

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
har utgivits sedan 1921. Nedan förtecknas de senaste årens utgivning.

- 1999: 189 *Gunnar Richardson*, Torsten Rudenschöld. Samhällskritiker och skolreformator
190 *Karin Wilmenius*, Folkskollärarinnor i Stockholm
- 2000: 191 Utbildningshistoria 2000 (Skolbyggnadernas utformning, finansiering och hyressättning under 1800- och 1900-talen)
192 *Nils Slunga*, Arbetsstugorna i norra Sverige. Ett filantropiskt företag i skolans tjänst
193 *Torsten Husén-Kjell Härnqvist*, Begåvningsreserven. En återblick på ett halvsekels forskning och debatt
- 2001: 194 *Lars Larsson*, Industri- och hantverksutbildning under två sekler
195 *Jan Stigare*, Skolan och ungdomspucklarna
- 2002: 196 Minnen och dokument X: *J.P. Martinelle*, En utnött folkskollärares anteckningar och minnen
197 Utbildningshistoria 2002 (Skolresornas historia)
198 *Karin Wilmenius*, ABC-boken berättar. En didaktisk studie från Stockholm åren 1770–1900
- 2003: 199 *Sonja Hjorth*, Statens kaka. Om nedläggningen av Skolöverstyrelsen och Länskolnämnderna
200 *Gunnar Richardson*, Hitler-Jugend i svensk skol- och ungdomspolitik. Beredskapspedagogik och demokratifostran under andra världskriget
- 2004: 201 *Sven-Åke Johansson*, Den ryska revolutionen och det sovjetiska samhället i debatten och skolans läroböcker
- 2005: 202 *Carl-Axel Axelsson*, Engelska åt alla
203 *Sven-Åke Johansson*, Östersjöområdet i skolans undervisning och värderingar
- 2006: 204 Lärarprofession i förändring. Från "skolkök" till hem- och konsumentkunskap. Red.: *Karin Hjälmeskog*
205 *Ebbe Lindell*, Om rättskrivning. Fakta och kuriosor
- 2007: 206 Var det bättre förr? En avgångsklass 1947 berättar om de första åren som folkskollärare
207 Minnen och dokument XII: Kadettminnen av överste Claes Bratt Redigerade och kommenterade av *Esbjörn Larsson*
- 2008: 208 *Anders Nilsson*, Yrkesutbildningen i Sverige 1850–1910
209 Ny utbildningshistorisk forskning. Red.: *Esbjörn Larsson*
- 2009: 210 *Torgny Nevéus*: I katedern, på orgelstolen, vid bikuporna
211 Matematikundervisningen i Sverige för 100 år sedan. Redovisningar från folkskole- till universitetsnivå

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
BOX 2056, 750 02 UPPSALA

ISBN 91-85130-85-0 ISSN 0347-8461

FOSTRAN I SKOLA
OCH UTBILDNING
HISTORISKA PERSPEKTIV

Anna Larsson (red.)

FOSTRAN I SKOLA OCH UTBILDNING
HISTORISKA PERSPEKTIV

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÅRGÅNG XC 2010 VOLYM 212
UNDER REDAKTION AV STIG G NORDSTRÖM

FOSTRAN I SKOLA
OCH UTBILDNING
HISTORISKA PERSPEKTIV

Anna Larsson (red.)

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Redaktör: Docent Stig G Nordström

Adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

www.undervisningshistoria.se

Telefon: 018 – 51 05 50

Plusgiro: 5 80 01 – 9

Medlemsavgift: 250 kr (studerande 100 kr)

Tidigare utgivna volymer kan beställas och i mån av tillgång expedieras från ovanstående adress.

Utgiven med ekonomiskt stöd från

Magn. Bergvalls stiftelse

*Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen
vid Umeå universitet*

© Resp. författare och Föreningen för svensk undervisningshistoria

ISBN 91 85130 85 0

ISSN 0347–8461

Tryck: Universitetstryckeriet Uppsala 2010

Innehåll

Förord	7
<i>Anna Larsson</i> : Fostran i skola och utbildning: Inledning	9
<i>Daniel Lindmark</i> : Fredsfostran, fredsundervisning och historieboksrevision: Exempel på pedagogiskt fredsarbete i Sverige och Norden 1886–1939	23
<i>Johannes Westberg</i> : Det uppfostrande rummet. Om liberala och disciplinära styrningsrationaliteters materiella kultur i svenska förskolor under första hälften av 1900-talet	60
<i>Petter Sandgren</i> : "Mens sana in corpore sano". En studie om Lundsbergs fostrande funktion åren 1910–1968	81
<i>Maria Hedlin</i> : Fostran till förändrade roller? Om synen på kön i skolpolitiska texter 1948–1962	103
<i>Anna Larsson & Maria Wester</i> : Betygen i ordning och uppförande, disciplin och skolans fostran 1935–1970	127
<i>Jonny Hjelm</i> : Skolidrottens tävlingsfostran 1930–1980	148
<i>Eva Leffler & Ron Mahieu</i> : Entreprenörskap – ett nytt fostransprojekt i skolan	177
Författarpresentationer	197

Förord

I september 2008 anordnades en utbildningshistorisk workshop vid Umeå universitet på temat historiska perspektiv på fostran i skola och utbildning. Ett 15-tal deltagande forskare från hela landet och med olika disciplinär bakgrund presenterade och diskuterade uppsatser på detta tema under två intensiva och givande dagar. Några av de uppsatser som presenterades vid workshopen har nu bearbetats och samlats i denna antologi.

Som även framkommit i tidigare volymer av *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* visar denna antologi att utbildningshistorien kan närmas och förstås utifrån olika ämnesmässiga perspektiv. Förhoppningen är att antologins uppsatser ska bidra till det svenska utbildningshistoriska forskningsfältet och till ett tvär- och mångvetenskapligt samtal om fostrans innebörder och implikationer i skola och utbildning.

Jag vill tacka alla som bidragit till antologins tillkomst. Tack Daniel Lindmark, Björn Norlin, David Sjögren och Britt-Marie Styrke, som tillsammans med mig anordnade workshopen i Umeå och Ronny Ambjörnsson, som gav ett inspirerande inledningsföredrag. Förutom uppsatsförfattarna vill jag även tacka övriga workshopdeltagare som med synpunkter och diskussion bidrog till texternas utveckling och Stig G. Nordström som i egenskap av årsboksredaktör bidragit till antologins förverkligande.

Umeå i december 2009

Anna Larsson

Anna Larsson:

Fostran i skola och utbildning: Inledning

I skolans praktik är kunskapsförmedling och fostran ofta tätt sammanvävda och omöjliga att separera. Ur analytisk synpunkt kan det dock vara värdefullt att skilja på dessa verksamheter. I denna antologi är det skolans fostran som står i centrum. Med utgångspunkt i att denna inte alltid har sett likadan ut, utan förändrats över tid och med olika förutsättningar och omständigheter öppnar sig ett antal frågor. Vad har fostran i skolan inneburit vid olika tidpunkter? Hur har den tagit sig uttryck och vilka förändringar kan noteras? Hur har skolans fostransuppgifter uppfattats och presenterats i olika sammanhang, såväl politiska och ideologiska som konkreta och praktiska? Syftet med denna antologi är att bidra till diskussionen om dessa frågor. De texter som ingår i antologin har alla någon form av historiskt perspektiv och behandlar olika aspekter av skolans fostran med fokus på olika tidpunkter men med 1900-talet som tidsmässig ram.

I denna inledning granskas begreppet fostran och vad detta har stått för under den period som vi intresserar oss för här, det vill säga 1900-talet. Syftet är att ge en bakgrund till antologins texter. Vilka begreppsliga förändringar kan man notera? Hur har fostran relaterats till skolans verksamheter? För att ge svar på dessa frågor har jag vänt mig till några stora allmänna lexika samt till de större pedagogiska referensverk som publicerats i Sverige under 1900-talets lopp. I detta material, som förvisso är tämligen begränsat och inte på något sätt uttömmande, ska vi alltså följa fostransbegreppets utveckling under 1900-talet. Efter en kronologisk genomgång och en diskussion om begreppsutvecklingen avslutas inledningstexten med en översiktlig presentation av antologins texter.

Kropp, förstånd, känsla, vilja

Termen fostran förekommer vanligen inte som uppslagsord i svenska realencyklopedier förrän i slutet av 1900-talet. I de äldre verken påträffas däremot ofta termen uppfostran. Jag inleder därför med att söka innebörden i uppfostransbegreppet och intresserar mig alltså särskilt för hur termen kopplas till skolsammanhang. I *Nordisk familjeboks* första upplaga, som gavs ut 1875–1899 med undertiteln *Konversationslexikon och realencyklopedi innehållande upplysningar och förklaringar om märkvärdiga namn, föremål och begrepp*, finns en omfattande artikel om uppfostran som inleds med en begreppsbestämning. Enligt denna innebär uppfostran:

...den vuxna generationens arbete på den harmoniska utvecklingen af barns och uppväxande ungdoms fysiska, intellektuella och moraliska krafter och anlag, i syfte att utdانا individerna till fria och sjelfmedvetna personligheter, som äro i stånd att taga om hand sin egen utveckling samt beredda att fylla sin uppgift i livet.¹

I texten särskiljs kroppslig uppfostran, för vilken krävs insikter i "fysiologiens fakta", från själslig uppfostran, som kräver insikter i psykologi och etik. Den själsliga uppfostran gäller tre områden, förståndet, känslan och viljan, och dessa diskuteras utförligt i uppslagstexten. Förståndets uppfostran sker i form av undervisning och avser att "utveckla barnets förnimmelse- och föreställningslif samt dess tankeförmåga". Känslan beskrivs som "den själsverksamhet, genom hvilken människan värderar sitt medvetandes innehåll, så att hon ej står som en likgiltig åskådare gent emot de förnimmelser, som uppstå i hennes inre". I uppfostran av känslan ska lustkänslor, livsglädje och andra positiva känslor främjas, framhåller texten. Uppfostraren måste tillåta "barna-individualiteten" och inte alltför starkt försöka styra barnets känslor. När det gäller uppfostran av viljan betonas behovet av uppfostrarens ledning och auktoritet eftersom barnet självt inte har någon medfödd uppfattning om plikt, sedlighet och goda vanor. Straff kan inte undvaras men helst bör både straff och belöningar ersättas av förmaningar och beröm. "Yttre tvång är dervid endast att betrakta som

en nödfallshjelp och bör förvandlas till ett inre tvång hos den uppfostrade, till en känsla af eget ansvar och förpligtelse."

Efter dessa avsnitt om uppfostrans samtida innebörd följer uppslagstextens mest omfattande del, en redogörelse för uppfostrans mål och medel genom den västerländska kulturhistorien med start i det forntida Egypten.

Avsiktlighet och utvecklingstanke

I nästa upplaga av *Nordisk familjebok*, som utkom 1904–1926 och kallas uggleupplagan efter trycket på bandet, finner vi en än mer omfattande text om uppfostran. Liksom i den tidigare upplagan dominerar innehållet av en redogörelse för uppfostrans historia. Uppfostrans mål är "att hjälpa barnen och de unga att utveckla sig till bra människor, d.v.s. till sedliga karaktärer och dugliga samhällsmedlemmar."² Detta mål får emellertid, enligt texten, olika uttryck i olika tider, i olika samhällen och för könen. Artikeln inleds emellertid med begreppsbestämningar och förklaringar.

Inledningsbestämningen av uppfostran lyder: "i inskränkt bemärkelse de vuxnes (föräldrars, lärares och andra uppfostrares) avsiktliga verksamhet för att främja barnens och ungdomens utveckling." Uppfostran kan emellertid uppfattas i vidare bemärkelse, enligt texten. Folkuppfostran, till exempel, handlar om "de vuxna folkmedlemmarnas utveckling" och självpuppfostran står för "den mognade ungdomens eller de äldres avsiktliga sträfvan att själfva fortsätta den uppfostran, som andra förut låtit komma dem till del, eller att ersätta den uppfostran, om hvilken de förut gått miste." Uppfostran gäller alltså inte nödvändigtvis bara barn. Vidare kommenteras i texten att livet ibland sägs uppfostra vilket innebär tanken att livsomständigheter och tidsanda har större betydelse för människors utveckling än den uppfostran de mött som barn i hem och skola. Men här hävdas att detta är en oegentlig användning av termen eftersom denna "uppfostran" är oavsiktlig. Som vi ser poängteras således starkt att uppfostran är en avsiktlig verksamhet och inte vilken spontan eller slumpartad påverkan som helst.

Med uggleupplagans text uppenbaras vissa idémässiga förändringar. I den äldre upplagan skildes själslig från kroppslig uppfostran och inom den själsliga lyftes tre områden för uppfostran fram, förståndet, känslan och viljan. I denna senare text dras skiljelinjerna på ett annat sätt även om man delvis känner igen beståndsdelarna. För det första skiljs undervisning från uppfostran, där undervisning uppges vara inriktad på förståndsutveckling medan uppfostran gäller viljans utveckling samt, inom parentes placerat, känslans. Det som uppfostran huvudsakligen sägs gälla är således viljans daning. För det andra delas uppfostran upp i fyra moment med avseende på ändamålet, fysisk, intellektuell, estetisk respektive moralisk uppfostran. Fysisk uppfostran åsyftar en sund kroppslig utveckling. Den intellektuella uppfostrans mål är att genom undervisning och övningar utveckla förståndet och ge kunskaper. Estetisk uppfostran utvecklar de estetiska känslorna och förstärker dem med övningar i estetisk produktion. Moralisk uppfostran slutligen är något som

...framför allt genom föredömen (verkliga eller föreställda) stärker de sedliga, rättsliga och religiösa motiven och särskildt genom vanans makt ger viljan rätt riktning och bringar den att handla efter grundsatser, i början ålagda genom befallningar, men så småningom i allt större utsträckning valda med frihet och erkänt ansvar.

Vidare finns i denna text, till skillnad från den äldre, tydliga uttryck för ett utvecklingspsykologiskt tänkande. Det poängteras att uppfostraren måste följa "naturens anvisningar med afseende på barnets ålder och utvecklingsgrad, så att han alltid ger uppfostran den form, som lämpar sig för barnet eller den unge på det åldersstadium, som vid tillfället är inne." Här finns också uttryck för en utvecklingstanke som gäller samhälle och kultur: "I samma mån som kulturen fortskrider, blir uppfostran allt mera oumbärlig såsom befrämjande sammanhanget och påskyndande fortgången i mänsklighetens och samhällenas utveckling, i det att den gör de enskilda individerna delaktiga i föregående generationers kultur." Samtidigt uttrycks en oro för utvecklingen:

Det goda hemmet har alltid en större uppfostrande makt, särskildt i moraliskt och estetiskt hänseende, än skolan därigenom, att beröringen med de äldre där kan vara mångsidigare och gälla fler af dagens timmar än skollifvet. Försvagande af hemlifvet är därför en av de allvarligaste farorna för uppfostran.

Här kommenteras alltså skolans fostrande funktion men den ges inte någon avgörande roll eftersom hemmets uppfostrande makt förmodas var betydligt starkare.

Uppfostran jämte undervisning i skolan

I tredje upplagan av *Nordisk familjebok* (1923–1937) har uppslags-texten om uppfostran kraftigt förkortats och det är den historiska redogörelsen som skurits ner. Nu beskrivs uppfostran inledningsvis som "i egentlig bemärkelse samhällets och de äldres, närmast föräldrars, lärares o. a. ledares, avsiktliga och målmedvetna verksamhet för att främja barnens och ungdomens utveckling."³ Liksom i den föregående upplagan nämns folkuppfostran och självuppfostran som utvidgningar av begreppet. Samma uppdelning i fysisk, intellektuell, estetisk och moralisk uppfostran finns i denna text.

I denna text finns en hänvisning till "samtidens pedagogiska litteratur" som sägs allt mer uppfatta uppfostran som "en påverkan på sinnelag och karaktär". Innebörden av detta för skolan får en särskild kommentar:

Vid övervägande av skolans uppgifter talar man därför stundom om *undervisning* och *uppfostran* såsom två sidoställda uppgifter. Härvid bör dock märkas, att även undervisning kan vara karaktärsbildande (religionsundervisning, historieundervisning m.m.).

Här talar man alltså inte om skolans undervisning som en särskild typ av uppfostran, den intellektuella, utan man tänker sig skolans undervisning som en uppgift och skolans fostran som en annan. Här finner vi således det första uttrycket i uppslagsverket för den distinktion som ligger bakom vårt forskningsintresse, det vill säga frågan om fostran i skolan som något specifikt och något som åtminstone på

analytisk nivå kan urskiljas från undervisning. I *Nordisk familjebok* fjärde upplaga 1955 har emellertid uppslagsordet uppfostran strukits.

Socialisation i stället för uppfostran

I *Pedagogisk-psykologisk uppslagsbok* från 1945, som är intressant just för dess koncentration på det fält som vi intresserar oss för i denna antologi, finns som uppslagsord bara "uppfostrans mål" med en kort artikel. Uppfostrans mål beskrivs som de resultat som uppfostran vill nå, och detta är karaktärsegenskaper, kunskaper och färdigheter samt vissa värderingar och en viss kulturtradition. I artikeln uppmärksammas hur uppfostran alltid innebär en strävan mot "att frambringa sådana individer som det bestående samhället – el. den maktutövande gruppen i samhället – anser sig behöva". Men i artikeln hävdas också att i de demokratiska samhällena "vill man icke fostra dogmatiska och blint troende människor utan sådana som städse är beredda att ersätta ett visst vetande med ett bättre".⁴

I uppslagsverkets andra upplaga, som utkom 1956, har uppfostran blivit en självständig uppslagsterm och här utvecklas tankegången om uppfostrans mål att anpassa individerna till det rådande samhället eller den grupp individen tillhör:

Uppfostran åsyftar de avsiktliga åtgärder och oavsiktliga handlingar, genom vilka ett uppfostrande inflytande utövas gentemot den uppväxande generationen. U. kallas ibland socialisation eller socialisering av beteendet, eftersom den övervägande tar sikte på att göra den uppväxande individen anpassad till en grupp av individer som följer vissa normer. Individens beteende ska bli socialiserat, d.v.s. överensstämmande med *sociis*, de sociala parternas beteende.⁵

Den uppfattning som syntes i de två första upplagorna av *Nordisk uppslagsbok*, att undervisning betraktas som den intellektuella uppfostran, är helt frånvarande i denna uppslagstext. Vidare påpekas här att uppfostran även omfattar oavsiktliga handlingar. Tidigare hade ju hävdats att det oavsiktliga egentligen inte kan kallas uppfostran. Innebörden i begreppet synes således ha delvis förändrats.

Här dyker också en ny term upp i sammanhanget, socialisation, vars innebörd sägs ligga nära innebörden i uppfostran. Som vi kan se betonas individens anpassning till den sociala gruppen. I *Bonniers lexikon* 1966 finns varken fostran eller uppfostran som uppslagsord. Däremot finns termen socialisation och beskrivs: "(av lat. *socialis*, sällskaplig) överföring av för samhället betydelsefulla attityder, vanor, färdigheter och värderingar till individerna genom dessas kontakter med människor."⁶ Här betonas att socialisation handlar om överföring av värderingar och vanor som ligger i samhällets intresse. I de äldre beskrivningarna i *Nordisk uppslagsbok* framstår uppfostran som en aktivitet som utförs av vuxna men som har barns och ungas utveckling som mål. Även om samhällsintresset finns underförstått i de äldre texterna ligger det en innebördsskillnad mellan uppfostran och socialisation, där texterna uttrycker att uppfostran sker för barnets skull medan socialisation mer tycks handla om något som sker i samhällets intresse.

Också i den etymologiska ordboken *Termer i pedagogik och psykologi* från 1980 finner vi socialisation men inte fostran eller uppfostran.⁷ Detta gäller också flera andra uppslagsverk från 1980- och 1990-talen.⁸ Socialisation beskrivs i korta ordalag med vissa variationer. I *Termer i pedagogik och psykologi* beskrivs socialisation som en term inom utvecklingspsykologin som innebär "den process genom vilken ett barn växer in i omgivningens och samhällets normer och värderingar".⁹ Även om vissa skillnader i innebörd kan noteras, tycks socialisation helt enkelt ha ersatt uppfostran som uppslagsord i svenska lexikon. En tydlig skillnad som kan konstateras med termväxlingen är att den uppfostrande aktören – skolan eller föräldern till exempel – som var given och uttalad i beskrivningarna av uppfostransbegreppet blir osynlig i socialisationsbegreppet.

1990-talets fostran, socialisation och uppfostran

I 1990-talets stora svenska encyklopedisatsning, *Nationalencyklopedin*, påträffas alla tre termerna fostran, uppfostran och socialisation. Fostran beskrivs här som "den process genom vilken en

människa, oftast en uppväxande, formas av den omgivande kulturen och dess olika institutioner, t.ex. familj, skola och arbetsplats; med en sociologisk term ofta kallad socialisation".¹⁰

Fostran likställs alltså med socialisation, men i uppslagstexten om socialisation finns det inte någon motsvarande hänvisning till fostran. Socialisation står för "inom sociologin förmedling och inläring av färdigheter som medför att individen formas till en personlighet. Genom socialisation internaliserar individen samhällets eller gruppens vedertagna beteendemönster, normer, regler, värden och sedvänjor, en process som börjar i spädbarnsåldern och pågår hela livet."¹¹ Beskrivningen av socialisation är alltså ändå tämligen lik fostransbeskrivningen. Uppfostran, slutligen, bestäms i *Nationalencyklopedin* som "överföring av normer och värderingar från en generation till nästa".¹² De tre termernas innebörder är således likartade och i samtliga betonas överföringen av eller inväxandet i rådande normer. I socialisationstexten påpekas att teorierna kring detta används för att förklara konformt beteende och bevarande och reproduktion av samhällelig ordning. Möjligen kan en skillnad sägas ligga i att fostran och socialisation betraktas som en process medan uppfostran mer ses som en aktivitet.

I texten om uppfostran utvecklas tankegångar om skolans funktion. Till skillnad från i hemmen, där uppfostran ofta är outtalad och omedveten, sägs det specifika för skolans uppfostran vara dess planmässighet: "I skolan är uppfostran ofta systematisk och inriktad på att man skall uppnå klart uttalade mål, vanligen formulerade i läroplaner."¹³ Skolans uppfostran sägs alltså ske på ett särskilt planerat sätt. Den gäller däremot inte något specifikt område, något som skiljer sig från de äldsta uppslagstexterna där skolans roll sades gälla uppfostran av förståndet eller de intellektuella förmågorna. I fostranstexten, däremot, ställs skolans fostrande uppgift vid sidan om dess kunskapsförmedlande.

I *Pedagogisk uppslagsbok*, som publicerades 1996 och som i förordet motiveras med att det gått 40 år sedan ett pedagogiskt referensverk sist utkom, finns liksom i *NE* alla tre termerna med. Här

drivs överensstämelsen mellan fostran och socialisation ännu längre genom konstruktionen: "fostran (socialisation), då människan formas av sin omgivning, t.ex. familj och skola."¹⁴ Fostran sägs tidigare huvudsakligen ha ägt rum inom familjen men "i det moderna samhället har bl.a. förskolan, skolan, folkrörelserna och frivilligorganisationerna fått ett allt större ansvar". Fostran likställs alltså med socialisation, vilket i sin tur förklaras som: "process under uppväxten då individen skapar sin jaguppfattning genom att lära in och assimilera samhällets normer och värderingar".¹⁵ Även texten om uppfostran trycker på att processen innebär en anpassning till gruppens eller samhällets normer och värderingar. Det påpekas att uppfostran ibland används synonymt med fostran men att den oftast avser "en mer avsiktlig och styrande påverkan".¹⁶

Begreppsförändringen under 1900-talet

Denna summariska genomgång visar att begreppsanvändningen förändrats över tid. Sammanfattningsvis kan man konstatera att de tidigaste uppslagstexterna om uppfostran uttrycker tanken om att skolans undervisning innebär en förståndets uppfostran som är sidoställd uppfostran av känslan och viljan, samtliga inom det själsliga området. Tidigt förekommer också en annan indelning i fysisk, intellektuell, estetisk och moralisk uppfostran. Dessa tycks kunna ske i olika sammanhang och fördelas alltså inte uttryckligen mellan hem och skola. Däremot påpekas att hemmet har större inflytande än skolan, i synnerhet inom det estetiska och moraliska uppfostransområdet. Synen på ansvarsfördelningen mellan hem och skola när det gäller barns fostran stod emellertid under förändring och alltmer uppfattades barnuppfostran som betydelsefull för samhället och inte bara för familjen och därmed som en offentlig angelägenhet.¹⁷

Under mellankrigstiden uppträder uttryck för tanken att skolan har en fostrande funktion utöver undervisningen samtidigt som det konstateras att undervisning även kan vara moraliskt och inte bara intellektuellt uppfostrande. Vidare syns en ny tanke att barns moraliska färdigheter har en naturlig utvecklingsgång och att fostrarens uppgift

är att möjliggöra och främja denna naturliga utveckling. Denna barnpsykologiska utvecklingstanke var en del av den ofta noterade förändring under decennierna i mitten av 1900-talet som innebar att psykologiska förklaringsmodeller fick en allt starkare ställning och kom att förändra eller tränga undan de tidigare dominerande moraliska i fostranstänkandet.¹⁸

En påfallande förändring i uppslagstexterna är att intresset ökar för den aspekt i uppfostran som innebär att uppväxande individer anpassas till gruppens eller samhällets rådande normer. Denna tanke syns tydligt i texterna från 1990-talet men fick sina första uttryck strax efter andra världskriget. Termen socialisation började då användas i stället för uppfostran, åtminstone att döma av att termen uppfostran försvann ur uppslagsverken samtidigt som termen socialisation inträdde. Möjligen beror detta på att termen uppfostran började associeras till auktoritära metoder och hierarkiska strukturer, något som efter kriget blev starkt negativt laddat. Det har framhållits att skolans fostransfrågor med de efterkrigstida utbildningsideologiska och skolorganisatoriska förändringarna blev aktuella och problematiska och samtidigt mer "dolda", åtminstone dess mer repressiva och disciplinerande sidor.¹⁹ Kanske är frånvaron av uppfostran som term i svenska realencyklopedier från 1950-talets mitt fram till 1990-talets mitt ett uttryck för detta.²⁰

Skolans fostransfrågor aktualiserades under 1990-talet i samband med diskussionerna kring skolans värdegrund. Det har hävdats att värdegrundsbegreppet gav ett slags målformulering för skolans fostran: skolan ska fostra till den värdegrund som uttrycks i styrdokumentet.²¹ Värdefrågor kopplade till skolområdet har i samband med detta diskuterats livligt. Det har även gjorts försök att etablera en särskild disciplin, skolområdets etik, som behandlar fostransfrågor och andra norm- och värdefrågor med anknytning till skolan.²² Att alla tre begreppen fostran, socialisation och uppfostran återfinns i 1990-talets uppslagsverk kan ses som ett uttryck för detta ökade intresse. Men området har, som denna begrepps-genomgång visat, i någon mening varit aktuellt under hela 1900-talet.

Fostran i skola och utbildning har alltså skett och förstått i ett begreppsligt landskap som genomgått en del förändringar under 1900-talet. I de texter som följer behandlas mer ingående olika aspekter av fostran i skolan under denna period. Därmed kan vi få en mer djupgående förståelse för fostrans varierande innebörder i skolsammanhang.

Antologins uppsatser

I sitt bidrag om fredsfostran presenterar Daniel Lindmark exempel på tre typer av pedagogiskt fredsarbete under perioden 1886–1939: debatten om fredsfostran och historieundervisning, den historieboksrevision som Föreningarna Norden initierade och genomförde samt de texter som Svenska Skolornas Fredsförening publicerade. Lindmark menar att dessa exempel ingick i en omfattande rörelse för att främja fredens sak bland barn och ungdomar, något som fick tydligt genomslag i 1919 års undervisningsplan. Avslutningsvis problematiserar han den genusuppdelning som uppstod i det pedagogiska fredsarbetet liksom kopplingarna till nationella, nordiska och internationella inslag och ideal.

I sin uppsats diskuterar Johannes Westberg den mellankrigstida förskolans rumsliga dimension utifrån teorier om liberala och disciplinära styrningsrationaliteter. Westberg analyserar föreskrivande texter om hur förskolor skulle byggas och inredas, både med avseende på hur olika rum skulle placeras i förskolebyggnaden, hur kapprum, lekrum och toalettutrymmen skulle utformas och inredas samt vilka leksaker som ansågs lämpliga. Med hjälp av de teoretiska perspektiven diskuterar Westberg hur förskolebarnen genom fri lek och fria val skulle tränas att bli självständiga samtidigt som de enkelt skulle kunna övervakas av personalen.

Petter Sandgren beskriver i sin uppsats hur kamratfostran användes som pedagogiskt verktyg vid internatskolan Lundsberg under perioden 1910–1968. Efter att ha relaterat Lundsberg till internationella motsvarigheter diskuterar Sandgren i vilken mån Lundsberg kan uppfattas som en "total institution" i Erving Goffmans mening. Han behandlar

också elevkulturen och visar hur systemet med kamratfostran, där den starka underordning som avkrävs nyanlända med tiden på skolan ersätts av stushöjning och ökade befogenheter, bidrar till att ideal och traditioner förmedlas över elevgenerationerna.

Med en utgångspunkt i begreppen hushållskontrakt och jämlikhetskontrakt analyserar Maria Hedlin hur fostran till kön diskuterades i skolpolitiken under åren 1948–1962. Hon belyser hur könspolära föreställningar återskapas men också utmanas av individualistiska idéer och av arbetsmarknadens förändrade behov. Det framkommer att vetenskapliga rön om könsskillnader kunde användas för att motivera såväl ståndpunkten att pojkar och flickor bör fostras lika som att de bör fostras till olika uppgifter i samhället. I synnerhet ämnena hemkunskap och slöjd ställdes i fokus för debatten och uppfattades som tänkbara arenor för fostran av flickor och pojkar till förändrade roller.

Anna Larsson och Maria Wester redogör för diskussioner förda kring betyg i ordning och uppförande främst under decennierna efter andra världskriget och fram till dessa betygs avskaffande 1970. De analyserar de argument för och emot som fördes fram i relation till betygens informationsfunktion och disciplineringsfunktion. De hävdar att diskussioner och åtgärder gällande betygen i ordning och uppförande kan förstås i ljuset av olika och delvis konkurrerande synsätt på fostran men också mot bakgrund av konkreta förändringar i skolans möjligheter att hantera information och disciplinering.

I sitt bidrag diskuterar Jonny Hjelm fostran till tävling och samarbete i skolans och föreningslivets idrott för barn och unga under 1950-, 1960- och 1970-talen. Han visar hur barns och ungdomars tävlande, som tidigare uppfattats som något naturligt och bra, började betraktas som ett problem under 1970- och 1980-talen samtidigt som tanken om idrott till alla oavsett förutsättningar spreds. I detta fostransprojekt fick skolans obligatoriska idrottsämne en central roll och Hjelm diskuterar innebörder i och konsekvenser av de förändrade synsätten och relaterar detta till samhälleliga värderingsförskjutningar.

Eva Leffler och Ron Mahieu behandlar skolans fostran till entreprenörskap under 1900-talets sista decennier. Genom att analysera dels den svenska grundskolans läroplaner och dels dokument från EU och OECD i relation till idéer om företagande och företagsamhet spårar de den historiska bakgrunden till dagens tal om entreprenörskap i skolan. Författarna hävdar att utvecklingen inneburit en förändrad socialisering och samhällsanpassning i och med att fler aktörer gjort anspråk på, och getts, roller som socialisationsagenter. Skolans fostran på det ekonomiska området har förändrats från att fokusera på familjeekonomi till att betona elevens roll som medskapare i den samtida samhällsekonomiska utvecklingen.

* * *

I denna antologi belyses alltså fostran i skola och utbildning i historiska exempel och ur skilda perspektiv. Det är påtagligt att här finns intressanta områden för vidare studier av skolans fostransfrågor i relation till vidare förändringar inom skola, vetenskap och samhälle. Förutom att ligga till grund för vidare utforskning av utbildningshistorien, är vår förhoppning att antologin genom att historiskt belysa skolans fostransfrågor ska kunna ge referenspunkter men också bidra till att skapa tankar och reflektioner över dagsaktuella frågor om fostran i skolan.

Fotnoter

1. "Uppfostran", *Nordisk familjebok*, första uppl. bd 16 (Stockholm, 1892), citat från sidorna 1426–1427.
2. "Uppfostran", *Nordisk familjebok*, andra uppl. bd 30 (Stockholm: Nordisk familjeboks förlags aktiebolag, 1920), citat från sidorna 1161–1163.
3. "Uppfostran", *Nordisk familjebok*, tredje uppl. bd 19 (Stockholm: Nordisk familjebok, 1933), citat från 1117–1118.
4. "Uppfostrans mål", *Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok*, första uppl. bd 3 (Stockholm: Natur och kultur, 1945), 1890.
5. "Uppfostran", *Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok*, andra uppl. bd 3 (Stockholm: Natur och kultur, 1956), 1554.
6. "Socialisation", *Bonniers lexikon*, bd 13 (Stockholm: Nordiska uppslagsböcker, 1966).

7. "Socialisation", *Termer i pedagogik och psykologi: innebörd och ursprung: en etymologisk ordbok* (Lund: LiberLäromedel, 1980).
8. *Bonniers stora lexikon*, bd 12, (Stockholm: Bonnier fakta, 1989), *Bonniers lexikon*, bd 18 (Stockholm: Bonnier lexikon, 1997), *Bra böckers lexikon*, bd 18 (Höganäs: Bra böcker, 1989).
9. "Socialisation", *Termer i pedagogik och psykologi: innebörd och ursprung: en etymologisk ordbok* (Lund: LiberLäromedel, 1980), 310.
10. "Fostran", *Nationalencyklopedin* bd 6 (Höganäs: Bra böcker, 1991).
11. "Socialisation", *Nationalencyklopedin* bd 17 (Höganäs: Bra böcker, 1995).
12. "Uppfostran", *Nationalencyklopedin* bd 19 (Höganäs: Bra böcker, 1996).
13. "Uppfostran", *Nationalencyklopedin* bd 19 (Höganäs: Bra böcker, 1996).
14. "Fostran", *Pedagogisk uppslagsbok* (Stockholm: Lärarförbundet, 1996), 177.
15. "Socialisation", *Pedagogisk uppslagsbok* (Stockholm: Lärarförbundet, 1996), 574.
16. "Uppfostran", *Pedagogisk uppslagsbok* (Stockholm: Lärarförbundet, 1996), 656.
17. Se t.ex. Bengt Sandin, "Skolan, barnen och samhället i ett historiskt perspektiv", i Staffan Selander (red) *Kobran, majjen och nallen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003), 65 och Lars Erikson, *Föräldrar och skola* (Örebro: Örebro universitet, 2004), särskilt kap 9.
18. T.ex. Ulf P. Lundgren, *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplans-teori* (Stockholm: Liber förlag, 1979; Gunnar Richardson, *Drömmen om en ny skola: Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950* (Stockholm: Liber/Allmänna förlaget, 1983), Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet* (Uppsala: Pedagogiska institutionen, 1986); Jonas Qvarsebo, *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946–1962* (Linköping: Linköpings universitet, 2006).
19. Donald Broady, *Den dolda läroplanen* (Stockholm: Symposion, 1981), 114 ff.
20. Uppslagsverkens omfattning och inriktning har förstas en stark påverkan på omfattningen av innehållet, men icke desto mindre är frånvaron av termen uppfostrian påfallande.
21. Pia Nykänen, *Värdegrund, demokrati och tolerans – om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle* (Göteborg: Göteborgs universitet, Filosofiska institutionen, 2008).
22. Roger Fjellström, *Skolområdets etik: En studie i skolans fostran* (Lund: Studentlitteratur, 2004).

Daniel Lindmark:

Fredsfostran, fredsundervisning och historieboksrevision

Exempel på pedagogiskt fredsarbete i Sverige och Norden 1886–1939

Vid första världskrigets slut menade många fredsvänner och reformpedagoger att läroböckerna i historia bar en stor del av ansvaret för krigets utbrott. För att skona världen från framtida krig ville man därför rensa historieböckerna från alla inslag av militarism, nationalism och fördomsfulla beskrivningar av andra länders folk, kultur och historia. Fredsorganisationer, lärarföreningar och sammanslutningar för historiker började granska läroböcker och etablerade olika typer av internationell samverkan för läroboksreform. Det nordiska samarbete som år 1919 initierades av Föreningarna Norden utvecklades till en modell för ömsesidig läroboksgranskning som snart togs upp av Nationernas Förbund och efter andra världskriget fördes vidare av Unesco och Europarådet. Redan 1933 var ett tjugotal länder, ett tjugotal internationella organisationer och ett femtiotal nationella föreningar engagerade i läroboksrevision. Fortfarande idag bedrivs ett tjugotal revisionsprojekt i Europa, de flesta samordnade från Georg Eckert-institutet för internationell läroboksforskning i Braunschweig, Tyskland.¹

Även om första världskriget fungerade som en utlösande faktor för revisionsarbetet, hade undervisning och läroböcker i historia varit föremål för diskussion under lång tid. Från 1800-talets sista decennier hade fredsaktivister och lärare ifrågasatt den nationalism och militarism som de ansåg präglade historieundervisningen. Många pläderade för fredsfostran eller fredsundervisning, och den traditionella historie-

undervisningen ansågs påtagligt motverka en sådan inriktning av skolans verksamhet. I Sverige fick denna diskussion tydligt genomslag i 1919 års undervisningsplan för folkskolan, som tonade ner den militära historien till förmån för kulturhistorien.

Reformeringen av läroböcker och undervisning i historia utgjorde inte det enda inslaget i det pedagogiska fredsarbete som reformpedagoger och fredsvänner engagerade sig i. Många enskilda personer och organisationer arbetade också för att skolan skulle meddela något slags fredsundervisning, antingen som ett eget skolämne eller inom ramen för existerande ämnen. Före 1919 förefaller de praktiska försöken ha varit få, företrädesvis lokaliserade till vissa flickskolor, men under mellankrigstiden arbetade flera organisationer för att fredssaken skulle bli en skolans angelägenhet. En av de viktigaste aktörerna var Svenska Skolornas Fredsförening, som från sitt bildande år 1919 aktivt arbetade för att främja skolornas fredsarbete.

I denna artikel kommer jag att presentera tre olika typer av pedagogiskt fredsarbete. Inledningsvis kommer jag att göra några nedslag i den svenska diskussionen om fredsfostran och historieundervisning mellan 1886 och 1919. Därefter kommer jag att kortfattat presentera huvuddragen i den historieboksrevision som Föreningarna Norden bedrev under mellankrigstiden för att slutligen ge en överblick över innehållet i de skrifter som under samma tid gavs ut av Svenska Skolornas Fredsförening. Framställningens fokus ligger genomgående på Sverige och svenskt källmaterial, men det nordiska perspektivet gör sig ändå gällande. Syftet med artikeln är att tentativt ringa in olika typer av pedagogiskt fredsarbete under perioden 1886–1939 samt identifiera problem som kan vara värda att studera närmare i fortsatt forskning. Strängt taget handlar det om att sätta in skolornas fredsarbete i en vidare ram av pedagogiskt fredsarbete. *Skolornas fredsarbete* syftar på den verksamhet som bedrevs inom skolorna för att främja fred. Denna verksamhet kunde omfatta både fredsfostran och fredsundervisning. Termen *fredsfostran* fungerar här som en övergripande beteckning på det inflytande som fredsförespråkarna ansåg att hemmen och skolorna skulle utöva på barn och ungdomar för att motverka våldsanvändning

och i stället skapa fredlig samlevnad. Med *fredsundervisning* avses institutionaliserad undervisning om eller för fred. Begreppet *pedagogiskt fredsarbete* inbegriper både fredsundervisning och fredsfostran såväl som arbete för att utveckla läroplaner, läromedel och pedagogiska anvisningar för att främja fred.

Tidigare forskning om pedagogiskt fredsarbete i Sverige före 1939

Den forskning som handlar om pedagogiskt fredsarbete i Sverige före 1939 är mycket begränsad. Detta gäller både skolornas fredsarbete och historieboksrevisionen. Om Föreningarna Nordens historieboksrevision finns i princip ingen vetenskaplig forskning. De få publikationer som föreligger utgörs av kortfattade översikter som författats av representanter för verksamheten.² I den mån historieboksrevisionen berörs i vetenskaplig forskning, nämns den bara i förbigående³ eller blir föremål för sporadiska nedslag. Historikern Janne Holmén har exempelvis i sin avhandling utnyttjat visst material som berör Finlands förhållande till Sovjetunionen.⁴ Systematisk forskning om den omfattande revisionsverksamhet som Föreningarna Norden bedrev kan kasta ljus över en viktig del av det pedagogiska fredsarbetet i Sverige före 1939 och samtidigt belysa viktiga frågor kring den pedagogiska kulturens internationalisering och möten mellan olika historiekulturer.

Skolornas fredsarbete har inte heller väckt forskningens intresse i någon högre grad. Pedagogen Bengt Thelin har publicerat ett par artiklar om tidiga försök till fredsfostran och fredsundervisning i Sverige. Artiklarna är översiktliga men förefaller sammanfatta resultat ur en större undersökning som baseras på primärmaterial.⁵ Om fredsfostran utanför den institutionaliserade skolan har Eva-Marie Köhler skrivit en artikel där hon presenterar exempel på fredsfostran inom arbetarrörelsen, de socialistiska söndagsskolorna, sagostundsrorelsen och den kommunistiska barnverksamheten i Arbetarbarnens Förbund. Också vissa arbeten som behandlar senare tiders fredsfostran och fredsundervisning kan göra nedslag i den tidiga fredsfostran i Sverige. När peda-

gogen Margareta Johansson i sin avhandling om fredsfostran på 1980-talet skisserar en historisk bakgrund, berör hon mycket kortfattat den verksamhet som bedrevs inom Svenska Skolornas Fredsförening.⁶

Utöver de artiklar som författats av Köhler och Thelin har fredsfostran och fredsundervisning mycket kursivt berörts i ett par undersökningar av det kvinnliga fredsarbetet i Sverige. År 1985 publicerade Margareta Larson boken *De arbetade för fred: Kvinnoföreningar i Sverige med fred på sitt program 1898–1940*, där hon mycket källnära behandlar ett antal kvinnoorganisationer med fred på sitt program och i samband därmed också berör deras arbete för pedagogiskt fredsarbete. Inger Ekboms bok *Den kvinnliga fredstanken: Fredrika Bremer och andra i kamp för fred* gör nedslag bland den kvinnliga fredsörelsens pionjärer och frontfigurer. Efter att ha ägnat halva boken åt Fredrika Bremer presenterar Ekbom ett antal "lärarinnor som spred fredstankar", från Anna Sandström till Inga Thorsson. En avslutande del behandlar fredsundervisning som bedrivits i olika skolor under 1900-talet, inte minst vid Högre Lärarinneseminarier i Stockholm, som var en gemensam nämnare för de flesta av de presenterade lärarinna.⁷

Det är två doktorsavhandlingar som presenterar mer systematisk kunskap om de kvinnliga fredsaktivisterna. Båda avhandlingarna kartlägger kvinnliga nätverk. Inga-Brita Melins avhandling i pedagogik från 1999 är inriktad på två kvinnliga fredsorganisationer, Sveriges Kvinnliga Fredsförening (1898–1911) respektive den svenska sektionen av Internationella Kvinnoförbundet för Fred och Frihet (1919–1937). I centrum står ledarna för de två organisationerna, Emilia Broomé respektive Matilda Widegren, samt de svenska och internationella nätverk där de ingick. Melin menar att fredsarbetet i hög grad var ett pedagogiskt projekt med inriktning mot upplysning om och fostran till fred. Irene Anderssons avhandling i historia har fokus på fredsaktioner som samlat kvinnliga aktivister, oberoende av organisatorisk tillhörighet. Perspektivet är kvinnors mobilisering och kollektiva handlande, och fredsfostran berörs bara i förbigående.⁸

Den forskning som föreligger om fredsfostran och fredsundervisning i Sverige före 1939 är således inte bara begränsad till sitt omfång, utan också mycket översiktlig till sin karaktär. Endast undantagsvis har fredsfostran och fredsundervisning stått i fokus för undersökningarna, men även då har endast sporadiska nedslag gjorts i källmaterialet. Det saknas alltså en mer systematisk undersökning av fredsfostran och fredsundervisning före 1939. Eftersom det inte heller föreligger någon egentlig forskning om historiebooksrevisionen, finns det anledning att hävda att hela fenomenet pedagogiskt fredsarbete i Sverige före 1939 i stort sett är outforskat.⁹

Idéer om fredsfostran och historieundervisning 1886–1919

Den följande framställningen gör inga anspråk på fullständighet. Snarare bygger den på några nedslag som gjorts i debatten för att undersöka hur olika företrädare för fredssaken såg på fredsfostran. Fokus ligger på skolornas fredsarbete, och särskild uppmärksamhet ägnas åt synen på historieämnet och dess önskvärda utveckling. Framställningen börjar med Fridtjuvs Bergs svenska pionjärarbete från 1886, och efter ett nedslag i en debatt vid det Sjunde Nordiska Skolmötet år 1895 presenteras de idéer som fördes fram av Sveriges Kvinnliga Fredsförening och dess medlemmar Emilia Broomé och Ellen Key. Sedan innehållet i de valda publikationerna refererats, lyfts gemensam tematik upp, innan 1919 års undervisningsplan för folkskolan behandlas.

Fridtjuv Berg om fredsfostran

Folkskolläraren Fridtjuv Berg (1851–1916) publicerade år 1886 en skrift där han förde fram sina tankar om fredsfostran.¹⁰ Det lilla häftet presenterar med gillande de idéer som Hermann Molkenboer tidigare förfäktat i sin bok *Bleibende internationale Erziehungsrat* från 1885. Bergs skrift utgör strängt taget ett uppskattande referat av Molkenboers bok, där Bergs eget bidrag begränsar sig till förslag som går i samma riktning som de idéer som presenteras i förlagan. Enligt Berg menar Molkenboer att det inte bara är de styrande i olika stater som

bär skulden för de krig som drabbar mänskligheten. Den individuella fåfånga och avund som utmärker de styrande äger nämligen sin motsvarighet på folklig nivå. Ett väl så stort problem utgörs av "den nationella fåfångan och avunden", eftersom denna ger ett brett stöd åt de styrandes martialiska ambitioner. Det är de "falska begreppen om ära och fosterlandskärlek" som de styrande utnyttjar för att skapa en närmast självklar legitimitet för att gå i krig. Så länge denna felaktiga bild av fosterlandskärleken kvarstår, kommer också kriget att fortsätta mellan folken. Att rena och förädla fosterlandskänslan är "en uppfostrans, en skolans, särskildt en folkskolans sak".¹¹

Vad menar då Berg att denna fredsfostran kan innebära? Först och främst handlar det om att utveckla barnets "samkänsla med sina likar", nämligen att uppamma barnets "sympati för den mänsklighet det tillhör". En sådan känsla bygger på både erfarenhet och kunskap, och det är skolans uppgift att förmedla historisk och geografisk kunskap. Skolan misslyckas dock i regel med att ha sanningen som sin ledstjärna och kärleken som sitt mål. I fråga om historieundervisningen är det snarast så att den unga generationen "systematiskt vilseledes i alla frågor som rör den mellanfolkliga moralen". Historieböcker från olika länder uppvisar diametralt olika uppfattningar om historiska konflikter, och Berg exemplifierar med "Slesvigs skiljande från Danmark", "förvärfandet av Skåne, Halland och Bleking" och "Elsass införlifvande med Tyskland".¹²

Inledningsvis lyfter Berg fram den motsättning som Molkenboer anser föreligga mellan kristendomsundervisningens fredsbudskap och övriga skolämnens förkunnelse av nationell självhävdelse och avundsjuka. Historieämnet utpekas här som det största problemet. I anslutning till Molkenboer förespråkar Berg en förändring av historieundervisningen som inte ger stöd åt nationella fördomar, utan i stället ingjuter en känsla av alla människors samhörighet och broderskap. Eleverna bör få sig annat till livs än krigshistoria, och undervisningen bör därför inriktas mot "det fredliga arbetets bragder och på stormännen i andens rike".¹³ Utöver denna omorientering av historieundervisningen föreslås en fördjupning och förädling av fosterlandskänslan

så att den blir helt förenlig med sanning, rättvisa och människokärlek och därmed kan inriktas på det som är gott.

Att åstadkomma den önskade förändringen av historieundervisningen är dock ingen enkel sak, eftersom läroböckerna såväl som den historiska litteraturen i stort genomsyras av helt andra tankegångar. Den enskilde läraren är bunden av styrdokument, och därför är det svårt att på individuell bas förändra undervisningen. Av den anledningen förespråkar Molkenboer internationellt samarbete. Inom varje land bör föreningar bildas som står i kontakt med varandra och upprättar ett internationellt organ med företrädare för varje land, ett "ständigt samfolkligt uppfostringsråd". Rådet ska arbeta för att åstadkomma respekt för och förbrödning mellan olika länders folk och lärare och i synnerhet "verka för att bringa historie- och geografiundervisningen i samklang med sedlighetens bud".¹⁴

Historieämnet vid Sjunde Nordiska Skolmötet i Stockholm 1895

Vid det Sjunde nordiska skolmötet, som gick av stapeln i Stockholm i augusti 1895, var historieundervisningen föremål för diskussion. En av de tre inledningstalarna, den danske läraren Frantz Rasmussen, hade enligt referatet i *Svensk läraretidning* "fredssagen og skolen" som sitt ämne. Rasmussen menade i likhet med de två föregående talarna att skolans uppgift var att uppamma en sann fosterlandskärlek som inte byggde murar mellan folken. Undervisningen skulle snarare lyfta fram det allmänmänskliga än det nationella och hellre skapa humanitet än chauvinism. Talaren hävdade att historieundervisningen ofta hade bidragit till att upprätthålla en falsk fosterlandskänsla. Krigshistoria hade nämligen en betydligt mer framträdande plats i historieböckerna än kulturhistoria. Också den nationella litteraturen med dess dikter och sånger hade hjälpt lärarna att väcka barnens begeistring över krigshjältar och blodiga drabbningar så att dessa företeelser fått högre status i barnens föreställningar än "det fredliga arbetets verkliga hjältar och martyrer". Rasmussen hävdade att katekesundervisningen hos barnen inplantat gammaltestamentliga begrepp om en gud som stod bakom ett krigiskt folk i stället för att låta eleverna präglas av det

nytestamentliga fredsudskapet. Talaren redogjorde vidare för fredsarbetets historia och hävdade att fredssakens framgång var beroende av hur skolan ställde sig. Han vädjade till lärarna att studera "verklig fredslitteratur" för att "fredens hjältar" skulle kunna inta den rättmätiga hedersplats som "krigets heroer" ockuperat.¹⁵

I den efterföljande diskussionen fick Frantz Rasmussen stöd av sin landsman R.P. Rasmussen, som ansåg att historieundervisningen borde ägna större uppmärksamhet åt "fredens stormän", som byggde upp, i stället för "krigets s.k. hjältar", som rev ned. I stället för krigen borde "de stora kulturhändelserna" utgöra milstolpar i historieundervisningen. Därefter tog professor Harald Hjärne från Uppsala till orda och hävdade att krigen inte kunde uteslutas ur historiestudiet, såframt undervisningen ville förmedla "sannfärdig kunskap" och inte ägna sig åt historieförfalskning. Hjärne förespråkade en objektiv historieundervisning som tog avstånd från varje tendens, oavsett om den gick i chauvinistisk eller pacifistisk riktning. Fosterlandskärlek behövde inte drivas fram med tendentiös undervisning; den väcktes av en kunnig lärares objektiva undervisning.

Näste talare var folkskollärare Carl Sundblad från Sorunda som påpekade att fredsvännerna inte hade för avsikt att utesluta krigen ur historieundervisningen. Deras mål var i stället att ändra proportioner och perspektiv. Krigen fick inte skymma "den andliga utvecklingen" och borde framför allt fylla en avskräckande funktion. Den danske professorn Hans Olrik, som hållit ett inledande föredrag om historieundervisningens betydelse för nationell fostran, hävdade å sin sida att fredssträvandena var oförenliga med det nationella och exemplifierade med synpunkten att en god fredsvän var en dålig dansk. Den danske läraren J. Rasmussen tog nu till orda och tillbakavisade uppfattningen att fredsvännerna skulle göra sig skyldiga till historieförfalskning. Historien skulle själv ge fredsvännerna rätt. I framtiden skulle man betrakta krig som ett lika stort barbari som inkquisition och häxprocesser. Den danske folkskolinspektören Jens Langkjer försvarade därefter det nationella perspektivet och hävdade att fredsvännerna var dåliga historielärare om de åsidosatte det nationella.

I den danska läraren Louise Nørlund fick fredsvännerna en värtalig vapendragare. Hon menade att barnens fantasi skulle få utvecklas utan att påverkas av det brutala och barbariska som krig innebar. Att lyfta fram fredens hjältar i stället för krigets utgjorde ingen historieförfalskning, utan snarare en korrigerande av den rådande snedfördelningen. Nørlund hävdade vidare att nationalandan inte behövde väckas, eftersom den var medfödd, och att arbetet för en "väckelse" lätt kunde leda till "nationalhat". Medan fredsvännerna ville att "kristlig människokärlek" skulle präglade fosterlandskänslan, förband motståndarna nationalkänslan med hednisk våldsideoologi. Diskussionen gick vidare med ett förmedlande inlägg av norrmannen Otto Anderssen, som avvisade all tendentiös historieskrivning. Samtidigt ville han påminna om att krigshistorien också var en del av kulturhistorien, varför exempelvis korstågen inte kunde förbigås i undervisningen.

I sitt andra inlägg hävdade Carl Sundblad att det inte var fredsvännerna som förfalskat historien, utan deras motståndare. Äldre historieböcker gav nämligen det egna landets hjältar rätt och spred därmed felaktiga uppfattningar om andra länder och folk. Fil. kand. Hans Emil Larsson från Malmö invände att han för sin del inte hade upptäckt några sådana historieförfalskningar. Hur ohyggliga krigen än var, försvarade de sin plats i "den förnuftiga världsordningen". Det var inte våldet och blodet som väckte elevernas intresse, utan "kraften och modet". Krigen visade att det fanns något högre än livet självt: "offrandet för en idé". Larsson avslutade sitt inlägg med förhoppningen att det skandinaviska samförståndet skulle leda till att undervisningen inriktades på Nordens historia.

När den norske stortingsmannen och redaktören Peder Rinde fick ordet, påpekade han att historieförfalskning inte behövde begränsas till manipulering av faktauppgifter, utan att redan placeringen av undervisningens tyngdpunkt kunde ha en förfalskande effekt. Att lägga huvudvikten vid krig och utesluta viktiga delar av kulturhistorien var enligt hans uppfattning en förfalskning. Dessutom borde en krigare inte framställas i lika sympatisk dager som en skald. Rinde avslutade sitt anförande på följande sätt: "Vi tre nordens folk borde räcka hvar-

andra händerna till enigt arbete för kulturen men icke knyta dem för strid.”

Ytterligare programförklaringar gjordes mot slutet av diskussionen. Rektor L.M. Neuman från Ystad ansåg att inga historieböcker som användes i svenska skolor försökte uppamma chauvinism. Enligt hans mening skulle historieundervisningen i första hand vara nationell, i andra hand human. Neuman föreslog att mötet skulle göra ett uttalande av följande lydelse: ”Den historiska undervisningen bör ställas så, att i första rummet fosterlandskärleken utvecklas hos ungdomen, men undervisningen bör icke kasta sig in på sociala eller internationella tendensfrågor, hvilka ligga vid sidan om skolan.” Udden var tydligt riktad mot fredsförespråkarna, och förslaget hade ingen framgång. Däremot tog folkskollärare A.M. Almén i Marbäck upp Neumans principiella syn på historieundervisningens inriktning och modifierade den på följande sätt: ”Historien skulle i första rummet vara sann, i det andra human och i det tredje nationell.” Med en ”verkligt sann” historieundervisning skulle all dubbelmoral försvinna och folken vilja göra varandra rättvisa.

Sveriges Kvinnliga Fredsförening, Emilia Broomé och Ellen Key

Den tidigaste av de organisationer som samlade kvinnliga fredsaktivister var Sveriges Kvinnliga Fredsförening, som bildades år 1898 på initiativ av den liberala politikern, rösträttsförespråkaren och fredsaktivisten Emilia Broomé (1866–1925). Föreningen inriktade sig från början på upplysnings- och uppfostransverksamhet, eftersom dessa områden ansågs ligga närmast till hands för kvinnorna. Föreningens pedagogiska sektion vände sig till lärare och föräldrar för att påverka inrotade tankemönster. Man vände sig mot krigslekar och krigsleksaker, mot krigs- och våldsromantik i böcker, mot vapenövningar i skolan och inte minst mot krigshistoria, hjältedyrkan och nationalism i historieundervisningen. I stället skulle kulturhistorien få ett ökat utrymme. Föreningen arrangerade debatter som ofta refererades i pressen, däribland en diskussion om historieämnet med bland andra professor Harald Hjärne som lockade 300 åhörare i november 1898.

Under föreningens hela verksamhetstid (1898–1911) intog fredsfostern en framskjuten position. Man ansåg att den framför allt var en sak för kvinnorna och mödrarna, men i sitt program uttryckte man också en ambition att införa fredskunskap i skolorna. Man utarbetade bland annat förslag på hur en fredsdag för skolorna skulle utformas. Förutom en reformerad historieundervisning pläderade föreningen för utökad undervisning i främmande språk och en utveckling av barnkorrespondens. Även genom lärarutbyte skulle man kunna bidra till att stärka känslan av internationell samhörighet. Man hade vidare kontakt med den amerikanska organisationen American School Peace League som sände representanter till ett möte i Stockholm 1909 där man presenterade sin verksamhet. Uppenbarligen fanns inom Sveriges Kvinnliga Fredsförening en önskan om att åstadkomma motsvarande aktiviteter i de svenska skolorna.¹⁶

År 1899 gav Sveriges Kvinnliga Fredsförening ut sin första skrift. Det var Emilia Broomé som hade författat pamfletten *Fredssaken och kvinnan*. Där förklarar hon varför en kvinnlig fredsorganisation har bildats. Fredsarbetet är nämligen i första hand ett ”uppfostringsarbete”. Det är som ”moder och uppfostrarinna” kvinnan utövar ett inflytande över den uppväxande generationen som är av största betydelse för fredsarbetet. Ur fredsperspektiv är kvinnan särskilt lämpad att fostra barn, eftersom hon enligt Broomé ”i sin natur” har betydligt mindre av det ”stridslygne” som utmärker mannen. Hon är dessutom ”en naturlig opponent” till att utöva ”den råa styrkans lag”. Det är helt enkelt ”naturligt och närliggande” för kvinnan att arbeta för fred. Därigenom uppfyller hon sin ”kulturuppgift”, nämligen ”att göra mildhet, godhet och kärlek till ledande makter inom mänskligheten”. Även om kvinnans uppgift inom freds rörelsen begränsas till frågor rörande uppfostran, menar Broomé att detta arbete kan innefatta sådant som att skriva artiklar i dagspressen och författa skönlitteratur som ger en nyktrare bild av krig än den våldsförhållande ungdomslitteratur som bör motarbetas.¹⁷

I sin skrift kommer Emilia Broomé även in på behovet av en reformering av historieundervisningen. Det är framför allt två önskemål

som hon har. För det första bör tyngdpunkten förskjutas från krigshistoria till kulturhistoria för att framhäva vikten av "det tysta kulturarbete, som alltid varit den mäktigaste häfstång för framåtskridandet". En dylik kursändring behöver inte innebära att alla historiens "märkesmän" försvinner. Tvärtom, krigshjältarna kan helt enkelt ersättas av de långt fler personer som utfört fredliga bragder. För det andra önskar Broomé en objektiv historieundervisning som är oberoende av nationella synsätt. Precis som bland enskilda individer är det föga hedrande för nationer att blunda för sina egna svagheter.¹⁸

I ett föredrag vid det fjärde nordiska fredsmötet den 24 juli 1901 behandlade Emilia Broomé fredsfostran ur ett principiellt perspektiv. Norges Fredsforening gav samma år ut föredraget som en småskrift. Där tar Broomé avstånd från en tidig "fredsagitation". Små barn bör inte utsättas för indoktrinering, utan fredsundervisningen bör anstå tills "deras omdöme är tillräckligt moget". En pacifistisk ståndpunkt ska bygga på ett fritt och personligt ställningstagande. Broomé hyser stor tilltro till de idéer i samtiden som hon anser mest främjar en positiv samhällsutveckling: "evolutionstanken, respekten för individualiteten och solidaritetskänslan". Den som besjålas av utvecklingstanken kommer enligt Broomé att vara immun mot historiska argument om krigets nödvändighet och istället med stark framtidstro verka för fredssaken. Broomé menar vidare att respekten för individualiteten borgar för tolerans mot olikheter mellan människor och kulturer. Uppfostran bör också försöka uppamma en solidaritetskänsla hos barnen som ger förutsättningar att arbeta för gemensamma mål både inom landet och mellan olika länder. Eftersom krig innebär att släppa loss "råa och vilda instinkter", bör uppfostran sträva efter att motarbeta allt sådant hos barnen. Detta innebär ett avståndstagande från krigsleksaker och alla lekar som innebär "våld eller förtryck mot svagare varelser". I stället ska uppfostran lära barnen självbehärskning.¹⁹

Broomé går vidare med att diskutera hur olika skolämnen kan motverka eller bidra till fredsfostran. Hon börjar med att peka ut barnens litteraturläsning som ett viktigt område. Krigsskildringar som heroiserar krigiska bedrifter och förtiger krigets negativa följder vill

hon utesluta ur barnbiblioteket. Religionsundervisningen bör reformeras så att den i högre grad står i samklang med "tidens humanitära kraf". Enligt Broomé kan nämligen religionsundervisningen vara ett stöd för fredsarbetet om den får vara ett budskap om kärlek och frid. "Historieundervisningen är i allmänhet ingen bundsförvant till fredsidéerna", hävdar Broomé, eftersom krigshistorien vanligen intar en framträdande plats. Broomé pläderar därför för en reformering av historieundervisningen, "särskildt i sättet att skriva historiska läroböcker". I stället för att lyfta fram krigshistorien borde läroböckerna lägga tyngdpunkten på kulturhistorien. En sådan reform skulle öppna elevernas ögon för den fredliga odlingen, vilken enligt Broomé varit av större betydelse för mänsklighetens utveckling än militära stordåd. Broomé nämner till och med ett par exempel på historieböcker som motsvarar den moderna tidens krav; Johan Ottosens danska *Børnenes Verdenshistorie* och Hans Larsson svenska lärobok i historia för folkskolan. Den pacifistiska *English History, with Its Wars Left Out* anser Broomé däremot vara ett "olämpligt och dåraktigt" initiativ, eftersom en sådan utformning av läroböckerna skulle göra historieundervisningen skev. Hon förespråkar nämligen ingen total uteslutning av krigshistorien, men däremot en minskning av den till "rimliga proportioner".²⁰

Förutom uppvärderingen av kulturhistorien argumenterar Broomé för att utvecklingstanken ska få större utrymme i historieundervisningen:

Och då historieläraren påvisar den omdaning och höjning, de mänskliga rättsbegreppen i tidernas längd undergått, bör det vara honom lätt att framhålla analogien mellan individernas och folkens utveckling och visa hän mot en framtid, då liksom näfrättens och självhämdens dagar äro förbi, äfven folkens tvister böra och kunna lösas utan blodsutgjutelse genom rättsligt afgörande.²¹

Det är således individens historiska civilisering som läggs till grund för synen på nationernas utveckling mot minskad våldsanvändning vid mellanfolkliga konflikter. Man kan också notera att utvecklingstanken inte har samtiden som slutpunkt, utan inbegriper en utopisk framtid

där internationell skiljedom har ersatt våldet som medel för konfliktlösning.

För att möjliggöra en korrekt skildring av andra länder bör historieundervisningen enligt Broomé vara objektiv. Broomé lyfter också fram undervisning i "levande språk" som ett sätt att skapa förutsättningar för internationella kontakter och nämner särskilt barnkorrespondensen som ett medel till ökad mellanfolklig förståelse. Även internationellt utbyte av lärare och elever utgör enligt Broomé ett verkligt medel för att stärka den internationella samhörighetskänslan.²²

Broomé diskuterar också hederskänsla och fosterlandskärlek. Medan synen på individuell heder undergått en "förädlingsprocess", menar Broomé att den nationella äran fortfarande är ett problem, varför undervisning och uppfostran bör uppamma en ny och "högre art af nationalstolthet" som inte söker vinning på andras bekostnad.²³

Vid sidan av Emilia Broomé var Ellen Key (1849–1926) den mest framstående företrädaren för Sveriges Kvinnliga Fredsförening. Key var inte bara lärare, utan hade skaffat sig ryktbarhet som författare och talare i sociala och litterära frågor. Hennes mest kända bok, *Barnets århundrade*, har kommit att bli en internationell ikon för modern pedagogik och barnomsorg.²⁴ År 1899 publicerade föreningen skriften *Fredstanken* av Ellen Key som nummer 2 i sin skriftserie. Där presenterar Key den österrikiska författaren och fredsaktivisten Bertha von Suttners tankar i romanen *Ned med vapnen*²⁵ och refererar även hennes tro på fredsfostran: "Men hon har en vetenskapligt grundad, fast tro på att man skall vinna dessa mål genom en långsam omdaning, generation efter generation, under hvilken man uppfostrar till fredskärlek, som fordom till krigskärlek, en uppfostran under hvilken de gamla idealen småningom bortvissna och de nya öka sin lifskraft." I sitt referat av Suttners bok lyfter Ellen Key fram några av de sammanhang där fostran till "krigskärlek" förekommer. Det handlar om uppfostran i hemmet, om historieundervisning i skolorna, om prästers predikningar och diktares alster.²⁶ I övrigt upptas Ellen Keys skrift av en utförlig diskussion av distinktionen mellan sann och falsk fosterlandskärlek, av vilka den förra inte leder till krig.

Historieämnet berörs också kortfattat i en annan skrift av Ellen Key. Under titeln "De unga och antimilitarismen" pläderar den korta texten för fredsfostran. Enligt Key borde kvinnor av alla nationer bedriva anti-militaristisk propaganda. Genom att använda sin fostrande makt, skulle kvinnor kunna skapa nya sätt att tänka, känna och göra motstånd i syfte att främja mänsklighetens utveckling från ett tillstånd av krig till ett tillstånd av fred. Därigenom skulle kvinnor kunna ha en lika viktig uppgift som att föda den unga generationen, nämligen att föda den på nytt. Kvinnor borde bekämpa alla krigsförhärlikande ideal, känslor och begrepp och i stället värna alla frön till mellanfolklig förståelse. Fredsorganisationerna, som samlade miljontals kvinnor, manade alla kvinnor till handling, både i det offentliga och i det privata livet, och särskilt i fråga om barnens uppfostran. Enligt Key motarbetade den kvinnliga alliansen för fred alla grymma lekar och all chauvinistisk historieundervisning och verkade i stället för att uppamma solidaritet och altruism hos barnen. Det var nödvändigt att barn och ungdomar fick lära sig de fakta som bevisade att verklig säkerhet endast kunde uppnås genom nya organisationer för internationell samverkan och rättvisa.²⁷

Genomgående teman i diskussionen om fredsfostran och historieundervisning

De nedslag som ovan gjorts i diskussionen om fredsfostran före 1919 visar tydligt att det fanns en stark koppling mellan fredsfostran och historieundervisning. Förespråkare för fredsfostran pekade återkommande ut historieämnet som ett viktigt område för reform, försåvitt skolornas fredsarbete skulle ha framgång. Genom att lägga tyngdpunkten på krigshistorien ansågs historieämnet framhäva krigiska bedrifter och därmed sprida en våldsförhärlikande ideologi. Fredsvännerna hävdade vidare att historieundervisningen med sin tyngdpunkt på den nationella historien och dess krigshjältar kom att uppamma en nationell ideologi som byggde på våldsromantik och en ensidig behandling av historiska konflikter.

Mot historieämnets gängse inriktning på militära bedrifter och krigshjältar ställde förespråkarna för fredsfostran en historieunder-

visning som skulle framhäva den fredliga odlingen och dess hjältar. Krigshistorien skulle ersättas av kulturhistoria. Krigsskildringar skulle även fortsättningsvis förekomma, men de skulle tilldelas ett begränsat utrymme och ha en avskräckande effekt genom att påvisa det mänskliga lidande och den kulturella förödelse som kriget innebar. Den falska och farliga fosterlandskänsla som den förhärskande undervisningen i krigshistoria uppammade ville fredsvännerna ersätta med en sann fosterlandskärlek som inte tog sig uttryck i nationell yverborehet och aggressivitet. En sann känsla för det egna landet byggde inga murar mellan folket.

Diskussionen vid det Sjunde Nordiska Skolmötet 1895 är intressant, eftersom den så tydligt visar på den starka kopplingen mellan fredsfrågan och historieundervisningen. Lika klart framgår att frågorna om historieundervisningens syfte och inriktning fanns högt upp på den skolpolitiska dagordningen och väckte stort engagemang hos historielärare och fredsaktivister. En utveckling av historieämnet från krigshistoria till kulturhistoria hade emellertid en bredare förankring än hos uttalade fredsförespråkare. Kulturhistoria användes nästan slagordsmässigt för att beteckna en förändrad inriktning av historieundervisningen, och olika debattörer kunde lägga in olika betydelser i beteckningen kulturhistoria, alltifrån vardagslivets och folkets historia via social och ekonomisk historia till all historia som inte behandlade den politiska utvecklingen.²⁸ Den gemensamma kritik som riktades mot den traditionella historieundervisningen gick ut på att den var för snävt inriktad mot politisk och militär historia och att den behövde breddas för att göra rättvisa åt utvecklingen av samhällslivets olika delar. Fredsvännernas delade dessa synpunkter, men deras önskemål om att ersätta krigshistoria med kulturhistoria byggde dessutom på en särskild kritik av den nationalistiska och våldsförhärskande ideologi som den traditionella undervisningen ansågs förmedla.

Den återkommande motsättningen mellan sann och falsk fosterlandskänsla indikerar på ett intressant sätt hur snäva de ideologiska ramarna var kring diskussionen om historieundervisningen. Debatten fördes inom en nationell ram, där de allra flesta förefaller ha stött

uppfattningen att historieundervisningens mål var att skapa kärlek till det egna fosterlandet. De motsättningar som förelåg, handlade snarast om vilka kvaliteter denna fosterlandskänsla skulle ha, och här tillgreps fredsvännerna ofta övertalningsdefinitioner för att hävda sina ståndpunkter. En "sann" och "sund" känsla för fosterlandet var således befriad från den krigsromantiska hjältedyrkan och aggressiva chauvinism som ansågs utmärka en "falsk" och "osund" nationalism.

Fredsfostran i 1919 års undervisningsplan för folkskolan

Flera av de tankar som hade förts fram vid det Sjunde Nordiska Skolmötet 1895 liksom av debattörer som Fridtjuv Berg, Emilia Broomé och Ellen Key kan återfinnas i 1919 års undervisningsplan för folkskolan (Upl 1919).²⁹ Detta gäller framför allt den tyngdpunktsförskjutning från krigshistoria till kulturhistoria som fredsförespråkarna hade pläderat för. I sin formulering av historieundervisningens mål fastslår Upl 1919 inledningsvis att historieundervisning ska göra barnen "förtrogna med betydelsefulla personligheter, händelser och tidsföreteelser som bidragit till kulturens höjande". I anvisningarna för historieundervisningen utvecklar Upl 1919 sin syn på historieämnets målfrågor och betonar där ännu starkare kulturhistoriens viktiga roll. Anvisningarnas första punkt understryker nämligen att undervisningen ska bedrivas så att dess "ledande tråd blir den fredliga odlingens och samhällsordningens utveckling genom tiderna". Barnen bör få "en stark känsla av det finnes hjältar också i fredens värv" som med mod och självpoffring bidragit till att "föra sitt folk framåt". I nästa punkt återkommer samma tanke i något annorlunda form. Där sägs att undervisningen ska koncentreras på "betydelsefulla personligheter samt viktiga händelser och företeelser, i främsta rummet dem, som tjänat framåtskridandet och kulturen".³⁰ Här kan man alltså spåra nedslag av de önskemål som Berg och Broomé gett så tydliga uttryck för om en förändring av historieämnet från krigshistoria till kulturhistoria. Samtidigt innehåller de anförda avsnitten mycket tydliga uttryck för den framstegstanke som besjälade Broomé och andra fredsaktivister.

Trots sin kraftiga betoning av kulturhistorien pläderar Upl 1919 inte för en total uteslutning av krigshistorien. Också på denna punkt för Upl 1919 resonemang som starkt påminner om de synpunkter som tidigare framförts av Broomé. Upl 1919 säger nämligen i sina anvisningar att undervisningen ska ge en "sann bild av gångna tidsskeden". Detta innebär enligt Upl 1919 att krigsskildringar måste ingå i undervisningen. Kriget får dock inte skildras hur som helst, utan undervisningen bör peka på "de lidanden kriget alltid medfört". Enligt Upl 1919 är det nämligen så att "i samma mån som kulturen gått framåt har kriget allt starkare framstått som en olycka och ett fördärv". Därför är det också viktigt att eleverna lär sig skilja mellan krig som förts till försvar av den nationella självständigheten och krig som "framkallats av erövringslystnad".³¹ Också i fråga om krigshistoriens plats i undervisningen förefaller Broomé alltså ha fått sina önskemål tillgodosedda.

Det finns anledning att lyfta fram ytterligare ett tema i Upl 1919 där det finns kopplingar till den diskussion som förts av fredsaktivister som Broomé. I målparagrafen för historieämnet står nämligen att undervisningen ska "lägga grund för sund fosterlandskänsla och god samfundsanda". Denna fosterlandskärlek och samhällsanda fostras enligt Upl 1919 bäst genom att historieundervisningen lägger vikt vid de företeelser som är av "betydelse för förstående vår egen tids samfundsliv och sociala förhållanden".³² Även på denna punkt kan man se avtryck av den diskussion som tidigare förts av förespråkare för fredsfostran som Berg, Broomé och Key.

I Upl 1919 förekommer ännu tydligare uttryck för fredsfostran i anslutning till historieämnet. I sin första punkt anger anvisningarna att lärarna bör "motverka uppkomsten av hat och fiendskap mot andra folk sam främja insikten om att fred och samförstånd mellan alla länder är ett av huvudvillkoren för mänsklighetens gemensamma framåtskridande." Liknande tankar förekommer även i anvisningarna för läsundervisningen, där Upl 1919 stadgar att man bör undvika texter som kan "förhårliga kriget" eller "motverka strävandena för en fredlig sammanlevnad människorna och folken emellan". Det är för-

modligen läsundervisningens koppling till historieämnet som föranleder denna markering. Anvisningarna anger nämligen att texterna bör anknyta till det som "meddelas om vår andliga odling vid undervisningen i historia".³³

Historieboksrevisionen i Norden

I oktober 1919 publicerades en recension av en svensk historiebok i den norska tidskriften *Den høiere skole*.³⁴ Artikelförfattaren, professor I.A. Refsdal, kritiserade den svenska läroboken för att behandla händelserna kring 1814 och 1905 på ett otillfredsställande sätt. På initiativ av Dr Christian L. Lange, ordförande i den Interparlamentariska Unionen, tillsatte den nybildade Föreningen Norden i Norge en kommitté med uppgift att granska och korrigera de norska historieböckerna. Samtidigt uppmanade man den svenska Föreningen Norden att genomföra motsvarande undersökning av de svenska historieböckerna.

I och med Langes initiativ var den första fasen i den nordiska läroboksgranskningen inledd. Mellan 1919 och 1922 undersökte experter i Sverige, Norge och Danmark sina respektive hemländers läroböcker i historia. Den gemensamma uppfattningen var att läroböckerna innehöll få felaktigheter i beskrivningarna av de nordiska grannlänternas historia. Däremot var det utrymme som ägnades åt grannlänternas försvinnande litet.

Det visade sig dock svårare att nå enighet om det fortsatta arbetet. Ett förslag som professor Aage Friis i danska Föreningen Norden förde fram 1921 om ömsesidig granskning mötte öppet motstånd från den norska föreningen. Norrmännen menade att endast det egna landets historiker hade kompetens att bedöma innehållet i respektive lands historieböcker och befarade att en ömsesidig granskning av grannlänternas läroböcker skulle leda till stridigheter snarare än ökad förståelse. År 1922 enades man emellertid om en lösning som innebar att Föreningen Norden i de tre länderna vände sig till läroboksförfattare och läroboksförlag med begäran om att manuskript till nya läroböcker (inklusive nya upplagor av existerande läroböcker) skulle

gå på remiss till experter i de nordiska grannländerna. Trots positiv respons uteblev det praktiska resultatet.

En ny fas i den nordiska historieboksrevisionen inleddes 1928. Detta år hölls den första världshistorikerkongressen i Oslo med historieundervisningen som ett tema. Redan 1926, när The International Committee of Historical Sciences bildades med professor Halvdan Koht som sin förste ordförande, inrättades en kommission för historieundervisningen. Denna kommission begärde in utförliga redogörelser för historieundervisningen i sina medlemsländer som publicerades i början på 1930-talet. År 1928 publicerades också en genomgång av historieböckerna i 17 europeiska länder, *Report on Nationalism in History Textbooks*. Rapporten hade tillkommit på initiativ av världskyrkomötet i Stockholm 1925, "Life and Work", som leddes av ärkebiskop Nathan Söderblom, och följdes upp vid världskyrkomötet i Prag 1928, där man organiserade en särskild sektion för fredsfostran, "peace education". Under arbetet med rapporten hade man enats om ett antal principer för utformningen av historieböckerna. Man ville skapa en gemensam metod att hantera nationalistiska uttryck i läroböcker; rensa ut alla falska påståenden och stötande uttalanden om andra länder; undvika "double standards" i beskrivningen av olika folk; uppmuntra välvilliga studier av andra länders historia, särskilt ur politiska och religiösa aspekter; samt uppmana till publicering av undersökningar av historieböcker.³⁵ När Nathan Söderblom mottog Nobels fredspris i Oslo år 1930, hävdade han i sin föreläsning att "den ekumeniska rörelsen alltid haft på sitt program att samarbeta med historiker och lärare från alla länder för att utradera ur läroböckerna allt som andas hat mot ett annat land såväl som osann information om andra folk".³⁶

Ytterligare initiativ togs 1928 i och med att folkskolläraryrkesföreningarna i Danmark, Norge och Sverige började arbeta för en reformering av historieundervisningen i de nordiska folkskolorna. En gemensam kommitté, där Värner Rydén representerade Sverige, inledde ett arbete med att undersöka historieböckerna i folkskolorna. Vid ett möte i Helsingfors 1928 antog man en resolution som efterlyste större

utrymme för de nordiska grannländernas historia, ett önskemål som för övrigt också uttalades vid det tredje nordiska historieläramötet i Helsingfors 1931. De nordiska folkskolläraryrkesföreningarnas kommitté presenterade år 1930 ett förslag om att inrätta nationella granskningsnämnder. I samma yttrande uttalade man sig för en förskjutning av historieundervisningen från krigshistoria till "den fredliga kulturutvecklingen".³⁷ Föreningen Nordens delegerademöte i Stockholm 1932 beslutades att organisera en gemensam granskningskommitté, som vid sitt första möte valde att inrätta en särskild facknämnd i varje land. Det var facknämnderna som genomförde granskningen av historieböckerna, från folkskolan upp till gymnasiet, totalt 126 läromedel i 170 band. Granskningen gick till så att varje facknämnd undersökte hur det egna landets historia skildrades i grannländernas läroböcker, och därefter fick grannländernas facknämnder leverera "motkritik". Resultatet av granskningen, inklusive "motkritiken" publicerades 1937. Redan under arbetets gång noterade den gemensamma granskningskommittén att läroböckerna innehöll många felaktigheter och missuppfattningar och att de inte hade tagit tillräcklig hänsyn till aktuell historieforskning. Utrymmet för grannländernas historia visade sig vara begränsat, och ofta upptogs det av oväsentligheter. Dessutom tenderade läroböckerna att framhäva det egna landet på bekostnad av grannfolken, och ibland förekom uttryck som rentav var sårande.

Den genomförda granskningen visade att det var omöjligt för den använda modellen att lösa alla problem. Därför gick man vidare med en vetenskaplig diskussion av omstridda spörsmål i Nordens historia. Danska, svenska och norska historiker tog sig an problem som vikingatågen och de nordiska unionerna. Särskilt uppmärksamhet ägnade man åt relationerna mellan Danmark och Norge under "fellestiden" samt förhållandet mellan Sverige och Danmark-Norge under samma tid. I stället för att skriva parallella historier med olika nationella vinklingar, valde historikerna från de aktuella länderna att samförfatta texterna, som publicerades i en antologi 1940.³⁸

Under mellankrigstiden utvecklade historieboksrevisionen i Norden karaktärsdrag som är lätta att identifiera också i den verksamhet

som bedrevs efter andra världskriget. Revisionsarbetet handlade i hög grad om att korrigera felaktigheter i beskrivningen av grannländernas historia. Utgångspunkten var snarast objektivistisk, och det var historievetenskapen som hade till uppgift att fastställa historiska fakta. När olika uppfattningar förelåg, tog man sin tillit till den vetenskapliga diskussionens förmåga att klarlägga vad som var historiskt korrekt.

Ett annat drag som är värt att lyfta fram är den ambivalenta hållning som granskningen förefaller ha intagit till det nationella. Å ena sidan ville man komma bort ifrån chauvinistisk historieskrivning som framhävde den egna nationen på grannländernas bekostnad, å andra sidan utgick man ifrån att historieböckerna skulle ha ett nationellt fokus. De experter som anlätades var nämligen historiker från respektive land och dessa historiker förväntades inte bara sitta inne med faktakunskaper, utan skulle också företräda en nationell syn på historien som andra länders läroboksförfattare hade att ta hänsyn till.

Ytterligare en företeelse som är värd att notera är den förskjutning av intresset från historiografiska konflikter till en utvidgning av nordiska stoffet i läroböckerna som tog sin början redan under mellankrigstiden och som fullföljdes efter andra världskriget. Historieboksrevisionen tenderade därmed att införliva mer av den övergripande nordism som präglade moderföreningarna, medan fredsaspekterna i motsvarande grad tonades ned.

Svenska Skolornas Fredsförening och skolornas fredsarbete 1919–1939

Den tidiga freds rörelsens intresse för historieundervisning som en viktig arena för fredsfostran förefaller inte ha fortlevt efter första världskriget. De organisationer som under mellankrigstiden arbetade för att främja fredsfostran tycks i stället ha utvecklat ett annorlunda fokus och i stor utsträckning lämnat historieämnet åt Föreningarna Norden och deras arbete med revidering av läroböcker i historia. En av de viktigaste förespråkarna av fredsfostran under mellankrigstiden var Svenska Skolornas Fredsförening. Också Sveriges Folkskollära-
inneförbund, som grundades 1906, utgjorde ett viktigt forum för att

främja fredsfostran. En hel del artiklar i detta ämne finns införda i tidskriften *Lärarinneförbundet*, som utgavs under perioden 1914–1945. Den följande framställningen kommer att koncentreras på de skrifter som publicerades av Svenska Skolornas Fredsförening under mellankrigstiden.

Svenska Skolornas Fredsförening och dess verksamhet

År 1916 bildades Svenska Lärarinnors Fredsgrupp som ett resultat av The International Women's Peace Congress i Haag 1915.³⁹ Gruppen arrangerade bland annat offentliga diskussioner och föredrag och upprättade kontakter med American School Peace League.⁴⁰ Redan år 1919 omorganiserades fredsgruppen så att den kunde inkludera manliga medlemmar. Samtidigt ändrades namnet till Svenska Skolornas Fredsförening. Den nya föreningen arbetade med fortbildning av lärare och införde en årlig manifestation, Skolornas Fredsdag. Föreningen organiserade föreläsningar om fredsarbetet och Nationernas Förbund vid skolmöten och bearbetade olika skolinstanser för att skapa större utrymme för Nationernas Förbund och internationellt samarbete i skolornas läroböcker och undervisning. Under en tid hade föreningen en permanent utställning av utbildningsmaterial, som delvis utlånades till intresserade lärare.⁴¹ Svenska Skolornas Fredsförening var ansluten till Samarbetskommittén för Fredsfrågor, och under några år redigerade ordföranden för Svenska Skolornas Fredsförening en avdelning om "Uppfostran till en internationell värld" i tidskriften *Mellanfolkligt samarbete*. Svenska Skolornas Fredsförening hade också kopplingar till vissa internationella organisationer, däribland World Federation of Education Associations.⁴²

Svenska Skolornas Fredsförening arrangerade sommarkurser i samarbete med sina nordiska systerorganisationer inom det gemensamma organet Nordiska Lärares Fredsförbund.⁴³ I augusti 1924 hölls en nordisk sommarkurs i Roskilde, Danmark, i samarbete med danska och norska organisationer. Enligt annonsen skulle kursen vara inriktad mot "skolans liv och arbete i belysningen av tidens brännande frågor, särskilt mellanfolkliga förhållanden".⁴⁴ I augusti 1926 anordnades en

nordisk kurs i Norge, vid vilken den danske läraren Ingvard Nielsen, ordförande i Nordiska Lärares Fredsförbund, höll ett tal om "Nationalfølelsen og den nationale skole".⁴⁵ Vid den norska kursen beslöts att acceptera en inbjudan från den kvinnliga medborgarskolan Fogelsta och därmed förlägga nästa nordiska sommarkurs i Sverige. I augusti 1930 arrangerades en nordisk sommarkurs i Lahti, Finland,⁴⁶ och två år senare i Helsingør, Danmark.⁴⁷

Det mest påtagliga resultatet av den fredsfostrans verksamhet som bedrevs av Svenska Skolornas Fredsförening var ett 30-tal skrifter som publicerades mellan 1922 och 1939. Detta material kan indelas i fyra olika kategorier:

1. redogörelser för historiska fredsinsatser, inklusive biografier över fredsaktivister;
2. framställningar av samtida fredsaktiviteter och internationella organisationer;
3. presentationer av fredsfostran i teori och praktik;
4. texter avsedda att användas på Skolornas Fredsdag.

De flesta publikationer utgjordes av tunna småskrifter som var för sig behandlade ett särskilt tema, men ibland gav föreningen ut antologier med ett större antal artiklar i olika ämnen. År 1927 publicerade Svenska Skolornas Fredsförening en omfattande artikelsamling. Bland de tjugo bidragen återfinns redogörelser för historiska fredsinsatser (kategori 1) såsom en artikel om kväkarnas internationella arbete under första världskriget.⁴⁸ Kategori 2 är representerad i ett antal uppsatser om bland annat fredsrorelsen i Storbritannien, ett förslag om upprättandet av en europeisk union, de fransk-tyska försoningssträvandena, etc.⁴⁹ Antologin innehåller även material av den tredje kategorin. En artikel handlar nämligen om fredsfostrans fundament och en annan om den internationella högskolan i Helsingør, Danmark.⁵⁰ Den följande analysen bygger på innehållet i föreningens småskrifter.

Redogörelser för historiska fredsinsatser, inklusive biografier över fredsaktivister

De första skrifter som gavs ut av Svenska Skolornas Fredsförening dominerades av redogörelser för historiska fredsinsatser. "Människo-

släktets fredslängtan" var titeln på det första numret i skriftserien *Svenska Skolornas Fredsförening* vars utgivning började 1922.⁵¹ Texten hade tidigare framförts som ett tal av läraren Edit Ahrenlöf i Stockholm i december 1921. Den överflödar av historiska exempel på olika folks längtan efter fred. Ahrenlöf finner fredslängande uttryck i det fornnordiska diktverket Voluspá i den poetiska Eddan, i antika romerska seder och speciellt i de gammaltestamentliga profetiorna. Därefter övergår hon till att behandla den medeltida uppfattningen om gudsfred och presenterar en snabb kavalkad av fredsfilosofer från 1600- och 1700-talen. Texten avslutas med en kortfattad översikt över det organiserade fredsarbetet i Europa efter 1815.

Även nästa volym i skriftserien ägnades åt historiska fredsanssträngningar. En annan kvinnlig lärare aktiv i föreningen, Alfhild Kræpelien, gjorde där en historisk exposé över fredsrorelsens utveckling.⁵² Återigen tar författaren utgångspunkt i antiken genom att hänvisa till idéer inom buddhism, persisk religion, grekisk mytologi och filosofi, romersk lyrik och nytestamentlig undervisning. Medeltida gudsfred och skiljedom framhävs liksom även framstående teologer och filosofer från den moderna tiden. Författaren uppmärksammar kväkarnas fredsudskap så väl som de idéer som förfäktades av Comenius, Leibnitz, Rousseau, Voltaire and Kant. Framställningen av utvecklingen under 1800-talet är mer inriktad på de organisationer och kongresser som arrangerades av olika fredsaktivister. Europeiska förhållanden står i fokus, men vissa exempel härrör från USA. Efter att ha presenterat framväxten av fredsorganisationer avslutar Kræpelien sitt arbete med att nämna de fredssträvanden som utförts av olika europeiska regeringar.

Greta Stendahl publicerade ett par texter som lyfte fram historiska exempel på fredssträvanden och fredsaktivister. Enligt förorden hade texterna en bakgrund i morgonböner som hållits vid en flickskola i Stockholm där författaren undervisade. I en av sina skrifter presenterar Stendahl korta biografier över tre kvinnliga fredsaktivister, Jane Addams, USA, Anna Bugge Wicksell, Sverige, och Karen Jeppe, Danmark. I en annan skrift berättar hon kväkarnas historia som inrym-

mer korta biografier över George Fox, William Penn, Mary Fisher and Stephen Grellet. Författaren ägnar särskild uppmärksamhet åt kväkarernas göranden och låtanden under första världskriget.⁵³

Framställningar av samtida fredsaktiviteter och internationella organisationer

Svenska Skolornas Fredsförening begränsade inte sina publikationer till fredarbete och fredsidéer i förfluten tid. En hel del arbeten var inriktade på samtida fenomen. I en skrift från 1925 redogör Mia Leche-Löfgren för huvuddragen i uppbyggnaden av Nationernas Förbund.⁵⁴ Förutom en historisk bakgrundsskildring innehåller pamfletten en framställning av organisationens funktion och dess olika organ. Folkförbundets fredsfrämjande åtgärder, som inbegriper både humanitära och politiska ansträngningar, tilldelas särskilt utrymme.

I en anonym småskrift som utkom 1926 behandlas det humanitära arbete som utfördes av Nationernas Förbund, Röda Korset, Rädda Barnen och andra organisationer, men också "kulturell upplysningsverksamhet i folkförsoningens tjänst" som andra sammanslutningar ägnade sig åt.⁵⁵ De organisationer som presenteras inbegriper The Universal Christian Conference on Life and Work, det vill säga det ekumeniska kyrkomöte som hölls i Stockholm 1925. En undersökning av historieböcker från 15 länder som genomförts av Wilhelm Carlgren nämns som ett intressant resultat av Stockholmskonferensen. Den senare delen av publikationen innehåller den resolution som antagits av den första internationella barnavårdskongressen, International Child Welfare Congress som Rädda Barnen arrangerade i Genève år 1925.

Till de redogörelser för mer samtida aktiviteter som bör nämnas hör professor Robert Bárány's föredrag som ursprungligen hölls vid en kurs anordnad av den svenska sektionen av Internationella Kvinnoförbundet för Fred och Frihet (Women's International League for Peace and Freedom). Föredraget publicerades så småningom av Svenska Skolornas Fredsförening under titeln *Fredsvetenskap*. I den lilla skriften diskuterar Bárány några grundläggande principer för krig och fred och hävdar att freden är en "konstprodukt" i motsats till

kriget, som är en "naturprodukt". Enligt författaren omfattar fredsvetenskapen både historiska och samtida aspekter, även om han i sin skrift ägnar större utrymme åt de senare. För att förbättra de internationella relationerna bör man inrikta ansträngningarna på "en uppfostran av den uppväxande ungdomen i samförståndets anda".⁵⁶ Bárány har redan konkretiserat sina idéer om fredsfostran genom att föreslå inrättandet av en internationell högskola för de sociala och politiska vetenskaperna. Resten av texten handlar om författarens ansträngningar för att realisera detta projekt, vilka år 1927 resulterade i etablerandet av Institut Universitaire des Hautes Etudes Internationales i Genève.

Fredsfostran i teori och praktik

Redan år 1920 beslöt Svenska Skolornas Fredsförening att genomföra en undersökning av lärares syn på fredsundervisning i skolorna. Ett frågeformulär som upptog elva frågor distribuerades till skolor på olika nivå i det svenska utbildningssystemet. Föreningen erhöll svar från 149 personer, av vilka de flesta var folkskollärare (85) och bara ett fåtal läroverkslärare (12) eller seminarielärare (10). Enkäten ställde frågor om vilket behov som fanns av fredsundervisning, hur undervisningen skulle organiseras, om den skulle utformas som ett särskilt ämne eller beredas utrymme i något existerande ämne som kristendomskunskap, historia eller geografi. En annan grupp av frågor handlade om lärarnas uppfattningar om vilka delar av historiekursen som skulle kunna ersättas med fredsundervisning. Ytterligare andra frågor rörde innehållet i fredsundervisningen, och lärarna ombads kommentera ett bifogat förslag till fredsundervisning. Enkätsvaren sammanfattades i en publikation som trycktes år 1922.⁵⁷ Ytterst få lärare ville införa fredsundervisning som ett självständigt skolämne, men i allmänhet var de svarande positiva till att bereda utrymme för det nya innehållet.

År 1932 publicerade Svenska Skolornas Fredsförening en liten skrift om "Skolan och freden" som föreningens styrelseordförande och tillika rektorn för Djursholms samskola, Herman Söderbergh, hade författat. I denna skrift utvecklar författaren allmänna synpunkter om

“fredsproblemets upptagande på skolans program”. Han hävdar att fred främjas när undervisning meddelas i en ”anda av fred, tolerans och humanitet” och när sådana kvaliteter utmärker relationerna mellan lärare och elever så väl som elever emellan.⁵⁸ Därför är det viktigt att motarbeta alla former av pennalism. Enligt författaren erbjuder scoutrörelsen och idrottsrörelsen positiva exempel i detta avseende. När Söderbergh diskuterar fredsundervisningens koppling till enskilda skolämnen, lyfter han särskilt fram kristendomskunskap, svenska, moderna språk, geografi och historia. Kristendomen kan anses som en fredsreligion, och denna fredsaspekt bör betonas ytterligare i undervisningen. Modersmålsämnets litteraturundervisning bör införliva mer av utländsk litteratur för att därigenom utveckla ämnet till ett studium av idé- och kulturhistoria. I fråga om undervisningen i moderna språk framhålls två förhållanden: dels inhämtandet av kunskap om främmande länder och kulturer, dels förvärvandet av interkulturell kommunikationsförmåga. Geografiämnet erbjuder eleverna möjlighet att utveckla förståelse för andra folks villkor och egenart. Slutligen diskuterar Söderbergh historieämnet ur olika infallsvinklar. Han refererar med gillande den senaste utvecklingen av historieundervisningen som har inneburit att krigshistorien i ökad grad har ersätts med kulturhistoria samt social och ekonomisk historia. Han betonar även behovet av en objektiv historieundervisning, särskilt när den berör internationella relationer. Författaren är av uppfattningen att svenska historieböcker är någorlunda neutrala, men han efterlyser store utrymme för framväxten av internationella organisationer och den moderna fredsreligionen.

Texter avsedda att användas på Skolornas Fredsdag

År 1923 började Svenska Skolornas Fredsförening ge ut texter som var avsedda för att användas på Skolornas Fredsdag. Den föreslagna dagen var den 18 maj, samma dag som den första internationella fredskonferensen i Haag hade inletts. Det första året publicerade föreningen två ”fredsböner” skrivna av Natanael Beskow respektive Adolf Ahlberg. Bönerna var uppenbarligen avsedda att användas vid skolornas morgonböner.⁵⁹ Nästa år utvidgades den speciella freds-

dagspublikationen till att omfatta inte bara en morgonbön, utan också en dikt, en freds betraktelse och korta berättelser från kriget. År 1926 innehöll häftet två freds betraktelser och ”Nationernas bön” förutom den sedvanliga listan över rekommenderade psalmer. Till detta standardmaterial fogades i 1929 års utgåva fredshälsningar från barn i England, Wales och Japan samt Kellogpakten, en internationell konvention som tog avstånd från krig.⁶⁰

Från och med 1930 års utgåva blev publikationerna inför Skolornas Fredsdag mer omfattande. Förutom freds betraktelser och psalmer innehöll häftena bland annat korta berättelser och appeller till föräldrar och lärare. Den 11 november blev Skolornas Fredsdags nya datum, men Svenska Skolornas Fredsförening fortsatte likväl att ge ut häften med texter inför den 18 maj, som nu kom att kallas ”Den goda viljans dag”. De särskilda publikationer som utkom inför Den Goda Viljans Dag innehöll vanligen en radiosänd hälsning från barnen i Wales, berättelser som behandlade fredsfrågor, och biografier över personer som lagt ned ett förebildligt arbete för humanitet och mellanfolklig förståelse. Dikter och barnkorrespondens så väl som korta beskrivningar av barns förhållanden i andra länder förekom också i flera häften. Vid 1930-talets mitt blev häftena en samnordisk angelägenhet, vilket innebar att lärarorganisationer i Danmark och Norge samredigerade publikationerna med Svenska Skolornas Fredsförening.⁶¹ Ett påtagligt resultat av detta samarbete var att texterna i häftena kunde uppträda i varierande språkdräkt: ömsom svenska, norska och danska. En nordisk pristävling resulterade i mer än 500 bidrag, och några av dessa uppsatser och teckningar trycktes i 1939 års häfte inför Den Goda Viljans Dag.⁶²

Svenska Skolornas Fredsförening och skolornas fredsarbete

I vilken utsträckning blev de aktiviteter som Svenska Skolornas Fredsförening pläderade för genomförda i de svenska skolorna? I föreningens publikationer förekommer bara spridda notiser som kan kasta ljus över denna fråga. I förorden till de häften som gavs ut inför Skolornas Fredsdag respektive Den Goda Viljans Dag finns emellanåt

korta hänvisningar till ett ökat intresse ute i skolorna. År 1931 kan följande uttalande återfinnas i förordet till fredsdagshäftet:

Att Skolornas fredsdag under de gångna åren firats i allt flera skolor, på ett par håll av ortens skolor gemensamt i kyrkan eller annan större högtidssal, har föreningen med stor glädje konstaterat genom de redogörelser, som insänts.⁶³

De inkomna rapporterna var förmodligen resultat av upprepade vädjanden om information om skolornas fredsarbete. Vanligtvis innehöll förorden till föreningarnas publikationer meningar av följande slag: "För den händelse den här föreslagna tanken vid Eder skola förverkligas, vore det av intresse att ett kort meddelande om sättet, varpå fredsdagen firats sändes till Svenska Skolornas Fredsförening".⁶⁴

Även om Svenska Skolornas Fredsförening förefaller ha mottagit rapporter om fredsfostrande aktiviteter ute i landets skolor, innehåller föreningens publikationer inga detaljerade uppgifter om utformningen av fredsmanifestationer och fredsundervisning. 1920 års lärarenkät om fredsundervisning i skolorna innehöll inga frågor om existerande aktiviteter. En analys av det material från den nordiska pristävlingen som föreningen publicerade 1939 kan kasta visst ljus över skolbarnens uppfattningar om krig och fred och möjligen indirekt säga någonting om den fredsundervisning som förekommit. För att på allvar komma åt fredsundervisningens utformning i de svenska skolorna måste framtida forskning lita till andra källmaterial, inte bara i olika fredsorganisationers arkiv, utan också i enskilda skolors, lärares och fredsaktivisters arkiv.

Den företagna genomgången av de publikationer som utgavs av Svenska Skolornas Fredsförening, har visat att föreningen aktivt arbetade för fredsundervisning. Det material man publicerade syftade till att sprida kunskap om historiska fredsinitiativ, såväl enskilda individers insatser som freds rörelsens organisatoriska utveckling. Publikationerna innehöll även framställningar av samtida fredsanssträngningar och internationella organisationer. Dessutom ville man förmedla freds rörelsens principiella idéer om krig och fred. Skolornas Fredsdag och Den Goda Viljans Dag förefaller ha erbjudit viktiga

möjligheter att främja skolornas fredsarbete, inte minst via de särskilda publikationer som tillhandahöll material för morgonsamlingar kring fredsfrågan.

Vad menade då Svenska Skolornas Fredsförening att skolornas fredsarbete skulle bestå av? Min läsning av föreningens publikationer ger vid handen att fredsundervisning ansågs vara en viktig del av skolornas fredsarbete. Eleverna borde få lära sig mer om fredsfrämjande aktiviteter och internationella organisationer, både i historien och i samtiden. Men skolornas fredsarbete skulle också inriktas mot fredsfostran. Det handlade om att förändra attityder hos barn och ungdomar. Elever borde inte utsättas för nationalistisk och militaristisk propaganda, utan i stället ges möjlighet att utveckla moraliska principer till stöd för internationell fred och förståelse. En tredje punkt har också skymtat i materialet. Fredsfostran borde omfatta hela undervisningssituationen i skolorna, där eleverna borde få lära sig att interagera med lärare och andra elever med respekt och tolerans.

Avslutande reflexioner: Fortsatt forskning

Debatten om fredsfostran och historieundervisning respektive Föreningarna Nordens historieboksrevision och Svenska Skolornas Fredsförenings publikationer utgör tre olika exempel på pedagogiskt fredsarbete från perioden 1886–1939. De bildar inga isolerade företeelser, utan ingår på olika sätt i en omfattande rörelse för att främja fredens sak bland barn och ungdomar. Samtidigt är de valda exemplen inte mer än just exempel. Många idéer, diskussioner, publikationer och aktiviteter återstår att upptäcka och utforska. Detta gäller både skolornas fredsarbete och det pedagogiska fredsarbete som bedrevs inom andra organisationer, inte minst inom folkrörelsens olika grenar.

Eftersom det nästan helt saknas forskning om det pedagogiska fredsarbetet i Sverige före 1939, kommer mina avslutande reflexioner att inriktas på några frågor som kan vara värda att belysas i fortsatt forskning. För det första är det uppenbart att den tidiga freds rörelsens tankar om fredsfostran fick tydliga genomslag i 1919 års undervisningsplan för folkskolan. Därmed skapades också goda förutsättningar

för en intensifiering av skolornas fredsarbete under mellankrigstiden. Det finns således all anledning att undersöka hur idéerna om fredsfostran och fredsundervisning utvecklades inom Svenska Skolornas Fredsförening och andra organisationer och vilka uttryck dessa tog sig i praktisk verksamhet. Genomgången av de skrifter som Svenska Skolornas Fredsförening publicerade har antytt några svar på frågan om det pedagogiska fredsarbetets innehåll och utformning, men det återstår fortfarande mycket att utforska.

För det andra är det av intresse att reflektera över det pedagogiska fredsarbetet ur ett genusperspektiv. Det förefaller till stor del ha varit kvinnliga debattörer som behandlade fredsfostran, och det var kvinnoorganisationer som mest aktivt arbetade för saken. I vilken utsträckning var fredsfostran ett kvinnligt projekt och i vilken mån motiverades kvinnornas engagemang av sådana idéer om kvinnors särskilda lämplighet för fredsfostran som Sveriges Kvinnliga Fredsförening via Emilia Broomé förde fram i sin programförklaring år 1899? Gjorde dominansen av kvinnliga lärare på de lägre skolstadierna att fredsfostran blev ett projekt som begränsades till småskolan och folkskolan? I vilken mån hänger nedtoningen av fredsfrågan inom historieboksrevisionen samman med det faktum att verksamheten där bars upp av manliga akademiska historiker och läroverkslärare?

För det tredje har det med stor tydlighet framgått att förespråkarna för fredsfostran urskilde den gängse utformningen av historieämnet som ett stort problem. Arbetet för fredsfostran kom därför i hög grad att inriktas på reformering av skolans historieundervisning. En viktig fråga är hur freds rörelsens kritik av historieämnet kan förstås mot bakgrund av den allmänna diskussion av historieundervisningen som samtidigt pågick. Vad innebar det till exempel att många andra reformvänner förespråkade en förskjutning från krigshistoria till kulturhistoria eller att historieämnet vid 1900-talets början utpekades som ett nyckelämne för medborgarfostran? Den verksamhet som Föreningarna Norden initierade 1919 för granskning av historieböckerna i de nordiska länderna bör betraktas mot denna bakgrund av långvarig diskussion om historieämnet. Fortsatt forskning får visa i vilken ut-

sträckning perspektiven från den tidiga freds rörelsen kom att prägla revisionsverksamheten. Innebar tillkomsten av historieboksrevisionen att övriga organisationer som var engagerade i pedagogiskt fredsarbete kom att ägna mindre uppmärksamhet åt historieämnet, eller fortsatte detta att vara ett lika centralt område för reformsträvanden som fallet varit under tiden fram till 1919? Genomgången av de publikationer som gavs ut Svenska Skolornas Fredsförening antyder att intresset för historieämnet minskade, men arbetet kan ha förts vidare av andra organisationer och på andra arenor.

För det fjärde finns det anledning att uppmärksamma den distinktion som fredsvännerna upprättade mellan sann och falsk fosterlandskänsla. Denna gränsdragning tycks äga en motsvarighet i den hållning som utvecklades inom historieboksrevisionen i Norden, där man tog avstånd från nationalistisk självhävdelse i historieböckerna samtidigt som man fann det önskvärt att läromedlen bibehöll ett nationellt fokus. Fortsatt forskning borde kunna kasta ytterligare ljus över det pedagogiska fredsarbetets hållning till det nationella och hur denna eventuellt förändrades över tid. Det finns all anledning att diskutera vilken roll det nordiska perspektivet spelade i det sammanhanget. Det pedagogiska fredsarbetet bedrevs inom en tydlig nordisk ram med många internationella kontakter och kan därför uppfattas som ett exempel på den pedagogiska kulturens internationalisering.⁶⁵ Mot den bakgrunden blir det viktigt att ställa frågan om det nordiska perspektivet ska betraktas som ett utvidgat nationellt perspektiv, eller om det handlar om ett steg i riktning mot europeiska och globala perspektiv.

Fotnoter

1. Sedan 2008 finansierar Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté forskningsprojektet "Historia utan gräns: Den internationella historieboksrevisionen 1919–2009". Projektet leds av Daniel Lindmark och engagerar fem forskare och fem forskarstuderande i Sverige och Tyskland. Historieboksrevisionen liksom forskningsprojektet presenteras kortfattat i Daniel Lindmark, "Vi voro skyldiga världen ett exempel!"; Norden i den internationella historieboksrevisionen", i *Se människan: Demografi, rätt och hälsa – en vänbok till Jan Sundin*, red. Annika Sandén, Linköping 2008, 43–55.

2. *Nordens läroböcker i historia: Ömsesidig granskning verkställd av Föreningarna Nordens facknämnder* (Helsingfors: Föreningen Norden, 1937), s. 3–14; Wilhelm Carlgren, *Nordens historia i nordiska skolor*, Nordens serie, 14 (Stockholm, 1945); Haakon Vigander, *Mutual Revision of History Textbooks in the Nordic Countries* (Paris: Unesco, 1950); Haakon Vigander, "History Textbook Revision in the Nordic Countries", i *History Teaching and History Textbook Revision*, red. Otto-Ernst Schüttekopf (Strasbourg: Europarådet, 1967), 43–71. Det är i huvudsak dessa arbeten som ligger till grund för avsnittet "Historieboksrevisionen i Norden" nedan.
3. Se t.ex. Göran Andolf, *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820–1965* (Stockholm: Esselte Studium, 1972), 59.
4. Janne Holmén, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget* (Uppsala: Historiska institutionen, 2006), 30–32.
5. Bengt Thelin, "Fredsundervisning: Fakta och fragment ur undervisningshistorien", i *Peace Education and Human Development: To Professor Åke Bjerstedt: A Book of Homage*, red. Horst Löfgren (Malmö: Lärarhögskolan, 1995); Bengt Thelin, "Early Tendencies of Peace Education". *Peabody Journal of Education*, 71:3 (1996), 95–110. Thelins forskning kom dock inte att resultera i någon mer omfattande publikation. (Uppgift lämnad i telefonsamtal med författaren den 28 augusti 2008.)
6. Eva-Marie Köhler, "Fredsfostran inom de proletära barnorganisationerna under 1900-talet: Ett antal historiska exempel". *VPK Skolbulletin*, 6:2 (1982). Margareta Johansson, *Det är ju ändå vi som ska ta över världen: Om grundskoleungdom och den nya fredsfostran i 1980-talets Sverige* (Lund: Pedagogiska institutionen, 1994).
7. Margareta Larson, *De arbetade för fred: Kvinnoföreningar i Sverige med fred på sitt program 1898–1940* (Stockholm: Författares bokmaskin, 1985); Inger Ekbom, *Den kvinnliga fredstanken: Fredrika Bremer och andra i kamp för fred* (Stockholm: Carlsson, 1991).
8. Inga-Brita Melin, *Lysistrates döttrar: Pionjärer och pedagoger i två kvinnliga fredsorganisationer (1898–1937)* (Umeå: Pedagogiska institutionen, 1999). Irene Andersson, *Kvinnor mot krig: Aktioner och nätverk för fred 1914–1940* (Lund: Historiska institutionen, 2001).
9. Inom ramen för forskningsprojektet "Historia utan gräns" arbetar doktoranden Henrik Åström Elmersjö, Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet, sedan 2008 med en doktorsavhandling med den preliminära titeln "Norden, nationen och historien: Föreningarna Nordens historieboksrevision 1919–1972". Ingela Nilsson har inom samma projekt inlett arbetet med en licentiatavhandling med den preliminära titeln "Fredsfostran mellan två världskrig".
10. Fridtjuv Berg, *Hermann Molkenboer: Skolan och fredssaken* (Stockholm, 1886). Fridtjuv Berg hade år 1883 publicerat en bok där han pläderade för en gemensam bottenkola för alla barn, *Folkskolan såsom bottenkola: Ett inlägg i en viktig samhällsfråga* (Stockholm: Hökerberg, 1883). Berg blev riksdagsman år 1891, och under åren 1905–06 och 1911–14 var han ecklesiastikminister i Karl Staffs liberala ministär.
11. Berg, *Hermann Molkenboer*, 9.
12. Berg, 9–11.
13. Berg, 11–12.
14. Berg, 13. Den av Berg använda beteckningen får anses utgöra en direktöversättning av titeln på Molkenboers bok.
15. P. Borgh, "Sjunde nordiska skolmötet", *Svensk läraretidning* 14:42 (1895), 542–544. Hela detta avsnitt bygger på Borghs artikel.
16. Larson, 43–46; Melin, 90–92.
17. Emilia Broomé, *Fredssaken och kvinnan* (Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 1899), 5–8.
18. Broomé, *Fredssaken*, 8–9.
19. Emilia Broomé, *Barnen och fredssaken: Föredrag vid 4:de nordiska fredsmötet 24 juli 1901* (Kristiania: Norges fredsförening, 1901), 3–6.
20. Broomé, *Barnen*, 7–8.
21. Broomé, *Barnen*, 8.
22. Broomé, *Barnen*, 10–11.
23. Broomé, *Barnen*, 9.
24. Ellen Key, *Barnets århundrade* (Stockholm: Albert Bonniers förlag, 1900). En tysk upplaga trycktes år 1902, och 1909 utkom en engelsk version under titeln *The Century of the Child*.
25. Originalen, *Die Waffen nieder!*, utkom i Dresden 1889. Den svenska utgåvan, *Ned med vapnen! En lefnadshistoria*, trycktes år 1890 i Stockholm. Boken utkom i flera upplagor. Detta gäller även den version som bearbetats för att passa en yngre läsekrets.
26. Ellen Key, *Fredstanken: Fredsrörelsen och försvarsrörelsen: Fredens förverkligande: Två uppsatser* (Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 1899), 4–5.
27. Ellen Key, "De unga och antimilitarismen", i *Tal till Sveriges ungdom* (Stockholm: Frams förlag, 1910), 80–98.
28. Andolf, 37–45.
29. Detta har tidigare uppmärksammats i Thelin "Early Tendencies", 105.
30. *Undervisningsplan för rikets folkskolor*, (Stockholm: Svenska bokförlaget, 1919), 100, 106.
31. *Undervisningsplan*, 106.
32. *Undervisningsplan*, 100.
33. *Undervisningsplan*, 106, 52.
34. Den följande framställningen bygger, där annat ej anges, på de arbeten som finns upptagna i not 2 ovan. Huvuddelen av avsnittet har tidigare publicerats i Lindmark, 43–55.
35. *Report on Nationalism in History Textbooks: Prepared and Compiled by the Working Committee of a Special Commission on Education Stockholm*, I (Stockholm: A.-B. Magn. Bergvalls förlag, 1928), 5–7.
36. Nathan Söderbloms Nobelföreläsning den 11 december 1930, tryckt i *Nobel Lectures, Peace 1926–1950*, red. Frederick W. Haberman (Amsterdam: Elsevier Publishing, 1972); här citerad efter <http://nobelprize.org/peace/laureates/1930/soderblom-lecture.html> (6 jan. 2008).
37. Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet* (Uppsala: Pedagogiska institutionen, 1986), 290.
38. *Omstridda spörsmål i Nordens historia I* (Stockholm: Föreningen Norden, 1940).
39. En kort redogörelse för föreningens tillkomst och första verksamhetsår återfinns i Matilda Widegren, "Kort redogörelse för Svenska skolornas fredsförenings upp-

- köms och utveckling till och med år 1926", i *EOS: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening 1927* (Stockholm, 1927), 95–99. En framställning av föreningens historia är också infogad i en redogörelse för dess aktuella aktiviteter i en artikel från 1932: "Svenska skolornas fredsförening", i *Till skolornas fredsdag den 11 november 1932*, Svenska skolornas fredsförening, 18 (Stockholm, 1932), 18–22.
40. "Svenska skolornas fredsförening", 18.
 41. Se annons i *Till skolornas fredsdag den 11 november 1934*, Svenska skolornas fredsförening, 22 (Stockholm, 1934). Utställningslokalen och lånebiblioteket var inrymda i det kontor som föreningen hade på en central adress i Stockholm.
 42. "Svenska skolornas fredsförening", 21. Tidskriften *Mellanfolkligt samarbete* gavs ut av Informationsbyrån.
 43. Alla nordiska sommarkurser var uppenbarligen arrangerade i Nordiska Lärares Fredsförbunds regi. Se "Svenska skolornas fredsförening", 21.
 44. *Svensk läraretidning*, 43:20 (1924), 392.
 45. Detta föredrag trycktes sedan i *EOS*, 13–19. En redogörelse för de två första nordiska sommarkurserna publicerades i Widegren, "Kort redogörelse", 95–99.
 46. Widegren, "Kort redogörelse", 95–99. Det nordiska samarbetet framgår av det faktum att den svenska föreningen tryckte ett tal som hölls vid kursen i Lahti av den finske pensionerade översten Georg Fraser. *Tal vid Nordiska lärares fredsförbunds studiekurs och möte i Lahti, augusti 1930* (Stockholm, 1930). Kursen i Lahti annonserades i Robert Bárány, *Fredsvetenskap*, Svenska skolornas fredsförening, 13, (Stockholm, 1930), 12. En redogörelse för mötet skriven av den norska läraren Karo Nickelsen trycktes i *Svensk läraretidning*, 49:45 (1930), 1074.
 47. "Svenska skolornas fredsförening", 21.
 48. Elisabet Eurén, "Några bilder från kväkarnas internationella arbete under och efter världskriget", i *EOS*, 64–73.
 49. Eileen V. Hersy, "Fredsrörelsen i Storbritannien", i *EOS*, 44–50; Carl Bonnevie, "'Europas forenede stater'", i *EOS*, 23–35; Georges Sautreau, "Det fransk-tyska försoningsarbetet", i *EOS*, 36–43.
 50. George M. Ll. Davies, "Fredsföstrans grundval", i *EOS*, 8–12; Peter Manniche, "Den internationale Højskole i Helsingør", i *EOS*, 83–86.
 51. Edit Ahrenlöf, *Människoslåktets fredslängtan*, Svenska skolornas fredsförening, 1 (Stockholm, 1922).
 52. Alfhild Kræpelien, *Fredsrörelsens historia*, Svenska skolornas fredsförening, 2 (Stockholm, 1922).
 53. Greta Stendahl, *Tre kvinnliga fredsarbetare*, Svenska skolornas fredsförening, 12, (Stockholm, 1929); Greta Stendahl, *Ur kväkarnas historia*, Svenska skolornas fredsförening, 24 (Stockholm, 1935).
 54. Maria Leche-Löfgren, *Nationernas förbund*, Svenska skolornas fredsförening, 6 (Stockholm, 1925).
 55. *Från fysiskt nödhjälpsarbete till kulturell upplysningsverksamhet i folkförsoningens tjänst: Sommaren 1925: Genève – Edinburgh – Stockholm*, Svenska skolornas fredsförening, 7 (Stockholm, 1926).
 56. Bárány, *Fredsvetenskap*, 8.
 57. *Fredsundervisning inom skolan: En rundfråga bland vårt lands pedagoger*, Svenska skolornas fredsförening, 3 (Stockholm, 1923). Förslaget till fredsundervisning finns inte återgivet i publikationen.
 58. Herman Söderbergh, *Skolan och freden*, Svenska skolornas fredsförening, 16 (Stockholm, 1932), 5–6.
 59. Natanael Beskow & Adolf Ahlberg, *Tvenne morgonböner*, Svenska skolornas fredsförening, 4 (Stockholm, 1923). *Till skolornas fredsdag den 10 maj 1924*, Svenska skolornas fredsförening, 5 (Stockholm, 1924). Detta år föreslogs den 10 maj som Skolornas fredsdag. *Till skolornas fredsdag den 29 september 1926*, Svenska skolornas fredsförening, 8 (Stockholm, 1926). Detta år föreslogs skolorna fira den 29 september som Skolornas fredsdag.
 60. Natanael Beskow & Adolf Ahlberg, *Tvenne morgonböner*, Svenska skolornas fredsförening, 4 (Stockholm, 1923). *Till skolornas fredsdag den 10 maj 1924*, Svenska skolornas fredsförening, 5 (Stockholm, 1924). Detta år föreslogs den 10 maj som Skolornas fredsdag. *Till skolornas fredsdag den 29 september 1926*, Svenska skolornas fredsförening, 8 (Stockholm, 1926). *Till skolornas fredsdag den 11 november 1929*, Svenska skolornas fredsförening, 11 (Stockholm, 1929).
 61. Samarbetet inleddes 1933 med en svensk-norsk utgåva, och sedan danskarna anslutit sig utkom den första skandinaviska trepartspublikationen år 1934.
 62. *Den 18 maj 1939* (Stockholm, 1939).
 63. *Till skolornas fredsdag den 11 november 1931*, Svenska skolornas fredsförening, 15 (Stockholm, 1931). Samma mening återkommer i förordet till de följande årens publikationer.
 64. *Till skolornas fredsdag den 29 september 1926*, 3.
 55. Eckhardt Fuchs, "Internationalisierung als Gegenstand der Historischen Bildungsforschung. Zu Internationalisierungsprozessen der edukativen Kultur um 1900", *Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung*, red. Max Liedtke, Eva Matthes & Gisela Miller-Kipp (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004), 211–49.

Johannes Westberg:

Det uppfostrande rummet

Om liberala och disciplinära styrningsrationaliteters materiella kultur i svenska förskolor under första hälften av 1900-talet

Allt sedan 1980-talet har individen och dennes frihet i det moderna samhället problematiserats av en växande litteratur som tagit sin utgångspunkt i begrepp som genealogi, nutidshistoria och styrningsrationalitet.¹ Dessa studier utgår i allmänhet från en mer eller mindre explicit formulerad dikotomi mellan disciplinär maktutövning och olika former av liberala styrningsrationaliteter. Där disciplinens rationalitet beskrivs som den ständiga kontrollens, den detaljerade styrningens och den allomfattande maktutövningens, framhålls hur liberala påverkansprocesser har frihet som ett viktigt ideal; utmärkande för liberala styrningsrationaliteter är att de inte avser att forma individen genom tvång eller ett yttre tryck, utan målet är i stället att få denne att styra sig själv.²

Syftet med denna artikel är att analysera de rumsliga och materiella aspekterna av dessa disciplinära och liberala styrningsrationaliteter, deras materiella kultur om man så vill. Utgångspunkten är Sverige och den svenska förskolan under första hälften av 1900-talet. På vilka sätt försökte man att fostra barn genom att organisera och inreda förskolerummet? Med vilka syften? I vilken mån kan förskolerummets syften och utformning sägas vara kännetecknande för en disciplinär eller liberal styrningsrationalitet?

Styrningsrationalitet och materiell kultur

Kännetecknande för studier som tagit sin utgångspunkt i begreppet styrningsrationalitet (*governmentality/gouvernementalité*) – en gång

formulerat av den franska filosofen och historikern Michel Foucault – är att de beskriver relationen mellan samhället och dess individer i termer av makt och maktutövning. Historien om det moderna samhället blir därmed en historia över de olika slags påverkansprocesser som formar och styr samhällets individer i enlighet med vissa bestämda syften. Begreppet styrningsrationalitet har givits en rad olika definitioner. Nedan används det som ett allmänbegrepp vilket uppmärksammar olika former av fostrans- och påverkansprocesser. I linje med Foucaults ifrågasättande av subjektets betydelse för den historiska analysen sätter begreppet själva processen i fokus. Det intressanta blir därmed inte vem som fostrar, eller hur fostran påverkar den som fostras, utan i centrum för analysen står i stället fostrandet: hur man avsett att forma människor och hur man reflekterat över denna aktivitet.³

Under de senaste dryga tjugo åren har ett antal viktiga svenska studier gjorts inom detta område.⁴ Mikael Eivergård har till exempel visat hur resonemang kring frihet och olika former av rörelse- och valfrihet varit central i vården av sinnessjuka under 1900-talet. I artiklar som behandlar vuxenutbildning har Andreas Fejes visat hur liknande strukturer tagit sig uttryck på vuxenutbildningens område med syftet att där utbilda och fostra autonoma och självreglerande individer som kan träffa val i enlighet med sina egna målsättningar.⁵ Studier med liknande utgångspunkter har också gjorts av maktutövningen i förskolan.⁶ Kenneth Hultqvist har till exempel analyserat de grundläggande strukturer som karaktäriserade förskolans pedagogik under 1900-talet. Hultqvist beskriver bland annat hur en tvingande och kontrollerande pedagogik marginaliserats till förmån för en verksamhet som uppmuntrar barnen till att styra sig själva i enlighet med förskolans normer och värderingar.⁷

Föreliggande artikel avser att bidra till detta forskningsfält genom att uppmärksamma styrningsrationaliteternas materiella kultur (*material culture*). Detta studium av föremål, rum och arkitektur har fått visst genomslag inom anglosaxisk utbildningshistoria.⁸ Materiella strukturer har dock sällan givits någon större uppmärksamhet i studier

av styrningsrationaliteter där det framförallt är maktutövningens praktiker och underliggande försanthållanden som analyserats.⁹

Studiet av materiell kultur kan ses som en kritik av en utbildningshistoria som betraktat utbildningens materiella dimension endast som en bakgrund och inte som en väsentlig del av densamma.¹⁰ Den perspektivförskjutning som studiet av materiell kultur innebär får dock inte missförstås. Avsikten med dessa studier är, som Martin Lawn och Ian Grosvenor påpekat, inte att analysera föremål i isolering. De uppmärksammar inte enbart föremålets utformning, utan analyserar hur dessa givits mening, använts och blivit en del av olika former av offentlig fostran. Studier har i denna anda bland annat gjorts av rektorskontor, skoluniformer och skolbänkar.¹¹

Till dessa studier fogas denna undersökning av den svenska förskolans materiella kultur. Jag tar min utgångspunkt i 1900-talets första hälft, och de ansträngningar som gjordes under denna period för att förbättra förskolornas lokaler. I fokus står ett källmaterial bestående av tidskriftsartiklar, småskrifter, böcker och instruktionsmaterial från perioden 1930–1950, när diskussionen kring förskolans materiella struktur var som störst. Det är värt att betona att det rör sig om ett normativt material. Det som analyseras är alltså inte förskolan som den egentligen var, utan förskolan såsom den, enligt centrala dokument i den samtida förskoledebatten, borde vara.

Ett idealt förskolerum

Just så skulle jag vilja hade det, tänker nog varje barnträdgårdsledarinna, som sett Fröbel-institutets nyaste barnträdgård, Fröbelgården.¹²

I utbildningshistorisk forskning har förskolans rumsliga dimension under 1900-talets första hälft inte studerats närmare.¹³ På många sätt var heller förskolornas lokaler inte särskilt anmärkningsvärda. I samtiden beskrevs de ofta bara som den plats där förskolornas verksamhet försiggick. Ett gott exempel på detta är beskrivningar av förskolan Fröbelgården i Norrköping.¹⁴

Under 1900-talets första decennier hade Norrköping vuxit till en centralort för barnträdgårdarna i Sverige.¹⁵ Fröbelgårdens lokaler – ett tvåvåningshus vid Norrlandsgatan – förefaller ha betraktats som en illustration av stadens framstående position i detta avseende. Enligt en beundrande artikel hade huset allt vad en förskola behövde. Artikel-författaren inledde sin vandring genom förskolan vid ingången. Från barnträdgårdens östra gavel kom man in i en liten tambur, där barnens olika redskap (krattor, spadar etc.) fanns upphängda. Tamburen fortsatte sedan med en bred och ljus korridor som nästan genomkorsade hela huset. Här fanns hyllor och krokar för barnens ytterkläder, försedda med blom- eller djurmotiv. Korridoren pryddes också av ett tvättställ och fönster till rummen som vette mot korridoren. Genom dessa kunde lärarinnorna, enligt artikelförfattaren, få överblick över barnen även om dessa befann sig i flera olika rum.

På ena sidan av korridoren fanns en rad rum som var nödvändiga för barnträdgårdens verksamhet. Här låg expeditjonsrum, kök, förrådsrum och toaletter. På andra sidan hade barnens rum placerats. Två av dessa var hörnrum och mellan dem fanns en större leksal. Salen var öppet inredd med bänkar som kunde skjutas ihop. Hörnrummen beskrevs som trevligt inredda med bord, stolar och förvaringsskåp, dekorerade med Elsa Beskows och John Bauers bilder. Dess fönster var placerade på lagom höjd för barnen, och fyllda med grönskande växter.

Fröbelgården är ett gott exempel på hur en förskola kunde se ut vid mitten av 1900-talet. Den ger en övergripande bild av de lokaler som rekommenderades av bland annat Svenska Fröbelförbundet, Socialstyrelsen och HSB.¹⁶ Beskrivningen av Fröbelgården är också intressant eftersom den antyder att förskolornas lokaler inte bara var en plats där pedagogiska processer pågick, utan en plats som också skulle delta i barnens fostran, till exempel genom att möjliggöra lärarinnornas kontroll över barnen.

Det fria rummet

Förskolans rumsliga dimension, som beskrivningen av Fröbelgården illustrerar, hade tydliga inslag av en liberal styrningsrationalitet. Ut-

märkande för denna var som sagt indirekta styrnings- och påverkansprocesser där individen i hög grad skulle fostras till att styra sig själv. Nikolas Rose har uttryckt detta som att det moderna samhället karaktäriseras av frihet. Inte frihet i betydelsen frihet från makt, utan frihet som ett sätt att styra en befolkning.¹⁷

Syftet med förskolornas arkitektur och inredning verkar i linje med denna rationalitet till stor del ha varit att underlätta för personalen så att de inte ständigt behövde hjälpa, uppmana, eller stimulera barnen. Denna målsättning tog sig bland annat uttryck i diverse materiella tekniker som skulle göra det praktiskt möjligt för barnen att delta i sin egen fostran. Avsikten med dessa rum och inredningsdetaljer formulerades väl av förskolepedagogerna Maria Moberg och barnläkaren Erik Böttiger. Enligt dem borde förskolorna i allt anpassas till barnens proportioner för att barnen "så långt som möjligt skola hjälpa sig själva".¹⁸

Barnanpassade kapp-, lek- och arbetsrum

Denna självständighetens princip tog sig olika uttryck i planerna för förskolornas lokaler. Den återkom till exempel i beskrivningar av kapprum, vilka skulle ge barnen möjlighet att öva sig i att själva ta på och av sig sina ytterkläder och skor. Enligt HSB borde kapprummen placeras vid en yttervägg och vara försedda med fönster. De inreddes lämpligen med kapphyllor och skohyllor. För att kapprummet skulle kunna användas av barnen själva placerades kapphyllorna 125 centimeter över golvet för barnen mellan tre och sju år, samt på 115 centimeters höjd för två till treåringar. Platsen för barnens ytterkläder och skor markerades med deras bomärke eller namn.¹⁹

Denna strävan efter att göra barnen involverade i sin egen uppfostran framkommer också i utformningen av barnens lek- och arbetsrum. För att barnen skulle kunna leka och sysselsätta sig själva var lekrummets stolar och bord, i likhet med kapprummets inredning, anpassade efter barnens storlek. Enligt Socialstyrelsens råd och anvisningar borde stolarna vara så låga att barnen i sittande ställning kunde hålla båda fötterna mot golvet utan att knäna var uppdragna. Barnen



Bild 1. Bildtext i original: "I rätt tid skall man lära sig att reda sig på egen hand".²⁰

borde kunna lägga sina underarmar på bordet utan att spännen sina skuldror, vilket även hade sin arbetsergonomiska motivering.²¹

Lek- och arbetsrummets skåp och hyllor designades för att barnen skulle kunna klara sig själva. I en artikel beskrev Maria Moberg materialhyllan som barnträdgårdens viktigaste möbel. Materialhyllan borde enligt Moberg ha olika egenskaper. Till att börja med skulle den vara lättillgänglig, vilket till exempel kunde åstadkommas genom att öppna fack placerades på en lämplig höjd för barnen. Syftet med detta var att barnen skulle kunna identifiera olika leksaker och sysselsättningsmaterial, och därmed själva kunna plocka fram och använda sig av det när de så önskade.²²

Materialhyllans fack och hyllor skulle även stödja barnens självreglering på andra sätt. Dessa borde nämligen vara utformade så att barnen själva skulle kunna ställa tillbaka saker på dess rätta plats. Enligt Moberg övade en välordnad materialhylla därigenom barnen i

bland annat ordning, organisation och hänsyn. I stället för att tvinga barnen, hävdade hon, fostrade materialhyllan därmed barnen ”på frivillighetens och självverksamhetens väg”.²³

Toalettrummet som en läxa i självständighet

Förskolans toaletter är ett bra exempel på hur den materiella kulturen bidrog till att involvera barnen i förskolans verksamhet. Dessa var vid en första anblick inte särskilt speciella. Det toalettrum som förespråkades var ljust, rymligt och hygieniskt. Tillfredsställande ventilation, öppningsbara fönster, ett rejält golv och delvis kakelbelagda väggar betraktades som en självklarhet. Enligt HSBs riktlinjer borde toalettrummen vara försedda med fönster för att få dagsljus, och dessutom ha goda vädringsmöjligheter. Utöver WC-stol rekommenderades tvättställ, handdukshängare, en sköljho, ett mindre linneförråd samt utrymme för några pottor. Socialstyrelsen betonade att toalettrumets golv skulle vara doserat, försett med golvavlopp och att väggarna delvis borde vara belagda med kakel eller annat likvärdigt material. Antalet handfat fastställdes till ett handfat per fem till tio barn, och om barnen borstade tänderna borde det finnas en särskild tandborstskål. Varje barn hade enligt Socialstyrelsen rätt till en egen handduk, tvättlapp, kam och eventuellt nagelborste, tandborste och vattenglas.²⁴

Toalettens pedagogiska funktion har givits liten uppmärksamhet i studiet av offentliga institutioner. Några försök har dock gjorts, varav den kanske mest kända analysen är den som Foucault gjort av latrinerna vid École Militaire i Paris.²⁵ En jämförelse mellan dessa högst disciplinära avträden och förskolornas toaletter visar på en stor skillnad; i förskolan karaktäriserades toaletterna av en annan logik. Medan latrinerna vid École Militaire avsåg att förhindra otillåtna rörelser, och på disciplinärt vis skapa en rumslig ordning, var syftet med förskolans toalettrum att ge barnen möjlighet att röra sig. Om latrinerna vid École Militaire konstruerades för att eleverna skulle kunna göra så lite som möjligt på egen hand – idealet var att de bara gjorde sin toalett utan att onanera eller få homosexuella erfarenheter – var syftet med förskolans

toaletter att barnen skulle kunna göra så mycket som möjligt på egen hand.²⁶ Barnen gick alltså inte bara på toalett för att de behövde, utan de gick även dit för att lära sig en läxa i självständighet.

Förskolans toalettstolar var därvidlag ett viktigt redskap. För att barnen själva skulle kunna gå på toaletten anpassades toalettstolarna till barnens storlek. I HSBs ritningar konkretiserades detta i förslag på toalettstolar för barn under fyra år som var 38 centimeter höga, 48 centimeter djupa och 38 centimeter breda. HSB föreslog också att traditionella toalettsitsar borde bytas mot sitsar med mindre öppningar.²⁷

Annan utrustning som fyllde samma syfte var bland annat tvättställ, handdukar, kammar, nagelborstar och glas. Alla dessa saker borde vara placerade på en sådan höjd att barnen faktiskt kunde nå dem och använda sig av dem utan att behöva hjälp.²⁸ HSB föreslog att tvättställens överkant skulle placeras 55 centimeter över golvet i toalettrum avsedda för två till treåringar. Handdukarna skulle hänga fritt från varandra och placeras med 15 centimeters mellanrum, antingen 80 centimeter eller 110 centimeter över golvet.²⁹ Syftet med detta var tydligt: ”All inredning göres i barnstorlek; även vid renlighetsbestyren skall man tidigt kunna reda sig själv”.³⁰

Det stimulerande rummet

Förskolans materiella kultur kännetecknades inte bara av att den strävade efter att möjliggöra barnens involvering i sin egen uppfostran. Barnens vilja att delta i denna process var också föremål för olika former av omsorger. Detta, som beskrivits som grundläggande för den maktutövning som karaktäriserar det moderna samhället, handlade i förskolan mycket om att göra förskolans verksamhet så lockande som möjligt.³¹ Lokalernas allmänna utformning skulle till exempel vara glad, ljus och stimulerande. Väggytan hade i detta avseende en särskild pedagogisk funktion. Den skulle, enligt barnpsykologen Carin Ulin, både egga barnen till aktivitet och ge dem utrymme för lugn och ro. Svaret på hur väggytan skulle kunna lösa denna svåra uppgift var, enligt Ulin, balans. Det handlade om att skapa en jämvikt

mellan tomma väggytor och sådana ytor som var fyllda av barnens teckningar. Först då stimulerades barnen utan att stressas eller överansträngas.³²

Leksakernas "hemliga avsikt"

Förskolans leksaker ansågs ha stor betydelse för barnens fostran. Ett sådant pedagogiskt betraktelsesätt på leksaker formulerades tydligt av Böttiger och Moberg. Leksaker fick enligt dem inte betraktas som onödiga lyxartiklar, utan varje förskola borde i stället vara väl utrustad med olika slags leksaker. Det borde finnas färdiga leksaker, till exempel dockor, husgeråd, bilar eller leksaksdjur, som uppmuntrade barnen till rollekar. Sådana lekar ansågs vara goda tillfällen för barnen att öva sig i ordning, aktsamhet och hänsyn. Dockor kunde till exempel passas eller kläs på, och dockrummet gav flickorna möjlighet till att öva sina husmoderliga plikter. Det borde också finnas material för sinnesövningar, iakttagelser och eftertanke. Montessorimaterial rekommenderades särskilt. Böttiger och Moberg förordade dessutom material för konstruktion och fritt skapande. Man föreslog att förskolor skulle införskaffa bland annat bygglådor, byggklossar, lera och teckningsmaterial. Särskilt betonades byggklossarnas värde. De ansågs tillfredsställa barnens lust att konstruera, och utvecklade därför deras uppfinningsförmåga på ett bra sätt.³³

Denna syn på lek och leksaker är intressant. Förskolan kan i detta avseende sägas ingå i den allmänna förändring som Martha Wolfenstein belyst utifrån amerikansk föräldrarådgivningslitteratur. Enligt henne suddades skillnaden mellan arbete och lek ut under första hälften av 1900-talet. För att stimulera till arbete och inlärning fick arbetet och undervisningen något av lekens former, vilket också innebar att leken fick något av arbetets och undervisningens funktioner.³⁴

Olika åtgärder vidtogs för att locka barnen till att vilja leka med lekmaterial. Bland dessa spelade leksaks- och materialhyllan en viktig roll. Avsikten var att den skulle stimulera barnen till att använda leksaker och sysselsättningsmaterial som främjade deras utveckling i olika avseenden. Hyllans öppenhet ansågs vara viktig i detta samman-

hang, eftersom man menade att den lockade barnen till att använda de leksaker som hyllan visade upp. Den öppna karaktären kunde åstadkommas genom öppna fack utan skåpdörrar. Samma effekt kunde också erhållas, vilket Alva Myrdal uppmärksammade, genom glasdörrar.³⁵

Av stor betydelse var också att det fanns en tillräcklig mängd med leksaker, och att utbudet var tillräckligt varierat. För att barnen skulle vilja leka måste det finnas leksaker som passade barn i olika åldrar. Enligt Maria Moberg borde det därför finnas bland annat byggmaterial, sykort, bilderböcker, lottospel och pussel av olika slag i förskolans materialhylla. Myrdal förespråkade bland annat olika former av block, pelare, dockmöbler, lera, dockor, staffli och trädjur. Vid sidan av denna bredd menade Moberg också att leksaksurvalet borde förändras över tid. Trots att en kontinuitet måste finnas som skänkte barnen trygghet, kunde nya leksaker med fördel introduceras. Avsikten var att överraska barnen, egga dem till nya ansträngningar och ge dem uppslag till nya lekar.³⁶

För att leksakerna och sysselsättningsmaterialet verkligen skulle stimulera barnen till att självständigt och på eget bevåg delta i förskolans verksamhet, måste leksakerna också användas på rätt sätt. Detta uppmärksammades av Böttiger och Moberg. De menade att allmänheten ofta klagade på att samtidens människor uppvisade en brist på företagsamhet och originalitet. Böttiger och Moberg hävdade att brister i barnens uppfostran var ett skäl till detta. Om barnen skulle kunna bli självständiga och initiativrika vuxna, måste de få möjlighet att arbeta självständigt med sina leksaker. Ingen borde därför diktera för barnen vad de skulle göra. Allt lekande borde, som Myrdal påpejade, vara fritt. Skälet till detta var att den fria leken hade en tydlig pedagogisk funktion. Den gav barnet dess första moral och känslan av att en uppgift – till exempel att trä pärlor på en tråd – måste slutföras. I det avseendet innebar leken enligt Myrdal att barnet övades i självdisciplin.³⁷

Enligt Myrdal krävdes också passande leksaker för att barnen skulle vilja delta i sin egen fostran. Leksakerna fick inte vara för komp-



Bild 2. Fri lek i förskolan. Ett enligt Myrdal föredömligt exempel på mångsidigt lekmaterial.³⁸

licerade, utan de måste passa barnens ålder och utvecklingsnivå. För barn mellan två och fem år ansågs rutschlådan vara lämplig. Dockor, gärna stora och mjuka, kunde barn använda från två års ålder. Dockans tillbehör passade dock inte alla åldrar. De yngsta barnen kunde få leka med docksäng och dess sängkläder, men det var först senare som dockvätten, dockkläderna och dock-köket kunde introduceras.³⁹ Leksakerna måste nämligen enligt Myrdal ligga vid just den svårighetsgräns, där "de både vållar en liten ansträngning som lockar vidare och utvecklar, och samtidigt ger ett resultat, som tillfredsställer barnet och därmed befäster vad det lär sig".⁴⁰ Detta, konstaterade Myrdal, var de vuxnas "hemliga avsikt, vår pedagogiska omtanke vid leksaksval och leksakskonstruktion".⁴¹

Leksakerna fick heller inte begränsa barnens fantasi och deltagande i leken. Leksaker som barn bara kunde leka med i enlighet med en förutbestämd mall borde inte förekomma, utan leksaker skulle

tillåta att barn lekte på sitt eget sätt. Invändningar riktades i detta sammanhang mot det traditionella förskolearbetet där barnets sysselsättningar enligt dess kritiker varit allt för bundna vid förebilder och schabloner. Bland annat ifrågasattes så kallade sykort där barnen endast hade att sy stygn genom utstansade hål. Kritik riktades också mot målarboken. Den var enligt barnträdgårdsledarinnan Zoja Orlowskaja av tvivelaktigt "pedagogiskt-psykologiskt" värde. Eftersom den endast tillät barnen att fylla i på förhand bestämda färger, lämnade den "ej plats åt självständig verksamhet". Förutom att målarböckerna därmed var ett direkt hinder för barnens självständiga verksamhet, menade dess kritiker också att de i det långa loppet försvagade barnens självständighet. Orlowskaja formulerade det som att det fanns en fara i att barnen vände sig vid att passivt färglägga färdiga tavlor i stället för att själva rita något.⁴²

Det kontrollerande rummet

Den fulländade disciplinära apparaten skulle vara så beskaffad att det var möjligt att med en enda blick se allt.⁴³

Förskolans materiella kultur karaktäriserades dock inte bara av en strävan efter att möjliggöra och stimulera barnen till att vilja delta i sin egen fostran. Vid sidan om dylika målsättningar, kännetecknande en liberal styrningsrationalitet, fanns även utpräglat disciplinära syften. Bokstavligen inbyggt i förskolorna fanns en strävan efter att kontrollera barnens självständiga tillvaro. Vid sidan om att vara ett rum för lekar, sysselsättningar, rörelsefrihet och självständighet var förskolans rum också platsen för en särskild form av allomfattande kontroll som Foucault beskrev i termer av *panoptisk övervakning*. Begreppet panoptikon hämtade Foucault från Jeremy Bentham's vision av det ideala fängelset där varje fånge skulle kunna övervakas från en enda central punkt.⁴⁴ Detta panoptiska schema, som enligt Foucault kännetecknar disciplinär maktutövning, går även att iaktta i mitt källmaterial.

En panoptisk disposition av rummen

Den elegantaste lösningen på övervakningens problematik, som inte ligger Jeremy Bentham's vision långt efter, presenterades av arkitekten

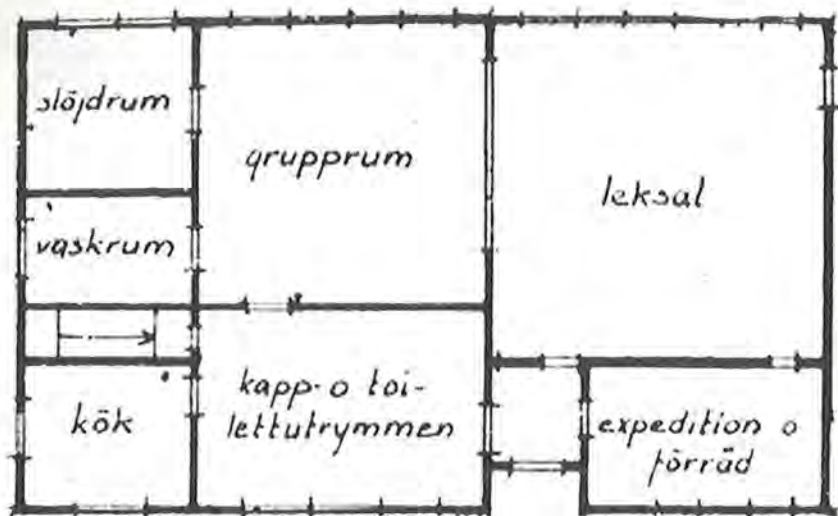


Bild 3. En panoptisk organisation av förskolans rum.⁴⁵

Maja Montgomery.⁴⁶ Hon beskrev en förskola vackert belägen bland grönskande äppel-, körsbärs- och kastanjeträd. I linje med den panoptiska modellen placerade hon grupprummet i mitten av förskolan omgivet av leksal, entré, kapprum, toalettutrymmen, vaskrum och slöjdrum. Från grupprummet skulle alla andra rum kunna övervakas "genom låga, i lagom höjd placerade tittfönster".⁴⁷ För att dessutom understryka den ojämlika effekt mellan övervakare och övervakad som det disciplinära panoptiska schemat innebär, förespråkade Montgomery användandet av ett visst slags glas. Mellan hallen och leksalen valde Montgomery att installera fönsterglas som "är så utformad att man kan se in, men barnen ej kan se ut".⁴⁸

HSBs disposition av förskolans rum hade en liknande, om än inte lika stark, panoptisk effekt. Detta framgår av ett kommunikationsschema som med hjälp av streck angav relationen mellan förskolans olika rum. Schemat beskrev en jämförelsevis lättövervakad förskolebyggnad. Lekrummet kunde till exempel bevakas både från lekplatsen och entrén. Liksom Montgomery använde HSB glasrutor för att stärka kontrollen över förskolebarnen. I beskrivningarna av förskolans väg-

gar påpekades att inspektionsfönster borde placeras på de väggar där så krävdes. Däremot, menade man, borde man undvika större glaspartier.⁴⁹

Denna panoptiska översikt karaktäriserade också förskolans olika rum. De öppna lek- och grupprummet gjorde det till exempel möjligt för en lärarinna att hålla barnen under uppsikt. Även toaletten, som ofta har varit en plats där det privata fått vara undanskymt, bevakades.⁵⁰ I sin panoptiska strävan liknade förskolans toaletter i detta avseende de ovan nämnda latrinerna vid École Militaire. Enligt Foucault karaktäriserade militärskolans toaletter av en mycket speciell konstruktion. Dessa hade nämligen halvhöga dörrar som skulle förhindra att omoraliska handlingar skedde i hemlighet. Tack vare dörrarna kunde kadetterna skyddat göra det som behövde göras, samtidigt som övervakaren kunde se både elevernas huvud och ben.⁵¹

Latrinerna på École Militaire liknar i detta avseende inte bara den totala institutionens förnedrande toaletter, den svenska sinnessjukvårdens välkontrollerade toaletter och säkra videoövervakade college-toaletter, utan också förskolans toaletter.⁵² Visst förespråkade HSB att de mindre barnens toaletter placerades mellan skärmar, och att de något äldre barnens toalettåsar försågs med dörr. Men åtgärder vidtogs för att toaletttrummen skulle kunna övervakas. HSBs lösning var att installera inspektionsfönster eller en dörr med fönsterglas.⁵³

Lärarynnans blick: anteckningar och rapporter

Mången gång blir ett barns hela väsen och tänkesätt belyst just genom ett sådant yttrande, och har man därtill flera anteckningar och berättelser om samma barn, får man en ganska god bild av dess utveckling [...] Man samlar och fördjupar sig inför barnet på ett helt annat sätt, än om man blott har händelsen i minnet, och den glädje nedskrivandet giver, gör att man med friare och vaknare blick följer händelserna i barnets liv.⁵⁴

Vid sidan av ett panoptiskt rum, som möjliggjorde en jämförelsevis allomfattande och ständig övervakning av förskolans barn, användes också andra materiella tekniker för att kontrollera barnen. Den kanske

viktigaste av dessa i mitt källmaterial var att föra anteckningar, vilket Foucault beskrivit som en central kugge i disciplinens maskineri. Enligt honom var anteckningar ett sätt att stärka kontrollen över den enskilda individen.⁵⁵ Anteckningarna verkar ha fyllt en liknande funktion i den svenska förskolan, vilket illustreras av blockcitaten ovan. Detta noterades också av skribenterna Ebba Bergström och Karin Lindahl. Enligt Bergström spelade noggranna anteckningar en viktig roll som stöd för minnet när förskollärarinnan samlade in information om det enskilda barnet, dess fysiska hälsa, hem- och levnadsförhållanden. Lindahl argumenterade på ett liknande sätt för förandet av anteckningar. Hon uppmärksammade särskilt vikten av att anteckna vad barnen sade. Detta inte bara för att barn kläcker ur sig lustigheter, utan också för att anteckningarna gav en fördjupad kunskap om enskilda barn.⁵⁶

Hur skulle då dessa anteckningar se ut? Barnpsykologen Hildegard Hetzer, som diskuterade frågan i detalj, gav ett svar som tydligt visade hur anteckningar i likhet med förskolans panoptiska rum bidrog till att öka lärarinnans kunskap om barnen och därmed stärkte hennes kontroll över dem. Hetzer gav flera praktiska råd, som kompletterade Bergströms och Lindahls mer översiktliga påpekanden om att anteckningar borde föras (Lindahl) och att det borde ske noggrant (Bergström). Hetzer menade att anteckningarna borde föras först när barnen gått hem, eftersom antecknandet annars skulle kunna störa den pedagogiska verksamheten. Hetzer förespråkade vidare en öppen form av antecknande. Anteckningarna borde föras så fritt och obundet som möjligt, utan att begränsas av förutfattade meningar om vad som var viktigt att observera.⁵⁷

Enligt Hetzer borde lärarinnans redogörelser redovisas på två olika sätt. Utgångspunkten var dagsberättelserna. I dessa redovisades iakttagelser av ett specifikt barn, allra helst i kronologisk ordning. I Hetzers barnträdgård förde man en sådan dagsberättelse för varje liten nykomling under dennes tre första dagar i förskolan. Från och med den fjärde dagen till slutet av den andra veckan redovisades sådana dagsberättelser var fjärde dag. Med vilket intervall dagsberättelserna sedan upprättades bestämdes individuellt från fall till fall.

När dagsberättelser författats under två veckor, skapades för första gången en uppfostringsrapport. I teoretiska termer torde den kunna beskrivas som en teknik för att koncentrera förskolans kontroll och förevisa den på papper. Uppfostringsrapporten var en slags sammanfattning av lärarinnans observationer som baserades på dagsberättelserna och vad man i övrigt visste om barnet. Den skulle inte endast innehålla rena faktaförhållanden (till exempel händelser i barnträdgården eller barnets hem- och levnadsförhållanden) utan innehöll också en sammanfattande beskrivning av barnets personlighet. Denna beskrivning borde vara fritt hållen och omfatta både det som vid första anblick kan framstå som väsentligt och oväsentligt. Denna personlighetsbeskrivning kompletterades med en diskussion kring barnträdgårdens inverkan på barnet, de resultat som barnets uppfostran nått, och de resultat den kan tänkas att uppnå, allt enligt Hetzers förslag.⁵⁸

En liberal styrningsrationalitets materiella kultur?

Ovan har jag i ett försök att kombinera ett intresse för styrningsrationaliteter och undervisningens och fostrans materiella kultur, studerat de materiella tekniker som under 1900-talets första hälft användes för att fostra barn i svenska förskolor.

Det moderna samhällets styrningsrationalitet har ofta beskrivits som liberal på grund av dess betoning av frihet och dess strävan efter att skapa självreglerande medborgare. I denna artikel har jag beskrivit hur förskolans materiella kultur karaktäriserades av en sådan liberal styrningsrationalitet. Detta tog sig olika uttryck. Jag har beskrivit hur förskolans rum konstruerades för att barnen i hög utsträckning skulle kunna sköta sig själva, bland annat tack vare väl placerade hyllor i kapprummet och lagom höga bord. Lekrummets materialhylla skulle därvidlag hjälpa barnen att själva hålla ordning på sysselsättningsmaterialet. Toaletttrummen var i sig en slags läxa i självständighet, där barnen tack vare utformningen av toalettstolar och annan inredning skulle kunna lära sig att sköta sina bestyr alldeles själva. I barnens fostran hade också lekrummen och leksakerna en viktig uppgift. Lekrummens väggyta skulle tillsammans med leksakerna stimulera

barnens sysselsättning. Vikt lades vid att leksakerna inte begränsade barnens självständighet. Målarböcker, som bara kunde färgläggas i enlighet med målarböckernas mönster, kritiserades följaktligen, eftersom de antogs göra barnen osjälvständiga.

Det intressanta med förskolans materiella kultur är att den inte entydigt kan klassificeras som en del av en liberal styrningsrationalitet. Det fanns också disciplinära panoptiska inslag i förskolans verksamhet. I likhet med individen i de disciplinära verksamheter som bland annat Foucault har beskrivit, var förskolebarnet övervakat och kontrollerat. Genom en panoptisk design – bäst illustrerad av Maja Montgomerys arkitektoniska vision – skulle förskolan konstrueras på ett sådant sätt att dess rum var överblickbara från ett centralt rum genom noggrant placerade tittfönster. På disciplinärt manér hade denna övervakning också en hierarkisk karaktär. Genom användandet av ett speciellt fönsterglas skulle läraren kunna se barnen, samtidigt som barnen inte skulle kunna se läraren.

Naturligtvis är det svårt att dra några generella slutsatser utifrån denna spänning mellan frihet och kontroll i förskolans materiella kultur. Det nära sambandet mellan frihet och kontroll i de rum och den inredning som jag analyserat är emellertid påtagligt intressant. Förskolans toaletter utformades som sagt både för att barnen skulle kunna sköta sig själva, och för att deras självständiga agerande skulle kunna övervakas. Lekrummen och dess leksaker skulle stimulera barnen till aktivitet, uppfinningsrikedom och självdisciplin samtidigt som själva rummets placering tillsammans med fönster i väggar eller dörrar skulle göra det möjligt att kontrollera barnens lek. Friheten tycks alltså, i den materiella form som den gavs i förskolan, förutsätta en omfattande panoptisk kontroll.

Fotnoter

1. För en översikt över sådana studier, se t.ex. Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson, *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, femi-*

nism och bio-politik (Stockholm: HLS förlag, 1995); Jonas Larsson, "Ordalek och styrningskonst". *Historisk tidskrift* 125:3 (2005); Thomas S. Popkewitz & Kenneth Petersson, "The future is not what it appears to be": *Pedagogy, genealogy and political epistemology. In honor and in memory of Kenneth Hultqvist* (Stockholm: HLS förlag, 2006); Johannes Fredriksson [Westberg] & Esbjörn Larsson, *Att rätt förfoga över tingen. Historiska studier av styrning och maktutövning* (Uppsala: Historiska institutionen, Uppsala universitet, 2007) och i dessa verk anförd litteratur.

2. Michel Foucault, *Övervakning och straff. Fängelsets födelse* (Lund: Arkiv, 1987); Larsson. Angående begreppet "disciplin", se Johannes Fredriksson [Westberg], "Maktbegreppets bruk. Analysen av fängelsestraffet i 'Övervakning och straff'" i Fredriksson [Westberg] & Larsson, och där anförd litteratur.
3. Larsson.
4. För en översikt över dessa, se t.ex. Johannes Fredriksson [Westberg], "Vid ett perspektivs gränser. 'Governmentality' och det historiska studiet av friheten" i *Fältanteckningar. Utbildnings- och kultursociologiska texter tillägnade Donald Broady*, red. Mikael Börjesson, Ingrid Heyman, Monica Langerth Zetterman et al. (Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, 2006) och där anförd litteratur.
5. Mikael Eivergård, *Frihetens milda disciplin. Normalisering och social styrning i svensk sjuksjukvård 1850–1970* (Umeå: Umeå universitet, 2003); Andreas Fejes, *Constructing the adult learner: A governmentality analysis* (Linköping: Linköpings universitet, 2006).
6. Se Kenneth Hultqvist, *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen. En nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan* (Stockholm: Symposium, 1990); Kenneth Hultqvist, "A history of the present on children's welfare in Sweden: From Froebel to present-day decentralization projects" i *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*, red. Thomas S. Popkewitz & Marie Brennan (New York: Teachers College Press, 1998); Charlotte Tullgren, *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet* (Malmö: Läraryrket bildningen Malmö högskola, 2003); Jo Ailwood, "Genealogies of governmentality: Producing and managing young children and their education". *The Australian Educational Researcher* 31:3 (2004).
7. Hultqvist, *Förskolebarnet*, 30; Hultqvist, "A history of the present on children's welfare in Sweden", 99f.
8. Se t.ex. Catherine Burke, "Containing the school child: Architectures and pedagogies". *Paedagogica historica* 41:4 & 5 (2005); Martin Lawn & Ian Grosvenor, *Materialities of schooling: Design – technology – objects – routines* (Oxford: Symposium Books, 2005b); Marta Gutman & Ning De Coninck-Smith, *Designing modern childhoods: History, space, and the material culture of children* (New Brunswick, N.J.; Rutgers University Press, 2008) och där anförd litteratur.
9. Undantag till denna allmänna tendens finns dock, se t.ex. Thomas Markus, "Early nineteenth century school space and ideology". *Paedagogica Historica* 32:1 (1996).
10. Burke, 489.
11. Martin Lawn & Grosvenor, Ian, "Introduction. The materiality of schooling" i *Materialities of schooling: Design – technology – objects – routines*, red. Martin

- Lawn & Ian Grosvenor (Oxford: Symposium Books, 2005a), 7. För goda exempel på dylika studier, se bidrag i Lawn & Grosvenor 2005b.
12. GM. 1933, "Fröbelföreningens i Norrköping nya barnträdgård". *Svenska Fröbel-Förbundets tidskrift barnträdgården* 16:2 (1933), 89.
 13. För en översikt över anglosaxisk och svensk forskning kring förskolan, se Johannes Westberg, *Förskolepedagogikens framväxt. Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945* (Uppsala: Uppsala universitet, 2008), kapitel 1.
 14. GM.
 15. Barnträdgårdarna var en form av förskolor som inrättades i Sverige under första hälften av 1900-talet med de tyska kindergartens och Friedrich Fröbels pedagogiska tankar som rättesnöre. Barnträdgårdarnas svenska historia beskrivs närmare i standardverket Ann-Katrin Hatje, *Från treklang till triangeldrama. Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen* (Lund: Historiska media, 1999). Se även Westberg, kapitel, 8.3.
 16. Dessa organisationers betydelse för den svenska förskolan beskrivs närmare i Westberg, kapitel 6; Birgitta Engström, "En kooperativ barnjungfru" *En studie över HSBs lekstugeverksamhet* (Stockholm: HSB, 1984) och Maria Folke-Fichtelius, *Förskolans formande: statlig reglering 1944-2008* (Uppsala: Uppsala universitet, 2008).
 17. Nikolas Rose, *Towards a critical sociology of freedom: An inaugural lecture* (London: Goldsmiths' College, 1992), 3. Hur frihet kan analyseras i termer av styrningsrationalitet diskuteras närmare i Fredriksson [Westberg] 2006.
 18. Erik Böttiger & Maria Moberg, *Barnträdgården och dess betydelse för småbarns-åldern* (Stockholm: Svenska fattigvårds- och barnavårdsförbundet, 1936), 19. Maria Mobergs insatser i den svenska förskolans historia, som utfördes i nära samarbete med systemen Ellen, beskrivs närmare i Ingegerd Tallberg Broman, *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare* (Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1991).
 19. Yngve Alwå, *Förskolor och daghem* (Stockholm: HSB, 1948), 18.
 20. Alva Myrdal, *Stadsbarn. En bok om deras fostran i storbarnkammare* (Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag, 1936), 82.
 21. *Råd och anvisningar angående planering av institutioner för halvöppen barnavård samt angående hälsokontrollen utfärdade av socialstyrelsen i samråd med medicinalstyrelsen, 1944:16* (Stockholm: Kungliga Socialstyrelsen, 1944), 6.
 22. Maria Moberg, "Barnträdgårdens materialhylla". *Svenska Fröbel-förbundets tidskrift Barnträdgården* 26:4 (1943), 73.
 23. Moberg, 73.
 24. Alwå, 18f.; *Råd och anvisningar angående planering av institutioner för halvöppen barnavård*, 4f.
 25. Foucault, 202f. Se även Erving Goffman, *Totala institutioner. Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor* (Stockholm: Rabén & Sjögren, 1983), 26f.; Lars-Eric Jönsson, *Det terapeutiska rummet. Rum och kropp i svensk sinnessjukvård 1850-1970* (Stockholm: Carlsson, 1998), 225-233.
 26. Foucault, 202f. Jfr den svenska sinnessjukvårdens toaletter som på olika sätt var utformade för att förhindra otillåtna beteenden, som till exempel att sysselsätta sig med sin egen avföring. Jönsson, 225-233.
 27. Alwå, 18. Se även *Råd och anvisningar angående planering av institutioner för halvöppen barnavård*, 4, 16.
 28. *Råd och anvisningar angående planering av institutioner för halvöppen barnavård*, 5.
 29. Alwå, 18f.
 30. Myrdal, *Stadsbarn*, 113.
 31. Nikolas Rose, "Psyko-logens blick" i *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*, red. Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson (Stockholm: HLS förlag, 1995), 49f.
 32. Carin Ulin 1946, "Golvytans och väggytans pedagogiska uppgifter". *Barnträdgården. Tidskrift för Sveriges Barnträdgårdslära-rinnors Riksförbund* 29:2 (1946), 28f. Angående Carin Ulin's person, se Gerda Simmons-Christenson, *Förskolepedagogikens historia* (Stockholm: Natur och kultur, 1997), 226ff.
 33. Böttiger & Moberg, 22f.
 34. Martha Wolfenstein 1951, "The emergence of fun morality". *Journal of Social Issues* 7:4 (1951), 15-25.
 35. Moberg, 73; Myrdal, *Stadsbarn*, 112. Alva Myrdal betydelse i den svenska förskolans historia diskuteras i Jan-Erik Johansson, *Metodikämnet i förskolläro-utbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning* (Göteborg: Göteborgs universitet, 1992), 124, 136-142 och Ann-Katrin Hatje, "Confrontation and cooperation: Ellen and Maria Moberg's and Alva Myrdal's views on childcare and social policy in the 1930s" i *Charitable women. Philanthropic welfare 1780-1930. A Nordic and interdisciplinary anthology*, red. Tinne Vammen & Birgitta Jordansson (Odense: Odense Univ. Press, 1998).
 36. Moberg, 73; Alva Myrdal, *Riktiga leksaker* (Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag, 1936), 23; Myrdal, *Stadsbarn*, 127f.
 37. Böttiger & Moberg, 27; Myrdal, *Stadsbarn*, 117, 121.
 38. Myrdal, *Riktiga leksaker*, 21.
 39. Myrdal, *Riktiga leksaker*, 23, 36f.
 40. Myrdal, *Riktiga leksaker*, 9.
 41. Myrdal, *Riktiga leksaker*, 9.
 42. Böttiger & Moberg, 12f.; Zoja Orłowska, "Om bilderböcker för små barn". *Barnträdgården. Tidskrift för Pedagogiska föreningen för förskoleåldern* 26:2 (1943), 30f.
 43. Foucault, 203.
 44. Benthams panoptikon beskrivs närmare i Foucault, 233-244 och Frans Lundgren, *Panopticon. En ny princip för inrättningar där personer övervakas* (Nora: Nya Doxa, 2002).
 45. Maja Montgomery, "Bygg barnträdgårdar i stadsparken!" *Barnträdgården. Tidskrift för Pedagogiska föreningen för förskoleåldern* 24:4 (1941), 61.
 46. Angående Maja Montgomerys verksamhet som arkitekt, se Anders Franzén, "Maja Montgomery (1915-2003). Arkitekt i Eksjö" i *Småländska kulturbilder*, red. Agneta Åsgrim Berlin (Jönköping: Jönköpings läns museum, 2007).
 47. Montgomery, 61.
 48. Montgomery, 61. En jämförelse kan här göras med Benthams vision där denna ojämlikhet mellan övervakare och övervakad skapades med hjälp av persienner för fångvaktarens bevakningsfönster som gjorde att denne kunde bevaka fångarna genom fönstret samtidigt som fångarna inte kunde se in. Denna ojämlikhet säkerställdes dessutom med hjälp av skiljeväggar som avdelade fångvaktarens övervak-

- ningstorn på ett sådant sätt att varken minsta ljus eller rörelse skulle kunna avslöja vaktens närvaro. Foucault, 235f.
49. Alwå, 13, 22. Jfr Böttiger & Moberg som rekommenderade dörrar med glasrutor för att underlätta en övervakning som inte störde barnen. Böttiger och Moberg, 18.
 50. *Råd och anvisningar angående planering av institutioner för halvöppen barnavård*, 4; Alwå, 18, och Böttiger & Moberg, 19.
 51. Foucault, 203.
 52. Goffman, 26f.; Jönsson, 225–233, och Peter Kelly, "Growing up as risky business? Risks, surveillance and the institutionalized mistrust of youth". *Journal of Youth Studies* 6:2 (2003), 165.
 53. Alwå, 18.
 54. Karin Lindahl, "Ej blot til lyst". *Svenska Fröbel-Förbundets tidskrift Barnträdgården* 8:2 (1925), 33.
 55. Foucault, 221–225.
 56. Ebba Bergström, "Om arbetet med s. k. problembarn. Några tankar och erfarenheter". *Svenska Fröbel-Förbundets tidskrift* 18:3 (1935), 43; Lindahl, 33.
 57. Hildegard Hetzer, "Psykologiska föredrag". *Svenska Fröbel-Förbundets tidskrift* 19:4 (1936), 81ff.
 58. Hetzer, 81ff.

Petter Sandgren:

"Mens sana in corpore sano"

En studie om Lundsbergs fostrande funktion åren 1910–1968

"Att sända sin son till Lundsberg är att verkligen få en son", har någon sagt. Bakom de orden finner man skolans strävan att både ge goda kunskaper och att dana eleverna till rakryggad hållning och god karaktär – att ge dem en personlig resning och livsstil, eller för att uttrycka de med skolans valspråk: "Mens sana in corpore sano".¹

Citatet ovan kommer från boken *Lundsberg: en livsstil* som 1963 gavs ut av Lundsbergs skola. År 2006 fick ett filmteam som jobbade med dokumentären *Prinsarnas skola* den sällsynta möjligheten att följa elevernas vardag vid internatskolan Lundsberg. Videobilderna visade hur husmor ringde i en klocka för att samla eleverna vid elevhemmet Forest Hill till kvällens middag. Eleverna kom då nerspringande för trappan och ställde upp sig i tre led utanför dörren till matsalen. Längst till höger stod de äldre eleverna på ett led och till vänster de yngre på ett lika rakt led. Husmor gav sedan eleverna tillstånd att gå in i matsalen och ställa sig framför sina stolar. "Gode Gud välsigna maten" sa husmor och eleverna svarade "Amen". De yngre elever som under middagen tog för stora klunkar eller placerade en armbåge på bordet fick direkt beskedet "utdukning" från någon av de äldre eleverna. Straffet "utdukning" betydde att eleven stannar kvar efter middagen och hjälper till att städa undan. Rektorn, som för dagen åt med eleverna, begärde ordet och bad eleverna att skicka maten mellan varandra på ett mer elegant sätt. Efter att måltiden var över ställde sig eleverna vid sina stolar och tackade gemensamt för maten. Sedan lämnade först rektor och husmor salen, tätt följda av hemmets äldre elever, vilka alla höll sina händer gentlemannamässigt knutna bakom

sin rygg. På vägen uppför trappan till sina rum passerade eleverna foton på framgångsrika tidigare elever, elever som hade utmärkt sig idrottsligt i grenar som rodd, skytte eller mångkamp. Väl uppe skedde sedan en genomgång av de yngre elevernas rum. De yngsta eleverna benämndes *tarmar* i Lundsbergs egen inofficiella terminologi medan ledaren bland de äldre eleverna kallades *troman*. Efter granskningen av rummen delade troman ut straff till de yngre elever som inte skött sina ansvarsområden.²

Den före detta eleven Ian Wachtmeister, som bodde på elevhemmet Forest Hill mellan åren 1943 och 1951, har beskrivit ett besök vid Lundsberg som en resa bakåt i tiden.³ Bilderna i TV-dokumentären ger sken av att organisationen och dess traditioner, regler och ritualer lyckats fortleva från början av 1900-talet och in i det nya millenniet, uppbyggd kring en delegerad elevhierarki där ledordet kamratfostran förefaller ha fungerat som organisationens kitt. Stämmer detta? Hur har skolan i så fall lyckats med detta? En internatskola som är avgiftsbelagd, socialt exklusiv och som använder kamratfostran som pedagogiskt verktyg förefaller vara något av en anomali inom 1900-talets svenska skolsystem. Var kommer denna fostringstradition ifrån? Vad skulle Lundsberg fostra eleverna till? Vilka metoder användes för att uppnå fostringsmålen? Och hur påverkas elevernas kollektiva beteendekultur, definierat som ett sätt att leva och bete sig som tas för givet, av skoltiden vid Lundsberg?

Syfte och källmaterial

Uppsatsens övergripande syfte är att ur ett internationellt komparativt perspektiv undersöka Lundsbergs fostrande funktion och hur skolan till synes lyckats bevara sin fostringstradition intakt under en sådan lång tidsperiod. I syftet ligger att analysera vad Lundsbergs skola, sett som en institution, ville fostra sina elever till och hur detta uppnåddes samt hur eleverna själva bidrog till fostran. Vidare kommer sociologen Erving Goffmans begrepp "total institution" att prövas i förhållande till Lundsbergs skola.

I uppsatsen kommer jag använda mig av tidigare forskning om elitiskolors fostrande funktion och dessas förmåga att reproducera fostringssystem med dess normer och ideal. Studien är inspirerad av sociologen Pierre Bourdieus syn på utbildningens funktion och dess betydelse för social reproduktion, samt av utbildningssociologen Christine Heward samt historikern J.A. Mangans studier om det exklusiva brittiska public school systemet.⁴ Dessa forskare har undersökt vilken funktion socialt exklusiva skolor har och hur fostringssystemet lyckats bevaras intakt under en lång tidsperiod. För att komma åt de värderingar och ideal som Lundsbergs skola ville förmedla, har skolans egna programskrifter använts. Programskrifterna är tryckta i bokform och förutom en redovisande ekonomisk del finns även tankar kring den fostrande uppgiften presenterade. Undersökningen av elevgruppens beteendekultur grundar sig på självbiografiska texter samt tidningsreportage och debattinlägg i elevtidningen *Lundsbergaren* som publicerades mellan åren 1910 och 1968. Totalt ingår tjugosju texter i det självbiografiska materialet. Peter Nobel och Sigvard Bernadottes texter är hämtade ur deras respektive memoarer. De övriga tjugofem texterna finns samlade i boken *Lundsberg 100 år*. Texterna som ingår i denna bok har alla godkänts av Föreningen Gamla Lundsbergare. Ur en källkritisk synpunkt är det viktigt att beakta detta. Texterna, som alltså har godkänts av före detta elever, kan tänkas visa den bild av skolan som eleverna själva vill förmedla till omvärlden. Tidsperioden för undersökningen är åren 1910–1968 och följer alltså elevtidningens utgivningstid. Denna undersökningsperiod på femtioåttio år ger möjlighet att se hur fostringsuppgiften eventuellt har förändrats över tid. Lundsberg var ett komplett läroverk med nio årsklasser, varav de tre högsta omfattade en latin- och en reallinje. Före 1970-talet spenderade en elev i genomsnitt sex år på skolan, en vistelsetid som sedan minskade till knappt tre år efter 1970-talet och framåt.⁵ Detta har bidragit till att jag valt att avsluta undersökningsperioden år 1968.

Arvet från det engelska public school-systemet

Det har funnits både internatskolor och kamratfostran inom det svenska utbildningssystemets historia, men Lundsbergs organisation, regelverk och ritualer pekar mot att dess förebild låg i det engelska *public school*-systemet som växt sig starkt under mitten av 1800-talet. Det engelska *public school*-systemet är inte lika öppet som namnet antyder. Skolorna är exklusiva, vilket reglerades av höga terminsavgifter, och enbart tillgängliga för barn ur familjer som tillhör landets ekonomiska och symboliska övre skikt. Engelska internatskolor som exempelvis Eton och Rugby grundades redan under 1500-talet. År 1868 förändrades rekryteringen av eleverna och riktades helt till de familjer som kunde betala skolavgift. Anledningen till förändringen var att *the Public School Act* röstades igenom det året. Den nya skolagen gav skolorna Charterhouse, Eton, Harrow, Merchant Taylors, Rugby, Shrewsbury St Paul's, Westminster och Winchester rätten att bedriva privatskolor. Skolorna var juridiskt fristående från kyrkan, staten och kronan och drevs istället som stiftelser.⁶

Vid början av 1900-talet var Lundsbergs skola den enda internatskolan i Sverige som drevs enligt samma principer som de engelska public schools. I arbetet med utformningen av skolans syfte och officiella program skrev skolans grundare William Olsson att rekryteringen skulle rikta sig till förmögna familjer i Sverige och företagsledare utomlands, vilka skulle vilja ge sina barn en utbildning i en lantlig miljö. I likhet med internatskolor i England och övriga Europa fyllde själva internatlivet en viktig funktion i den fostrande uppgiften. I ett brev tillägnat William Olsson på hans femtioårsdag lovordas Olssons egenskap att värdesätta kamraters förmåga av inbördes fostran. Denna tanke om en inbördes kamratuppföstran var central för motiveringen av internatlivets fostrande förtjänster.⁷

Rent administrativt är likheterna mellan Lundsberg och de nio stora internatskolorna i England tydliga. Skolorna tar in avgifter från eleverna, de drivs som stiftelseägda privatskolor och tillämpar internatsystemet. Utöver de administrativa likheterna har Lundsbergs skola även hämtat inspiration från de engelska privatskolornas mer konkreta

inre organisation. Lundsbergs internatverksamhet är uppbyggt av elevhem, där varje elevhem har en elevhierarki som är uppbyggt kring en troman. Denna troman är en framröstad elev som går sista året av sin utbildning. Tromannen har huvudansvaret för disciplineringen av elevhemmets yngre elever, men hela gruppen av seniora elever hjälper till med den fostrande uppgiften. De yngsta eleverna som gick realskola kallades på Lundsberg för *tarm* eller *tarmludd*, de som gick sitt första gymnasieår kallades för *skämtgymnasister* och de som gick de sista åren kallades för *storkisar*.⁸ Inom de engelska internatskolorna finner vi en liknande termologi för att markera de inre makthierarkierna. De yngsta eleverna vid de engelska skolorna kallades för *fag*. Till skillnad från termen *tarmludd* som användes på Lundsberg, där ordet syftar på att eleven saknar värde, associerar begreppet *fag* till de feminina och uppässande sysslor personen skulle utföra. Den roll som tromannen har på Lundsberg representeras inom det engelska systemet av en mängd olika titlar. De ledande positionerna benämns oftast som *Prefect*, *Monitor*, *House Captain* eller *Fag master*.⁹ Trots de olika titlarna var den centrala arbetsuppgiften densamma, en fostrande uppgift där de yngre eleverna skulle disciplineras och härdas.

Utöver dessa mer allmänna likheter i maktstrukturens uppbyggnad finns även specifika företeelser som är gemensamma. Ett exempel är att när någon av de äldre eleverna ropade "Boy up!" på Eton, eller "Tarm!" på Lundsberg, skulle alla yngre elever komma springande. Gemensamt mellan skolorna är att den sista pojken som anländer till platsen får utföra arbetsuppgiften.¹⁰ Att utföra arbetsuppgifter och ärenden åt de äldre eleverna, *fagging*, var vanligt på både Eton och Lundsberg. Dessa uppgifter utfördes ofta som betalning för ett straff. Syftet med att dela ut uppgifter kunde även vara en ren maktdemonstration av den äldre eleven, där uppgiften i sig helt kunde sakna betydelse. I beskrivningen i Lundsbergs programskrifter av vad en tromans arbetsuppgifter är nämns emellertid även de omvårdande och beskyddande aspekterna. I tromannens ansvarsuppgift låg också att alla vid elevhemmet skulle trivas, det är en del av kärnan i tanken om kamratuppföstran.¹¹ Rangordningen är medvetet etablerad av skolled-

ningen för att undvika anarki bland eleverna, faggingsystemet fungerade därmed som en delegering av rektorns makt. Den beskyddande aspekten var tydlig i relationen mellan *master* och *fag*, i gengäld mot lydnad svarade *mastern* för beskydd av sina *fags*.¹²

Fostran till makt och manlighet

Maktstrukturer och andra företeelser visar alltså på en gemensam grundtanke på Lundsbergs skola och på de engelska Public schools om hur fostran bör bedrivas och vad den ska resultera i. Även under åren efter att Lundsbergs grundare William Olsson år 1896 fick visionen att bilda en privatskola av engelskt snitt i Sverige, har Lundsberg hämtat inspiration från England. År 1912 publicerades, i skoltidningen *Lundsbergaren*, en artikelserie skriven av en före detta elev som besökt Eton. I artikeln beskrivs hur Eton fostrar framtidens generaler, chefer och vetenskapsmän. Fostran syftar till en allsidig utveckling som innefattar de fysiska och själsliga aspekterna. Vidare hyllar artikelförfattaren de strikta regler som fanns på skolan och han citerar även de berömda ord som tillskrivs lord Wellington "the battle of Waterloo was won on the playing-fields of Eton". I artikelns avslutande ord skriver eleven: "Må Lundsberg likt Eton bli en viktig länk, en drivande kraft i sitt lands utveckling". Artikeln hyllar alltså såväl den organisation som de ideal och målsättningar som fanns vid Eton.¹³

Christine Heward har undersökt public school systemets fostrande funktion under det sena 1800-talet och tidiga 1900-talet. Heward beskriver att syftet med dessa skolor var att skapa framtidens makt-havare genom ett selektivt urval av barn från familjer tillhörande samhällets övre klasser. Eleverna skulle sedan härdas, både psykiskt och fysiskt, i ett tävlingsinriktat hierarkiskt system där de starkaste skulle överleva medan de svaga skulle lida i tystnad och de allra svagaste skulle sållas bort.¹⁴ Samtliga aspekter som Heward redogör för, kan användas för att beskriva framträdande drag i Lundsbergs fostringsfilosofi. Tävlingsmomentet vid Lundsberg syns tydligt genom ständiga tävlingar mellan de olika elevhemmen och i att framgångsrika idrottsutövare lyfts fram och uppmärksammas. Eleverna vid

Lundsberg anger ofta att vetskapen om att de en dag själv skulle vara äldst och få leda gjorde att de kunde acceptera behandlingen de fick utstå som yngre elev, vilket bidrog till att den fanns en känsla av logik med den progressiva maktfördelningen.¹⁵

Den exklusiva sociala rekryteringen fanns även vid Lundsberg, Redan år 1896 var månadsavgiften 75 kronor, plus utgifter för skolmaterial. År 1912 var årsavgiften 1200 kronor för de yngre eleverna och 1500 kronor för de äldre. En familj betalade år 1912 omkring 9000 kronor för de genomsnittliga sex åren som eleven gick vid skolan.¹⁶ Mellan åren 1896–1984 har 50 olika svenska adessläkter, även inräknat kungasläkten Bernadotte, placerat sina barn vid Lundsbergs skola.¹⁷ I en undersökning av den svenska borgligheten presenterar C.H. Hermanson en lista över de femton mäktigaste finansfamiljerna i Sverige år 1965.¹⁸ Ur de femton familjerna identifierar Hermansson fem finansiella "furstesläkter", vilka är Wallenberg, Wehtje, Johnson, Bonnier och Broström. Vid en granskning av de fem "furstesläkternas" utbildningsstrategier framgår att alla fem familjerna har placerat barn vid Lundsbergs skola. Av de femton mest inflytelserika finansiella släktdynastierna har tio av familjerna haft barn inskrivna vid Lundsbergs skola.¹⁹

De brittiska elitskolornas funktion innefattar inte bara ett fostringsideal för samhällets framtida ledare. I pojkskolornas homosociala miljö formades även de manliga ideal som var rådande bland personer ur samhällets övre skikt. Manlighetsforskaren John Tosh menar att *public school*-systemets fostrande funktion under slutet av 1800-talet, var att skapa självständiga män av pojkar. Skolans homosociala miljö fungerade som ett försvar för könsprivilegierna, samtidigt som disciplineringen av individen verkade för en patriarkal stabilitet. Tosh menar att skolorna även fungerade som ett fostrande faderssubstitut, där skolorna inte bara utbildade eleven utan även uppfostrade honom. Populariteten för internatskolor ökade i England under slutet av 1800-talet. Den ökade populariteten bidrog till att internatskolorna fick en större roll i den sociala reproduktionen av manliga ideal för grupper tillhörande samhällets övre skikt. Till skillnad från hemmet saknade

internatskolorna såväl kvinnor som referenser till det kvinnliga. Tosh anser att den oövervakade samvaron som rådde vid skolorna präglades av manlighet och de kristna värderingar som predikades från katedrar och predikstolar.²⁰ De flesta skolorna hade en egen kyrka på skolområdet – Lundsbergs kyrka stod klar 1930 – men det råder delade meningar bland de brittiska forskarna om i vilken utsträckning de kristna värderingarna och normerna påverkade elevernas beteendekultur. Historikern J.A. Mangan menar att den kristna fostran som skolorna officiellt marknadsförde, egentligen bara var en fernissa. Enligt Mangan tyder det bevarade självbiografiska materialet från rektorer och elever på att fostringsfilosofin var mer präglad av socialdarwinistiska och stoiska ideal.²¹ Dessa ideal beskrivs bäst av den förre detta Eton-eleven Leslie Stephen:

No boy can elbow his way up from the lower remove of the fourth, to the upper division of the sixth, through the common system of "trials" and "removes", without being broken in to many things, and hardened simply by a process of friction to endure, to suffer, to be patient, to bid his time, without having learnt, (as beings in a lower order of creation learn), to take care of himself, to hold his own, to fight his way, to trust to his own best, his own determination, and coolness, and pluck, without, in a word, being prepared for "the great world of business and society".²²

Att skolorna endast bestod av manliga elever påverkade synen på vad som var kvinnligt respektive manligt. Föreställningarna kring manligt och kvinnligt bands till skolans inre maktstruktur, de yngre eleverna förknippades med feminina egenskaper som underordning och svaghet medan de äldre eleverna representerade manliga egenskaper som styrka och makt. Internatskolornas roll, exempelvis vid reproduktionen av manliga ideal, var betydligt större i England där de nio engelska skolorna utexaminerade ett stort antal elever till skillnad från Lundsberg som var Sveriges enda skola av den här typen. Fostran av eleverna mot ett specifikt manligt ideal tycks dock central även vid Lundsberg.²³

Idrottens roll

Den ständiga konkurrensen som fanns inom lagidrotterna i det engelska internatsystemet fyllde, enligt Heward, en viktig funktion vid fostrandet av eleverna. I Pierre Bourdieus undersökningar om de franska elitskolorna betonas det ständiga tävlingsmomentet som den viktigaste ingrediensen vid skapandet av elevens självbild.²⁴ Idrottens officiella syfte vid Lundsberg var att utveckla elevernas fysik, men den fungerade även som ett pedagogiskt instrument för att fostra eleverna mentalt. Grundprincipen med tävlingsmomentet inom idrott är att det klassificerar deltagarna som vinnare eller förlorare. Att lära sig att vinna och förlora fyller även det en fostrandefunktion. Genom att vara framgångsrik i sitt idrottsutövande erhöll eleven även status och prestige inom den kollektiva elevgruppen.

Den status som de framgångsrika idrottsutövarna åtnjöt vid Lundsberg uppmärksammades av skolledningen genom att de presenterade listor över skolrekord och delade ut medaljer. Att vara fysiskt kompetent ingick i den idealbild som skolan önskade förmedla, tydligt illustrerat genom de bilder av segrande individer och lag som sattes upp på elevhemmens väggar.²⁵ Den status och beundran som skickliga idrottsmän åtnjöt kom inte enbart från skolledningen; även bland eleverna fick en skicklig idrottsutövare en hög status. I skoltidningen *Lundsbergaren* ägnades uppskattningsvis femtio procent av utrymmet till att redovisa resultat från skolans idrottstävlingar. I en artikel där idrottens status vid Eton behandlas konstaterar artikelförfattaren att idrotten hade en lika hög status vid Lundsberg som vid Eton. I samma artikel skriver författaren att "En skicklig cricket- eller fotbollsspelare vid Eton, är förmer i lärares och kamraters ögon än den flitiga plugghästen".²⁶

Under år 1911 pågick en intensiv debatt i tidningen *Lundsbergaren* kring frågan om det var för mycket idrott vid Lundsberg. De som tog ståndpunkten att så var fallet, hävdade att den ständiga jakten på skolrekord inom idrotterna gick för långt och att elever utan idrottsintresse blev lidande. Svaret från de personer som försvarade idrottens framträdande roll vid skolan, var att idrotten hörde till traditionen och

grunden för Lundsberg.²⁷ I likhet med skolor som Rugby och Eton, tävlade ofta de olika elevhemmen mot varandra. Denna prestigefyllda kamp medförde att eleverna även identifierade sig själv utifrån vilket elevhem man tillhörde. I matriklarna syns ett mönster över vilka släkter som residerat på vilket elevhem. Vikten av att eleven bodde vid samma elevhem som den övriga släkten, kan vara en indikator på den rivalitet som fanns mellan hemmen. Rivaliteten kommer även till uttryck i den före detta eleven Sigvard Bernadottes beskrivning:

Det var en mycket stark sammanhållning inom varje elevhem mot de andra elevhemmen. De var som små autonoma enklaver som stred och slogs och tävlade. Vissa hem var sedan länge arvfijender. Så var exempelvis mitt hem Gransäter i ständig fejd med Forest Hill. Det gällde att komma åt varandra var man kunde, framförallt på tävlingar. Men även utanför tävlingsbanan organiserades bataljer.²⁸

Vid Lundsberg hyllades idrottsliga vinnare och en vinnares idrottsliga egenskaper blev därför synonymt med de ideala karaktärsdrag som var rådande vid skolan. Inom rodden, vilken ansågs som skolans mest prestigefyllda idrottsgren, hyllades egenskaper som ihärdighet, beslutsamhet, disciplin, samarbetsförmåga och självförsakelse. I kontrast till de eftersträvarvärda egenskaperna finner vi de karaktärsdrag som bör undvikas: slarv, slöhet, egoism och självbelåtenhet.²⁹

Kamratuppfostran – elevernas roll

De nyanlända eleverna fick tidigt veta att vid Lundsberg var det de äldre eleverna som bestämde, de nya eleverna var *tarmludd* och som *tarm* anpassar man sig efter reglerna. En av de regler som eleverna skulle anpassa sig efter, var att de äldre eleverna hade rätten att straffa de yngre. De elever som anpassar sig efter de regler som finns vid skolan klarar sig från bestraffning medan de elever som inte accepterar reglerna blir straffade. Kroppsbestraffning förekom vid Lundsberg fram till 1953 då de äldre eleverna förbjöds att använda aga som en bestraffningsmetod mot de yngre eleverna. Hur frekvent förekommande kroppsstraff genom aga var är svårt att belägga, men det finns

rapporter om incidenter där våld används av de äldre eleverna både före och efter år 1953. Fastän rätten att använda aga som bestraffning försvann officiellt fanns möjligheten kvar att bestraffa genom att dela ut arbetsuppgifter. Företeelsen hade stöd av skolledningen, som motiverar handlingarna som en del av fostringsuppgiften.³⁰ När Lundsbergs elever själva beskriver kamratuppfostran och reglerna på skolan, kan det göras på följande sätt:

Gymnasistinvigningen: en sadistisk historia som förvandlade hyggliga tonåringar till en skrånande hop utan egna tankar. Förnedrande för både plågoandarna och de plågade, direkt skadligt för båda. Samma med tarmluddet. Sådana skräptraditioner kan nog alltid uppstå när ungdomar samlas utan tydlig ledning. Det har gett många internatskolor i Sverige och andra länder dåligt rykte – ibland välförtjänt. Läs "Flugornas Herre" av Golding och bli botad!³¹

Renodlad pennalism såg jag inte till under min tid på Lundsberg. Det gick dock berättelser om sådant och kunde väl ha inträffat.³²

Visst hände det några gånger, när jag kommit för sent till läggningen, att någon övernitisk läggmästare lät mig "böja över". Jag upplevde då med viss smärta hur fel en bandyklubba kan användas. Men jag lärde mig också att jag själv inte skulle utnyttja denna föga humanistiska "rätt" till bestraffning när jag blev "storkis".³³

Som synes kommenterar eleverna våldet på olika sätt, dessa textutdrag representerar de vanligast förekommande åsikterna i källmaterialet. Trots att eleverna ofta detaljerat beskriver hur skoltiden präglades av fysiskt och psykiskt våld tar de flesta skolan och skoltiden i försvar. Denna paradox har i den allmänna forskningen om kamratuppfostran och pennalism förklarats med att eleven är medveten om att han straffas på grund av givna regler och sin rådande sociala position inom det hierarkiska systemet. Bestraffningarna slår inte blint, den som blir bestraffad blir med tiden den som bestraffar, vilket medför en känsla av rättvisa med systemet.³⁴

Initieringsriter – markering av det progressiva maktinflytandet

Det självbiografiska material som finns tillgängligt kan ge inblick i skälen bakom att familjer och elever valde Lundsbergs skola. Genom att undersöka motiven till valet av Lundsbergs skola, framträder de förtjänster som föräldrar och elever såg med skolvalet. Den mest frekventa förklaringen som elever ger är att de skickades till Lundsberg för att de saknade disciplin. Lundsberg profilerade sig som en skola där eleven utöver akademisk undervisning även disciplinerades och fostrades. Föräldrarna valde alltså Lundsberg för att försäkra sig om att deras barn fick den disciplin och fostran som barnet saknade. På följande sätt förklarar två elever anledningarna till att de hamnade på Lundsbergs skola:

Anledningen till denna resa var jag inte riktigt säker på, men förstod att den var en följd av att jag under två år i samma klass i det stora läroverket i Göteborg misslyckats i stort sett i allt utom att spela fotboll.³⁵

Med mina dåliga skolbetyg, min tilltagande lymmelaktighet och upprivande scener hemma bedömdes situationen som ohållbar. Haije hade gått på Lundsberg. Det beslöts att jag skulle skickas dit till höstterminen 1945.³⁶

Ordet *skickades* används ofta i elevernas beskrivning om hur de hamnade på Lundsberg. Det visar att valet av skola sällan var frivilligt även om de unga var medvetna om varför de skickades iväg och vad de förväntades uppnå genom skolgången vid Lundsberg. Många av eleverna var på Lundsberg för att formas från slarviga och underpresterande till att bli disciplinerade och ansvarstagande människor. Lundsbergs fostringssystem var utformat för att ge eleverna just den förvandlingen och här hade systemet med kamratuppföstran en central roll. Systemet med kamratfostran påverkar de nyanlända eleverna hårdast. De blir bestraffade direkt de bryter mot skolans, eller de äldre elevernas, regler. Systemets uppgift är delvis att bryta ner de nyanlända så att de underkastar sig de regler som finns vid skolan. Under den fortsatta skolgången byggs sedan eleverna upp genom ökade

ansvarsområden och maktinflytande. Det maktinflytande som eleven får med tiden, synliggörs genom vissa aktiviteter, vilka kan liknas vid övergångsriter. Den första invigningen vid Lundsbergs skola kallas för bastuinvigningen och den är till för de nyanlända eleverna. Invigningen kan ses som en initieringsceremoni där de nya eleverna döps in i skolan. Vad som exakt inträffar under invigningen hålls hemligt bland skolans elever. Den gamla eleven Jan Boris Möller beskriver att under bastuinvigningen satt alla nya elever i bastun med regnkläderna på varefter de äldre eleverna kom in och hällde iskallt vatten över eleverna.³⁷ Om Jan Boris Möllers beskrivningar helt överensstämmer med verkligheten är inte relevant. Förekomsten av en invigning för att markera elevernas rådande statusställning visar på den betydelse en markering av de skilda statusnivåerna har inom elevgruppen. Den nedbrytande, förnedrande och underkastande delen följs sedan av en stegvis höjning av elevens status och ökat inflytande. Det mönstret syns tydligt under gymnasieinvigningen, vilken markerar att eleverna inte längre är *tarmar* utan *storkisar*. Innan eleverna kan ta steget till att bli *storkis*, ska de först förnedras offentligt för att sedan accepteras in i den nya sociala gruppen. Vad som exakt inträffar under gymnasieinvigningen är också hemligt, de källor som finns anger enbart att det sker under förnedrande förhållanden.³⁸ Invigningens utformning förs vidare mellan de olika generationerna och skiljer sig mellan elevhemmen.³⁹

Fenomenet att nya medlemmar av en social grupp först bryts ner för att sedan accepteras in i gruppen, är inte unikt för Lundsbergs skola. Den forskning som gjorts kring fenomenet, som på engelska kallas *hazing*, lyfter fram att syftet är att nya medlemmar ska visa sin lydnad och lojalitet till gruppen och sina kamrater genom att gemensamt genomgå förnedringen. En viktig faktor, som forskningen kring *hazing* inom militären visat, är att de som blir utsatta tillåter handlingarna. De som tillåter och sedan utför de förnedrande uppgifterna, visar sin lydnad och lojalitet mot de äldre inom gruppen och på det sättet skiljs de pålitliga från de opålitliga. Invigningarna vid Lundsberg kan således ses som en demonstration av att den nye eleven

underkastar sig de äldre eleverna och de regler som finns vid skolan. Först efter den slutgiltiga lojalitetsbekräftelsen får eleverna ta ett steg upp i elevhierarkin.⁴⁰

Lundsbergsandan

Ordet lundsbergsanda är vanligt förekommande, både i skolans officiella publiceringar samt i de självbiografiska texter som skrivits av före detta elever. När ordet används i officiella texter anknyter det till bevarandet av ett band mellan elever och skola som sträcker sig utöver skoltiden. I det officiella sammanhanget används även ordet för att syfta till bevarandet av den fostringstradition som finns vid skolan. I de självbiografiska texterna åsyftar ordet lundsbergsanda snarare det livslånga vänskapsband som uppstår mellan de elever som gått vid Lundsberg. Men i båda fallen har ordet även använts för att återge den speciella livsstil som skolan står för, och lundsbergsandan står då för egenskaper som stil, hyfs, lojalitet och disciplin. Ordet lundsbergsandan kan därför sägas stå för de åsikter och handlingar som både skollärovervakning och eleverna som grupp tillskrev värde. Det är med den definitionen som den före detta eleven Peter Nobel beskriver de åsikter och attityder som var rådande under hans skoltid vid slutet av 1940-talet. Peter Nobel beskriver sin skoltid vid Lundsberg som positiv och riktar beröm mot lärarna, idrottens roll och de lärdomar som livet vid ett internat gav honom. Följande är en beskrivning av de attityder som enligt Nobel fanns vid Lundsberg:

Det inpräntades i oss att vi var privilegierade som fick gå på denna skola, att därmed följde ett stort ansvar som måste axlas. Vi skulle få viktiga uppgifter i livet och samhället, från vilka vi skulle skilja oss med heder. Ovanpå detta lagrades en föraktfull överklassattityd, som inte uppmuntrades av rektorn och de andra lärarna, utan som många elever hade med sig hemifrån. Man såg ner på lägre samhällsklasser, inte med elakhet men nedlåtande.⁴¹

Att eleverna vid Lundsberg kände sig speciella kan delvis bero på att de gick vid en avgiftsbelagd skola, en skola som dessutom fostrat Sveriges prinsar. Ett ytterligare exempel på att eleverna ansåg att de

var speciella, syns i de slangord som utvecklades vid skolan. Nils-Gustav Paulson, som gick vid Lundsberg under mitten av 1960-talet, beskriver att ordet *tjås* eller *tjåsare* användes för att beskriva alla som inte var som Lundsbergarna. Även Peter Nobel beskriver användningen av ordet *tjåsare*. Enligt honom användes ordet under skoltiden för att beskriva de värmländska ortsborna. Lundsbergarna förde sedan med sig ordet i sitt vidare liv och använde det på alla som de ansåg vara underklass. Vissa beteenden förknippades med *tjåsare* och borde undvikas av lundsbergare. Att åka i tredjeklass i tåget eller spårvagn, var enligt Nobel två sådana handlingar.⁴²

Sådana skulle man över huvud taget inte beblanda sig med på annat sätt än att man ledde deras arbete, begagnade sig av deras tjänster eller vänligt men med distans frågade hur de mådde och pratade väder, jakt eller skörd med.⁴³

Nobels och Paulsons redogörelser är från slutet av 1940-talet respektive mitten av 1960-talet, men den nedlåtande attityden mot folk från andra samhällsklasser finns det spår av ännu tidigare. Ett debattinlägg som publicerades i elevtidningen *Lundsbergaren* år 1918, har rubriken "*Hur ska vi få bort föraktet mot arbetarklassen*". Debattinlägget visar på att problematiken var densamma, men även att det fanns elever som öppet kritiserade överklassattityderna.

Fastän de som kritiserade attityderna var en minoritet passerade de kritiska inläggen skolledningens censur. Detta ger stöd åt Nobels påstående att dessa attityder inte uppmuntrades av rektorer och lärare. Men det finns en skillnad mellan att inte uppmuntra och att aktivt arbeta för att motverka. Skolans grundtanke var just att de som fick tillbringa sin skoltid vid Lundsberg formades till något unikt och speciellt. Detta unika skulle locka eleverna till skolan och det återspeglas även i elevernas egen syn på skolgången. I *Lundsbergarens* debattinlägg beskriver elever återkommande att Lundsberg fostrar eleverna till ridderlighet och ett fulländat uppförande. Denna syn på en unik ridderlig fostran ligger därmed som grund för uppfattningen att det fanns ett "vi" och följaktligen även ett "de andra". Detta motsäger inte

att många elever, av vad som framgår ur källmaterialet, även hade med sig en överklassattityd redan från hemmet.

Gemenskap genom anpassning – elevernas reproduktiva roll

I en artikelserie i elevtidningen Lundsbergaren från 1925 presenteras ”Vem som är en lundsbergare”. I den anges att en lundsbergare ska trivas vid skolan, underordna sig skolans lagar och inte bryta mot dem. En lundsbergare ska ha ett fulländat uppförande och vid alla tillfällen uppträda som en gentleman. Att anpassa sig till skolans regler och värderingar var därför avgörande för att eleven skulle accepteras. Den som ifrågasätter systemet, uppträder överlägset, avvikande eller nedlåtande skulle inte ses som en riktig lundsbergare. Detta visar att eleverna själva fyllde en funktion vid reproduktionen av skolans värderingar och organisatoriska utformning och bidrog till att bevara det rådande systemet.

Erik Johansson, som var lärare och husfar mellan åren 1955–1986, beskriver hur han själv och rektor Martin Lindström under slutet av 1950-talet kämpade för att få bort missbrukandet av elevhierarkin. Johansson skriver att hierarkin vid Lundsbergs internat var striktare än på en del månghundraåriga engelska internat. Det Johansson och Lindström framförallt motsatte sig var hur de äldre eleverna rutinmässigt använde sig av kroppsaga som en straffmetod. Det system av *fagging*, som var vanligt vid brittiska public schools, förekom även i 1950-talets Lundsberg. Med *fagging* menas att de yngre eleverna fungerar som en uppsare för de äldre eleverna, där de äldre eleverna straffade sina *fags* om de inte utförde uppgifterna eller om tarmarnas uppförande bröt mot den beteendekultur som tillskrevs värde av de äldre eleverna. Johansson beskriver hur svårigheterna med att ändra på systemet berodde på att systemet försvarades av elever, föräldrar (före detta elever) och äldre hemföreståndare.⁴⁴ Bland eleverna fanns enligt Johansson åsikten att:

Det är bättre att få ett par rapp än att det skrivs en massa papper och så ändå komma hem med sänkt uppförande- eller ordningsbetyg och så kanske få stryk då.⁴⁵

Att elever och föräldrar var emot förändringar av systemet, visar att tradition och tanken om bevarande var väl förankrat vid Lundsberg. Även inom det brittiska skolsystemet var reproduktionen stark. Under 1800-talet fanns kritik mot rådande makthierarkier inom det brittiska public school systemet. John Chandos hävdar att systemet inte ändrades på grund av det stöd som fanns för systemet bland framstående personer, personer som själva en gång i tiden hade fostrats inom samma system av självstyrande elevgemenskap.⁴⁶

De som har makt att ändra Lundsbergs utformning och organisation är stiftelsens styrelse. Lundsbergs styrande organ består av före detta elever som själva fostrats i det rådande systemet. Förutom att eleverna kan tänkas vilja hitta mening och syfte i det system som de själva blivit fostrade i, kan man anta att dessa före detta elever upplevde skolan och sin skoltid som positiv. De elever som inte trivdes i internatsystemet och vid skolan Lundsberg, saknade troligtvis intresse av att i framtiden vilja jobba inom skolans stiftelse. Med en positiv inställning till skolans grundtanke och fostringsuppgift är chansen stor att stiftelsen arbetar för att bevara så mycket som möjligt av organisationens utformning och systemets grundtankar, vilket i så fall bidrar till att skolans utformning hålls intakt genom åren.

Familjetraditionens reproduktiva roll

En vanlig förklaring till varför personer gick vid Lundsbergs skola var att familjetraditionen därmed fördes vidare. Vissa släkter förknippar sig själva med skolan. Om en gammal lundsbergare inte skickade sina barn till Lundsbergs skola kunde det uppfattas som ett svek.⁴⁷ Bland många elever finns uppfattningen att lundsbergare är något som de alltid kommer att vara, även efter skoltidens slut:

Någon Lundsberg-föredetting är jag inte – jag är lundsbergare i presens. Att jag tog studenten 1962 har inte med saken att skaffa, därför att skolgången kan ju avverkas på vilken ort som helst, men har den genomförts på Lundsberg är man fast för livet.⁴⁸

Detta är mer än bara en känsla. Föreningen Gamla Lundsbergare jobbar aktivt för att behålla kontakten mellan de gamla eleverna och

skolan. Detta uppnås genom publicerandet av elevregister, tidningar och arrangerandet av årliga återträffar. Hur skolan ska styras beslutas av de före detta eleverna som väljer styrelsen på stiftelsestämmen. Adelsläkter som exempelvis Wachtmeister, Bonde, de Geer och Cederström har alla i generationer skickat sina barn till Lundsberg. Det är också personer ur dessa släkter, som återfinns bland Föreningen Gamla Lundsbergares ordföranden och klubbmästare samt i skolans styrande organ stiftelsens styrelse.⁴⁹ Att vara engagerad vid utformningen av Lundsbergs skola, ger dessa släkter en möjlighet att påverka hur deras barn ska fostras.

Bourdieu har visat att de franska elitskolorna lever i symbios med den ekonomiskt privilegierade samhällseliten. Motsvarande kan sägas även om Lundsbergs skola. Det finns ett kontinuerligt band mellan skolan och familjer ur den svenska adeln samt familjer ur det yttersta finansiella toppskiktet, vilket visas genom att dessa släkter, generation efter generation, skickat sina barn till Lundsberg. Bandet mellan familjer med ekonomiska tillgångar och skolan kommer bland annat till uttryck i att familjerna står för ekonomiska bidrag. Familjen Bernadotte är en av de mest prestigefyllda släkterna som Lundsberg är förknippade med och när elevhemmet Björke byggdes ut år 1963, betalade den svenska kungen 90 procent av byggnadskostnaderna.⁵⁰

Den "totala institutionens" funktion

Valet av den geografiska placeringen av skolan i det värmländska jordbrukssamhället går djupare än det faktum att grundaren William Olsson ärvt marken som tillhörde Lundsberg herrgård. En fördel med att placera skolan på landsbygden var, enligt Olsson, att föra ungdomarna ut från städernas hetsande brus och att därmed undvika de frestelser som fanns i en stor stad.⁵¹ Den motiveringen används även bland engelska Public Schools till skolornas lantliga placering. Dessutom kunde skolans avskilda placering fylla en funktion i socialiseringen av eleverna. Ur ett sociologiskt perspektiv skulle Lundsbergs skola, med sin lantliga och avskilda placering, kunna betraktas som en "total institution". Begreppet är myntat av sociologen Erving Goffman

för att beskriva sociala inrättningar vars inneslutande och totala karaktär är större än vid andra sociala institutioner. Syftet med den totala institutionens organisatoriska utformning är att på bästa sätt kunna förändra eller styra en människas beteendekultur i önskvärd riktning. I livet utanför den totala institutionen finns det olika livssfärer, en plats som personen arbetar på och en annan där hon sover respektive roar sig. Dessa livssfärer är vid "totala institutioner" destillerade till en gemensam geografisk plats där alla aspekter av livet utförs på samma plats under en och samma auktoritet. Lundsbergs strikta regelverk, boendegemenskapen och dess placering mitt ute i den värmländska landsbygden, med skogar och sjöar som naturliga hinder utgör enligt Goffmans teorier en idealisk plats, som genom att avskilja eleven från sin tidigare miljö ger möjlighet att förändra och påverka elevens beteende. Goffman skriver att vare sig en viss total institution uppträder som en god eller ond kraft i samhället, så har den en makt som delvis beror på undertryckandet av en hel rad verkliga eller möjliga sociala gemenskaper.⁵² Vid Lundsberg illustreras detta av restriktioner för antalet tillåtna hembesök. Den mest frekvent uppgivna anledningen till att en elev började på Lundsberg var ett tidigare dåligt uppförande. Lundsbergs skola var uppbyggd och utformad för att snabbt och effektivt kunna förändra ett icke önskvärt beteendemönster genom att agera som ett fostrande ställföreträdare för elevens riktiga familj. Det som skiljer Lundsberg och de brittiska internatskolorna från andra sociala inrättningar med en total karaktär, exempelvis fängelser, fartyg och kloster, är att eleverna själva representerar en del av den auktoritära makten. Eleverna vid dessa skolor är aktiva aktörer vid utformning och bevarande av normer och regler. Men friheten inom institutionen får eleven först under sina sista år vid skolan. Den nyanlända eleven får vid ankomsten till skolan iklä sig sin nya identitet som *tarm* och möter dessutom en plats där han ska spendera tjugofyra timmar per dygn under en sexårsperiod, med ett regelverk och en hederskodex som han måste anpassa sig till.

Slutsatser

Den forskning som gjorts om socialt exklusiva internatskolor i England, visar att skolsystemet var utformat så att den hårda disciplinen blev ett ställföreträdare för faderns fostran och den kamratuppfostrande metoden skulle ge eleverna en snabbkurs i ledarskap. Den ständiga konkurrensen mellan eleverna var till för att hårda och fostra eleverna till framtida ledare. På Lundsbergs skola tillämpades ett liknande system, både vad det gäller organisatoriska aspekter och fostringstradition. Med utgångspunkt i dessa likheter mellan Lundsbergs skola i Sverige och dess motsvarigheter i England skulle framtida forskning kunna undersöka huruvida det är relevant att tala om en gemensam anglosaxisk fostringstradition för samhällselitens barn.

Eleverna på Lundsberg skulle anpassa sig till och underordna sig skolans och de äldre elevernas regler. Denna anpassningsprocess var utformad så att den drabbade de nyanlända eleverna hårdast. Skolans avskilda placering och det faktum att man ansvarade för elevens fostran under dygnets alla timmar medförde att elevens enda val var just att anpassa sig. Med tiden får sedan eleven en statushöjning och utökat ansvar. Lundsbergs uppgift var även att förädla elevernas karaktär och uppförande. Idrotten fungerade som ett pedagogiskt verktyg för att ge eleverna karaktärsdrag som skolan värdesatte: disciplin, samarbetsförmåga och beslutsamhet. Vid sidan av den organiserade idrotten pågick även en inbördes fysisk och psykologisk kamp mellan eleverna och i den kampen belönades inte samarbetsförmåga eller *fair-play*. Det som stod på spel var status och inflytande inom elevgruppen. Denna kamp utkämpades inbördes bland eleverna på skolområdet och i elevhemmen. Denna kamratfostranskultur tycks ha varit indirekt organiserad av skolan och förefaller ha varit en del i Lundsbergs underförstådda och oskrivna läroplan, med målet att eleverna skulle härdas och anpassa sig till Lundsbergs interna beteendekultur.

En anledning till att fostringssystemet bevarats genom åren kan spåras i sammansättningen av skolans beslutande organ, stiftelsen. Denna stiftelse består av före detta elever, vilka kan förmodas ha trivts

vid skolan tillräckligt mycket för att engagera sig i dess framtid. Den styrande gruppens mål blir därmed lätt inriktat mot att bevara och inte till att förändra. En förändring av Lundsberg traditionsbundna ritualer eller organisatoriska utformning riskerar att strida mot den gemensamma tradition som skolledning, före detta elever, stiftelsen och Föreningen Gamla Lundsbergare ofta lyft fram som Lundsbergs kärna.

Fotnoter

1. *Lundsberg: en livsstil* (Lundsbergs skola, 1963), 12.
2. Loui Bernal & Karin C Falk, *Prinsarnas skola – Lundsberg tio år senare* (Inspelat 2006. Sändes den 15 januari år 2007 i TV4).
3. *Lundsbergs skola 100 år 1896–1996* (Filipstad: Föreningen Gamla Lundsbergare, 1996), 116.
4. Christine Heward, "Public school masculinities: an essay in gender and power", i *History of education: Major themes*, vol. 4, red. Roy Lowe (London: Routledge, 2000); J A Mangan, *Social Darwinism and Upper-Class Education in late Victorian and Edwardian England* (Manchester: Manchester University Press, 1987); Pierre Bourdieu, *The state nobility: Elite schools in the field of power* (Cambridge: Polity Press, 1996).
5. *Lundsbergs skola 100 år*, 67, 94.
6. J.A. Mangan, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School* (London: Frank Cass, 2000), 2.
7. *Lundsbergs skola år 1912* (Lundsbergs skola, 1912), 10, 16.
8. Se exempelvis Peter Nobel, *I idealisk riktning: Mitt liv* (Stockholm: Atlantis, 2004), 119.
9. Esbjörn Larsson, *Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning: Kungl. Krigsakademien mellan åren 1792–1866* (Uppsala: Historiska institutionen, Uppsala universitet, 2005), 268–269.
10. Bernal & Falk.
11. *Lundsbergs skola 100 år*, 92–93.
12. Se exempelvis Larsson, 268–269.
13. Notis i *Lundsbergaren* nr 8 (1912).
14. Heward, 521.
15. Se exempelvis Bernal & Falk.
16. *Lundsbergs skola år 1912*, 23.
17. *Gamla Lundsbergare 1896–1984: Matrikel*.
18. C H Hermansson, *Monopol och storfinans: De 15 familjerna* (Stockholm: Rabén & Sjögren, 1965), 264.
19. *Gamla Lundsbergare 1896–1984*.
20. Denna sammanfattning av Tosh analys är hämtat ur Larsson, 269.
21. Mangan, *Social Darwinism and Upper-Class Education*, 135–159.
22. Leslie Stephen, *Thoughts of an outsider: Public Schools* (1873), citerad ur Mangan, *Social Darwinism and Upper-Class Education*, 146.

23. Liknande slutsatser når Larsson, Heward och Tosh.
24. Bourdieu, 73–101
25. Se exempelvis Bernal & Falk och *Lundsbergs skolas historia 1896–1946* (Stockholm: Föreningen Gamla Lundsbergare, 1946).
26. *Lundsbergaren*, nr 8 (1912).
27. *Lundsbergaren* (1911).
28. Sigvard Bernadotte, *Krona eller klave* (Stockholm: Bonnier, 1975), 45–29, *Lundsbergs skola år 1912*, 137–147.
30. Nobel, 123.
31. Rutger Bennet i *Lundsbergs skola 100 år*, 134.
32. Nobel, 123.
33. Fredrik Ohlsson i *Lundsbergs skola 100 år*, 134.
34. Detta resonemang förs bland annat av Esbjörn Larsson när han relaterar till etnologen Mats Hellspungs undersökningar av kadettrationer i "Pennalism: En övning i ledarskap", *Svenska Dagbladet* 19 okt 2003.
35. Fredrik Ohlsson i *Lundsbergs skola 100 år*, 117.
36. Nobel, 119.
37. Bernal & Falk.
38. *Lundsbergs skola 100 år*, 134.
39. Bernal & Falk.
40. Hank Nuwer, *Wrongs of Passage: Fraternities, Sororities, Hazing and Binge Drinking* (Bloomington: Indiana University press, 1999).
41. Nobel, 129.
42. *Lundsbergs skola 100 år*, 138; Nobel, 129–130.
43. Nobel, 129–130.
44. *Lundsbergs skola 100 år*, 93.
45. Erik Johansson i *Lundsbergs skola 100 år*, 93.
46. Chandos slutsatser är hämtade ur Larsson, 269.
47. Se exempelvis Nobel, 133.
48. Björn Rosengren i *Lundsbergs skola 100 år*, 125.
49. *Gamla Lundsbergare 1896–1984* och *Lundsbergs skolas historia 1896–1946*.
50. *Lundsbergs skola 100 år*, 83.
51. *Lundsbergs skola år 1912*, 10.
52. Erving Goffman, *Totala institutioner: Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor* (Stockholm: Raben & Sjögren, 1973), 14–18.

Maria Hedlin:

Fostran till förändrade roller? Om synen på kön i skolpolitiska texter 1948–1962

Huruvida flickor och pojkar skulle undervisas tillsammans eller var för sig var en viktig fråga under 1940-talet. Ställningstagandet för sär- eller samundervisning var både avhängigt könsideologi och lokal tradition. Ibland kunde folkskolan delas upp i flickklasser respektive pojkklasser. Det förekom även att skolbyggnaden var indelad i en flicksida och en pojksida med separata ingångar.¹ Efter fyra år i folkskolan var det möjligt för flickor att gå över till sjuårig flickskola och pojkar kunde fortsätta till femårig realskola, som antingen var endast för gossar eller för båda könen.² Flickskolan skilde sig från samskolan både innehållsmässigt och pedagogiskt. Den hade kommit till under den tid då kvinnliga elever var utestängda från läroverket. När läroverket öppnades för flickor i och med 1927 års skolreform hade flickskolan behållits med hänvisning till den kvinnliga ungdomens fysiska och psykiska natur och särart.³

Parallellskolsystemet med folkskola, flickskola och realskola fick utstå allt mer kritik under 1940-talet. Kritikerna menade att eleverna borde gå tillsammans så länge som möjligt i en gemensam skola. Social rättvisa och alla elevers rätt till utbildning fördes fram som principer inom skolpolitiken. Synen på kön var dock oklar. Skillnader mellan könen lyftes fram och de kulturella normer som föreskrev att manliga och kvinnliga elever skulle förberedas för olika roller var starka. Enligt detta sätt att se skulle pojkarna fostras till familjeför-sörjare och flickorna till husmödrar.⁴

1940 tillsattes en skolutredning för att se över utbildningsväsendet och dess organisation. Forskare anlätades i utredningsarbetet, bland

annat för att ge vägledning när det gällde skillnader mellan kvinnliga och manliga elever. Två psykologiprofessorer som konsulterades redovisade en mängd könsskillnader. Det handlade om sådant som egenskaper, iakttagelser, minnesutveckling och lämplighet för olika ämnen. Trots att individuella skillnader också framhölls menade man att särundervisning var att föredra under åldrarna 12–16 år. Skolutredningen hänvisade även till erfarenheter från samundervisning. Dessa erfarenheter var relativt goda även om könsskillnader också framhölls.⁵

Då skolutredningen inte kunde enas i frågan om skolväsendets organisering blev det istället en ny kommitté, 1946 års skolkommission, som efter två års utredande kom att lägga fram ett förslag om en så kallad enhetsskola. Det definitiva beslutet om enhetsskolan, den blivande grundskolan, som togs 1962 förgicks dessutom av ytterligare en utredning, 1957 års skolberedning. Grundskolans första läroplan, Lgr 62, bygger således på två utredningar. I och med denna skolreform avvecklades flickskolan och diskussionen om sam- eller särundervisning var därmed överspelad.⁶

Synen på kvinnors och mäns roller i samhället debatterades under den tid då de två utredningarna arbetade fram den nya skolorganisationen och de politiska dokument som kom att leda fram till grundskolan kan betraktas som särskilt intressanta ur ett könsteoretisk perspektiv. Hur gick diskussionerna inom skolpolitiken när det gäller synen på kön och flickors respektive pojkaras fostran?

Nedan beskrivs uppsatsens syfte, teoretiska utgångspunkter och det material som har granskats. Därefter redovisas analysen av de skolpolitiska dokumenten. Avslutningsvis presenteras en sammanfattande diskussion.

Syfte

Denna uppsats syfte är att belysa hur föreställningar om kön kom till uttryck inom skolpolitiken under tiden 1948 till 1962, den tid som den kommande grundskolan diskuterades. Fokus ligger på elevernas fostran och den fråga som ställs är: På vilket sätt utmanades och/eller

återskapades rådande könsstruktur och etablerade föreställningar om kön i de skolpolitiska diskussioner som fördes?

Teoretiska utgångspunkter

Historikern Yvonne Hirdman kallar de föreställningar om kön som präglade tiden från 1930 till 1960 för hushållskontraktet. Idealet var att den gifta mannen skulle vara ensam försörjare medan kvinnan var hemmafru. Allt fler kvinnor ställde emellertid krav på både yrkesutbildning och lönearbete samtidigt som efterfrågan på kvinnlig arbetskraft växte. Arbetskraftsbris hotade inom bland annat industrin och till skillnad från länder som Västtyskland beslutade man sig i Sverige för att rekrytera de inhemska kvinnorna istället för ytterligare utländsk arbetskraft. De diskussioner som fördes om köns roller och uppgifter kom enligt Hirdman att leda fram till jämlikhetskontraktet i början av 1960-talet. Det manliga enförsörjaridealet ersattes av ett tvåförsörjarideal.⁷

Enligt Hirdmans teori om genusystemet präglas samhället av en könsstruktur med två grundläggande principer, isärhållande och hierarki. Principen om isärhållande avser att manligt och kvinnligt ses som två helt skilda saker som inte bör blandas. Kvinnor och män antas ha olika egenskaper, kompetenser och livsuppgifter. Till exempel förknippas manlighet med sådant som förnuft och styrka medan kvinnlighet knyts till känslsamhet och svaghet. Detta synsätt kommer i uppsatsen att kallas könspolärt. Principen om hierarki avser att mannen står som norm för det mänskliga och allmängiltiga, vilket innebär att kvinnor får en andrangsstatus. Det som förknippas med män tillskrivs också ett högre värde än det som förknippas med kvinnor. Antropologen Britt-Marie Thurén argumenterar dock för att frågan om hierarki bör vara en empirisk fråga, ett synsätt som även är denna uppsats utgångspunkt.

Thurén använder begreppet genusifiering (könskodning) för att beteckna att egenskaper, färger, kläder, yrken och så vidare klassas som kvinnliga eller manliga. En syssla som har varit kvinnligt könskodad i en geografisk region har kunnat vara manligt könskodad i en

annan region. Vidare finns exempel på yrken och områden som har bytt könskodning över tid.⁸

I uppsatsen kommer begreppet kön att användas istället för genus. Detta då genusbegreppet allt mer har kommit att användas som ett vardagsord med oklar innebörd.⁹ Vidare används könskodning och hierarki för att lyfta fram föreställningar och mönster förknippade med kön.

Material

Det material som granskas är grundskolans allra första läroplans förarbeten samt de politiska diskussioner som följde på dem. Till läroplanens förarbeten räknas *1946 års skolkommissions betänkande*, SOU 1948:27, och propositionen 1950:70, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, som föreslog att enhetsskolan skulle startas på försök. Denna proposition, liksom kommande proposition, citerade och refererades även remissyttranden vilka därmed ingår i materialet.¹⁰ Därtill ingår *Skolöverstyrelsens utlåtande* publicerat i SOU 1949:35. Materialet innefattar vidare alla följdmotioner (riksdagsmotioner som inlämnats med anledning av propositionen), samt protokollen från de båda riksdagskamrarnas debatter om skolväsendets reformering. Efter att försöksverksamheten utvärderats och utretts av *1957 års skolberedning* publicerades betänkandet *Grundskolan*, SOU 1961:30. Därpå kom proposition 1962:54, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående reformering av den obligatoriska skolan m.m.* I propositionen förordades att den nya skolformen skulle införas över hela landet. Samtliga följdmotioner och protokoll från påföljande riksdagsdebatter inkluderas i materialet tillsammans med ovan nämnda utredning och proposition.

Då syftet är att belysa hur föreställningar om kön kommer till uttryck betraktas dessa inte som de olika aktörernas privata föreställningar utan som idéer i tiden. Detta innebär vidare att fokus inte ligger på aktörerna. Varken aktörernas kön eller politiska hemvist kommer att diskuteras i uppsatsen.¹¹

Skolkommissionen och enhetsskolan

I *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, SOU 1948:27, kom främst skolkommissionen till tals, men även andras uppfattningar fick utrymme. Detta skedde både genom att tidigare utredningar diskuterades och genom hänvisningar till den allmänna debatten som pågick i samhället. Kommissionens huvudförslag var en obligatorisk nioårig enhetsskola som till största del skulle ge eleverna en gemensam skolgång. Det nionde året föreslogs emellertid bestå av tre olika linjer; en allmänt teoretisk (9a), en inriktad på vidare studier (9g), samt en yrkesinriktad linje (9y).¹²

Nedan redogörs först för hur en manlig norm kom till uttryck, hur könsskillnader framhölls och ett könspolärt synsätt framträdde i betänkandet. Därefter visas hur dessa föreställningar utmanades när skolkommissionen kom med sina diskussioner och förslag.

Flickor och pojkar främst olika

I betänkandet kan ett tidstypiskt synsätt där män och pojkar hade en självklar plats medan kvinnor och flickor betraktades som avvikelser från det gängse, utläsas. Synsättet kom till uttryck i och med att konventionen att referera till ledamöter i utredningar genom att endast nämna deras efternamn inte gällde om ledamoten var kvinna. När det refererades till tidigare skolutredning kunde det se ut på följande sätt: "Ledamöterna Karin Cardell och Jonzon anser ..."¹³ Till skillnad från Jonzon, som var man, markerades Cardell som könad genom att hennes förnamn uppgavs. Ytterligare ett exempel på denna hierarkiska könsrelation och att endast pojkar och män var inkluderade i det allmängiltiga gavs i betänkandets sakregister där "flickornas utbildning"¹⁴ återfinns, medan motsvarande hänvisning till pojkarnas eller gossarnas utbildning saknas.

Hierarkin mellan könen kom även till uttryck när debatten om samundervisning och särundervisning refererades. När flickor och pojkar beskrevs framträdde de senare i mer positiva ordalag. I debatten varnades det för att de ömtåliga flickorna skulle bli överansträngda

om de måste hålla pojkarnas arbetstakt. Dessutom sades flickor lära sig på ett ytligare och mer detaljinriktat sätt, medan pojkar uppgavs lägga större vikt vid sammanhang och djup. Det hävdades vidare att flickor och pojkar var så pass olika att undervisningen blev lidande när könen undervisades tillsammans. Det könspolära synsättet var således utgångspunkt. Detta synsätt förde emellertid inte automatiskt med sig ståndpunkten att flickor och pojkar måste fostras på helt skilda sätt och i olika skolformer. Å ena sidan kunde olikheter mellan könen användas som stöd för bevarandet av flickskolan och som argument mot en ökad samundervisning. Å andra sidan användes samma utgångspunkt också för att motivera ett motsatt ställningstagande. Man menade då att könsskillnaderna lade grunden för ett givande och tagande som var till gagn för både pojkars och flickors fostran.¹⁵

Könskonventioner utmanades

Skolkommissionen vände sig mot det könspolära synsättet vilket blev tydligt när praktiska uppgifter diskuterades. Flera åtgärder för att bryta den strikta uppdelningen mellan kvinnliga och manliga elevers verksamhetsområden förespråkades. Ett förslag gällde slöjden som föreslogs bli obligatorisk för enhetsskolans mellanstadium, något som inte var fallet inom folkskolan. I samband med detta förordades viss undervisning i träslöjd för flickor och att pojkarna skulle få motsvarande skolning i syslöjd:

I klasserna 4–6 i den nuvarande folkskolan koncentrerar sig pojkarna på träslöjd, med inslag av papp- och ev. metallslöjd, och flickorna på syslöjd. Bestämda skrankor mellan könen i fråga om slöjdarterna bör emellertid undvikas. Blir det i praktiken ändå en uppdelning, bör pojkar och flickor under viss tid obligatoriskt göra ett byte och pröva på varandras arbete.¹⁶

De två slöjdarterna, som ofta kallades manlig respektive kvinnlig slöjd, användes alltså för att utmana könsnormerna. Ett annat och liknande förslag som visar hur skolkommissionen gick i polemik med gängse föreställningar handlade om ett nytt praktiskt ämne. Ämnet

benämndes hemkunskap och hemreparationer och skulle innehålla sådant som matlagning, näringslära, bostadskunskap, snickeriarbeten samt reparationer av möbler, kläder och böcker. Således skulle både kvinnligt och manligt könskodade uppgifter blandas i ämnet som avsågs att vara obligatoriskt för båda könen.¹⁷

Ytterligare ett område där gängse synsätt utmanades var yrkesutbildningen. Uppfattningen att flickor ensidigt skulle fostras till blivande husmödrar fick inget stöd hos kommissionen som istället lyfte fram de kvinnliga elevernas behov av yrkesutbildning. Kommissionen påpekade att flickorna hade färre möjligheter till yrkesutbildningar jämfört med pojkarna.¹⁸ Dessutom förespråkades en översyn av "den kvinnliga ungdomens tillträde till yrkesskolor med rationell hänsyn till de yrken, i vilka kvinnlig arbetskraft kan användas,"¹⁹ vilket förefaller ha syftat på att många yrkesskolor i praktiken endast antog manliga elever trots att de formellt var öppna för båda könen.²⁰

Därtill angavs uttryckligen att enhetsskolan skulle utmana könskonventionerna i samband med allmän-praktisk undervisning. För högstadiets praktiskt inriktade elever som inte bestämt sitt yrkesområde skulle sådan undervisning erbjudas. I samband därmed menade kommissionen att skolan skulle bryta mot gängse idéer om vad som var lämpligt för kvinnliga och manliga elever. Pojkarna rekommenderades få pröva på hushållsarbete och sömnad då yrken som charkuterist och skräddare kunde passa dem. På motsvarande sätt rekommenderades flickor få en introduktion inom teknisk verksamhet för att läsa sig hantera verktyg och känna till elektriska apparater:

I den allmän-praktiska undervisningen bör icke pojkar och flickor inriktas på s.k. speciellt manliga, respektive kvinnliga yrken. Pojkarna kan bli t.ex. kockar, konditorer, charkuterister, textilarbetare, skräddare o.s.v., och de bör därför uppmuntras att pröva på undervisningen i hushållsgöromål och sömnad. Likaså kan flickorna icke minst inom s.k. kvinnliga yrken ha stor nytta av att kunna hantera verktyg, ha begrepp om maskiners konstruktion och arbetsfunktioner, känna till elektriska apparater av olika slag samt ha kunskap om olika arbetsmaterial och dylikt.²¹

Å ena sidan visar citatet att det är tämligen måttliga avsteg från könsnormerna som förespråkas. Å andra sidan tydliggör resonemanget hur starkt uppdelningen mellan manliga och kvinnliga områden var vid den här tiden. Förslaget riktade sig mot den strikta uppdelningen. Genom att det talas om "s.k." manliga och kvinnliga yrken markerades att det handlade om konventioner som kunde och borde över-skridas.

Sam- och särundervisning debatteras

Efter att skolkommisionens betänkande hade varit ute på remiss formulerades proposition 1950:70, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. I propositionen diskuterades skolkommisionens betänkande och regeringen förde fram sin syn på framtidens skola. Även en mängd av de remissyttranden som inkommit återgavs och citerades. Dessutom refererades och citerades både tidigare utredningar och forskare som till exempel undersökt könsskillnader bland barn och ungdomar. Ungefär samtidigt med propositionen lämnades motioner i ärendet in till riksdagens kamrar. Därefter debatterades skolfrågorna i första och andra kammaren.

I det första avsnittet nedan behandlas det könspolära synsättet där könsskillnader beträffande egenskaper framhålls. Hur detta synsätt utmanades redovisas också. Därefter följer ett avsnitt som visar hur könens skilda uppgifter och verksamhetsområden betonades av olika aktörer, men även hur andra tvärtom argumenterade för att normerna skulle breddas och könssgränserna överskridas.

Könsskillnader – och spridningen inom könen

I propositionen angavs att många auktoriteter förespråkade särundervisning: "Åtskilliga experter synas benägna att på grund av de gjorda iakttagelserna rekommendera skild undervisning för gossar och flickor, åtminstone under den tid, då utvecklingsdifferenserna äro störst".²² Den hierarkiska relationen där pojkar skildrades på ett mer positivt sätt än flickor framgick när könsskillnaderna beskrevs i en undersökning där skolledares synpunkter hade kartlagts. Flickor be-

tecknades som "mer receptiva, mer fallna för detaljarbete och 'plugg', mindre i stånd att skilja på väsentliga och oväsentliga moment i lärostoffet".²³ Gossarna ansågs ha "bättre blick för sammanhangen, mer förståelse för logisk bevisföring, problemlösning och teoretiska mang, för utredande framställningar och tankeväckande lärostoff".²⁴ I en motion som argumenterade för särundervisning hänvisades till en professor, som uppgavs ha kommit fram till slutsatsen att flickornas könsomognad påverkades negativt i samskolor. Flickskolans lugnare tempo ansågs passa de ömtåliga flickorna bättre.²⁵ Medan de kvinnliga eleverna i puberteten associerades med svaghet och ömtålighet förknippades de manliga med bristande disciplin och dåligt uppförande. Pojkarna kopplades således inte enbart samman med positiva egenskaper. Disciplinproblemen förknippades med pojkar i den så kallade skalömsningsåldern. Praktisk undervisning i skolverkstad eller inom verkstadsindustri ansågs kunna råda bot på dessa bekymmer.

Ett könspolärt synsätt behövde inte nödvändigtvis innebära att särundervisning förespråkades. På liknade sätt som framkom i betänkandet från 1948, kunde könens olikheter användas för att motivera gemensam undervisning. I 1950 års debatt sades rektorers erfarenheter av samundervisning vara att flickors och pojkars olika utvecklingstakt kunde vara till fördel i skolan. Flickornas större ambition under yngre år sporrade pojkarna att prestera bättre. I senare årskurser var det flickorna som stimulerades av pojkarnas arbete. Farhågan att de ömtåliga flickornas fysiska och psykiska hälsa skulle ta skada av att tvingas hålla pojkarnas höga studietempo under puberteten hade inte besannats. En annan fördel handlade om disciplinen. I detta sammanhang var det pojkars fostran som lyftes fram. Från rektorernas håll ...

"... intygas samstämmigt, att samundervisningen varit gagnelig för de manliga lärjungarnas fostran till hyfsning och städad uppträdande. Tillika har den underlättat disciplinen, detta med hänsyn till de kvinnliga lärjungarnas större foglighet och villighet att underordna sig skollivets krav".²⁶

Det könspolära synsättet där skillnaderna mellan flickor och pojkar betonades fick dock inte stå oemotsagt. Regeringen framhöll att orsaken till könsskillnaderna var oklar. Huruvida det var en fråga om biologi eller uppfostran var omstritt. Man menade dessutom att betydelsen av könen olika utveckling inte skulle överdrivas. Spridning inom könen var betydande. I detta sammanhang hänvisades till forskare som hade påpekat att könen genomsnittliga värden inte fick förväxlas med de individuella värdena. Vidare framhölls att den framtida enhetsskolan med sin individualiserade undervisning skulle kunna hantera alla möjliga olikheter inom samma skolklass.²⁷

Det könspolära synsättet utmanades inte enbart av enhetsskolans företrädare. Även från flickskolans förespråkare hänvisades till variationer inom könen. Detta framkom i remissvar där det argumenteras för att flickskolan, som särskild skolform med lugnare tempo och blandning av praktiskt och teoretiskt innehåll, skulle stå öppen för både manliga och kvinnliga elever. Skolformen som sådan sades vara värdefull och borde därför erbjudas båda könen. En rektor vid en flickskola framhöll: "Skoltypens värde ligger ej i att den utesluter ungdomar av det andra könet utan att den är lämplig för vissa *individer*".²⁸ Även skolöverstyrelsen menade att "en del gossar torde vara betjänta av flickskoleformens lärogång".²⁹

Kvinnors dubbla uppgifter eller makars gemensamma ansvar?

I fråga om könen framtida utbildning och livsuppgifter framträdde det könspolära synsättet när husmodersrollen och kvinnors särskilda uppgifter betonades. Målsmännens Riksförbund framhöll i sitt remissyttrande vikten av att de kvinnliga eleverna rustades för sina kommande uppgifter som husmödrar. I sin argumentation lyfte förbundet fram moderskapet. Mödrarnas insatser sattes vidare in i ett national-ekonomiskt perspektiv. Det handlade om en samhällsinsats som krävde hög kompetens. Även en hushållsteknisk skola betonade i sitt remissvar den husliga utbildningens värde för att ge flickorna den fostran och bildning de behöver för att klara sina plikter i hem och

samhälle.³⁰ Att uppgifterna i hemmet låg på kvinnorna framstod som självklart.

Den husliga utbildningen var överlag den mest framträdande praktiska utbildningen för flickor av diskussionerna att döma. På många håll föreföll den vara den enda praktiska utbildningen som erbjöds kvinnliga elever. För landsbygdens flickor lyftes uppgifter inom lant-hushållet fram, medan det för pojkars del handlade om arbete inom jordbruket och skogen. För manliga elever betonades även teknisk utbildning. I ett remissyttrande från Jordbrukareungdomens förbund underströks det husliga området för flickornas del och det tekniska för pojkarnas. Förbundet skrev:

Speciellt bör hemkunskap, slöjd och hushållskunskap ges mera utrymme i flickornas utbildning än vad som tycks framgå av betänkandet. För pojkarna bör å andra sidan mera tekniska övningar kunna inläggas. Det stora intresset för teknik hos pojkar i dessa åldrar och teknikens genomgripande betydelse i nutidssamhället tala båda härför.³¹

Teknisk-praktisk utbildning betonades även som särskilt betydelsefull för pojkar från familjer med begränsade ekonomiska resurser. De tekniska respektive husliga områdena framhölls också som lämpliga tillval. Den stora grupp elever som beräknades sikta på den praktiska linjen i klass nio, 9y, skulle enligt skolkommissionens förslag välja ett eller två praktiska tillvalsämnen i klass 7 och 8. För pojkarna del lyfte regeringen fram flera tekniska ämnen. Ritteknik, motorkunskap och verkstadsarbete sades vara populära bland pojkar i puberteten. Flickor antogs i stor utsträckning komma att välja husligt arbete.³²

Även om de kvinnliga eleverna i stor utsträckning förknippades med det husliga området framhölls också flickors behov av utbildning för yrkeslivet. Kollegiet vid en flickskola betonade visserligen vikten av att flickor fostrades till dugliga husmödrar, men samtidigt framhölls flickors dubbla utbildningsmål, yrke och hem. Också regeringen lyfte fram flickornas förvärvsarbete. När yrkesrådgivningen diskuterades påpekades att rådgivningen hade en särskild uppgift när det gäller de kvinnliga eleverna. Flickor som ville söka sig till manliga yrken

möttes av motstånd och fördomar. Därför skulle yrkesvägledningen hjälpa flickorna och medverka till att könsgrensarna kunde överskridas.³³

Avsikten att utmana könsgrensarna framkom även när det av skolkommissionen föreslagna hemkunskapsämnet diskuterades. Förslaget hade mottagits väl. När regeringen tog upp ämnet markerades särskilt att alla lärjungar verkligen betydde både pojkar och flickor: "För sjunde och åttonde klasserna föreslår kommissionen ett för alla lärjungar – gossar och flickor – obligatoriskt praktiskt ämne, benämnt *hemkunskap (med småreparationer)*"³⁴ Formuleringen pekar på att ämnet, med innehåll från både kvinnligt och manligt könskodad praktisk verksamhet för alla elever, bröt mot det förväntade. Bedömningen föreföll därför vara att ett förtydligande krävdes.

Gemensamma sysslor för könen framhölls även på andra sätt. I riksdagsdebatten betonades att flickor och pojkar skulle fostras till ett gemensamt ansvar för hem och familj. En riksdagsledamot hänvisade till rättvisa mellan makarna:

En god orientering, särskilt i kunskapen om ett hems skötsel, bidrager till en rättvis fördelning av arbetsuppgifterna inom hem och familj och stärker även känslan av ett gemensamt ansvar för hemmets vård och bestånd.³⁵

Således kan det konstateras att den rådande könsstrukturen, och föreställningen att flickor och pojkar skulle fostras till diametralt olika roller, utmanades i 1950 års debatt. Oenigheten i den politiska debatten handlade i stor utsträckning om den så kallade differentieringsfrågan, även om frågan oftast handlade mindre om kön och mer om huruvida eleverna skulle få olika undervisning beroende på begåvning och anlag.

Efter att skolfrågorna hade debatterats i riksdagen beslutades att enhetsskolan skulle starta på försök. 1957 års skolberedning blev den utredning som tillsattes när försöksverksamheten började närma sig sitt slut. Beredningens betänkande var färdigt år 1961 och hade titeln *Grundskolan: betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*.

Skolberedningen om flickskolan och grundskolan

I skolberedningens betänkande, SOU 1961:30, förordades att den nioåriga enhetsskolan skulle införas i hela landet. Skolan skulle heta grundskola och förslaget innebar också flickskolans avskaffande. I diskussionerna om flickskolans bevarande eller avskaffande återkom talet om könsskillnader. Kön lyftes även fram när försöksverksamhetens utfall diskuterades, framför allt ansågs högstadiets tillval och linjedelning vara ett problem. Dessa två teman ska behandlas i det följande.

Flickskolan

En särskild expertgrupp hade utrett frågan om flickskolans framtid. Å ena sidan framhöll expertgruppen forskning om könsskillnader. Å andra sidan sades att det var det tveksamt om olikheterna mellan könen var större än de individuella variationerna inom respektive kön. Något som dock ansågs ofrånkomligt var att flickorna skulle komma att arbeta i både hem och arbetsliv. I detta avseende återkom det könspolära synsättet. Flickskolan borde dock inte reserveras för flickor, menade expertgruppen. Skolformen kunde hållas öppen även för manliga elever och kompletteras med kurser som passade dem. Men det var inte lämpligt att vidta några åtgärder som skulle försämra skolformens förmåga att förbereda flickorna för de dubbla uppgifterna som väntade dem i hemmet och yrkeslivet, framhöll expertgruppen.

När skolberedningen övervägde flickskolans ställning resonerade den däremot på ett annat sätt. Beredningen menade att flickskolan hade spelat ut sin roll. Behovet av särundervisning var inte så starkt att det motiverade en särskild skolform för kvinnliga elever. Flickors och pojkars olika utveckling, läggning och utbildningsbehov kunde lösas inom samskolan.³⁶ Grundskolans högstadium skulle dessutom erbjuda olika utbildningsalternativ, vilket gjorde att behovet att dela upp eleverna efter kön försvann.

Högstadiets ämnen och linjer

Inom grundskolan skulle könen fostras och undervisas tillsammans så långt det var möjligt. Gränsen tycktes gå vid högstadiet. Skolbered-

ningen föreslog att pojkar skulle undervisas i textilslöjd och flickor i träslöjd under minst 20 lektioner på mellanstadiet. Denna ordning förespråkades dock inte för högstadiets del. Skälen för ställningstagandet uppgavs inte.³⁷

När det gällde den försöksverksamhet som bedrivits hade problem påvisats. Högstadiets val av tillvalsämnen och linjer hade inte fungerat som beräknat. Färre elever än förväntat hade valt den yrkesinriktade linjen, 9y. Beredningen konstaterade:

Av nionde årskursens samtliga flickor gick senaste verksamhetsåret 44 % och av pojkarna 57 % till 9y. Man kan alltså konstatera, att en något större andel av pojkarna än av flickorna väljer 9y även om skillnaden inte är så stor som det kan ibland antydas i debatten om dessa problem".³⁸

Enligt vad som hade planerats skulle 60–70 procent av samtliga elever välja 9y, en prognos som således visade sig slå fel. Som citatet ovan visar ansågs även könsfördelningen vara ett problem. Eleverna hade kunnat välja mellan inriktning mot jordbruk och skogsbruk, husligt arbete, metallyrken, trätekniska yrken, handel och kontor, hantverksyrken, teknisk samt allmänpraktisk gren. Flickorna hade i praktiken haft två grenar att välja mellan, antingen huslig eller handel och kontor. De alternativ som valts av flest pojkar var metallyrken, hantverk, teknisk samt allmänpraktiskt gren.³⁹ Inriktningarna hade således utformats med pojkars behov i fokus. Att fler pojkar än flickor attraherades av 9y kunde således ha berott på att linjen hade fler manligt än kvinnligt könskodade grenar. Trots detta skrev skolberedningen att flickorna hade "valt inom en snävare krets än pojkarna"⁴⁰ vilket lade fokus på flickorna istället för på utformningen av linjesystemet.

Den stundande skolreformen debatteras

Efter att 1957 års skolberednings betänkande hade varit ute på remiss formulerade regeringen sitt ställningstaganden i proposition 1962:54, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående reformering av den obligatoriska skolan m.m.* I propositionen återgavs och citerades ett stort antal remissyttranden. Motioner med synpunkter från riksdagens

företrädare lämnades in och därefter diskuterades reformeringen av skolan i både första och andra kammaren.

För det första var hemkunskap och slöjd skolämnen som engagerade. För det andra var elevernas otraditionella eller traditionella inriktning med avseende på kön något som diskuterades. Detta ska redogöras för i det följande.

Hemkunskap och slöjd

Att hemkunskapsämnet skulle få fler timmar på schemat var ett återkommande önskemål. Allt fler kvinnor förvärvsarbetade, vilket förde med sig förväntningar på männen att delta i hushållsarbetet. Hemmet var inte längre enbart kvinnornas område, som en riksdagsledamot framhöll. Ett annat skolämne som föranledde många att ta till orda var slöjden. Förslaget att pojkar skulle ha minst 20 lektioner textilslöjd och flickor minst 20 lektioner träslöjd på mellanstadiet sågs överlag positivt. Dock framfördes invändningar mot uppdelningen av könen då detta stred mot grundtanken att flickor och pojkar skulle fostras på ett likartat sätt. I en motion sades att olikartad undervisning för flickor och pojkar skulle försvåra det allsidiga yrkesval som eftersträvades.⁴¹ I en annan motion framfördes att samma slöjdundervisning för flickor och pojkar skulle motverka "föråldrade uppfattningar om vad som passar en flicka respektive en pojke".⁴² Därtill menade man att en lika och gemensam slöjdundervisning skulle medverka till att framtidens kvinnor och män blev bättre rustade för att fördela arbetet i hemmet på ett riktigare och mindre traditionsbundet sätt. Liknande synpunkter framfördes även i riksdagsdebatten.⁴³ En riksdagsledamot betonade betydelsen av information om möjligheten att välja könsöverskridande:

Mycket angeläget är att det kan lämnas ökad information från skolan till elever och målsmän om valmöjligheter när det gäller detta ämne. Enligt min uppfattning är det i hög grad önskvärt att denna traditionsinriktning brytes och att valet av slöjdart inte sker på det sättet, att flickorna söker sig generellt till textilslöjd och pojkarna till trä- eller metallslöjd. Jag finner det inte endast ur

skolans synpunkt utan även ur arbetsmarknadssynpunkt angeläget att man bryter mot uppfattningen om vad som på arbetsmarknaden är manligt och kvinnligt.⁴⁴

Som citatet ovan visar ansågs det angeläget att utmana rådande föreställningar om kvinnligt och manligt. Vikten av att eleverna i skolan skulle fostras till att förändra könsstrukturen framhölls. Om eleverna bröt mot könsnormerna i slöjden förmodades detta i sin tur få återverkningar på arbetsmarknaden.

Den opinion för särundervisning som kom till uttryck i 1950 års debatt förefaller ha minskat kraftigt, även om uttryck kan spåras. Från Läroverkslärarnas riksförbund sades att man hade accepterat att samundervisning skulle genomföras fullt ut, men samtidigt uppgavs att det fortfarande fanns önskemål om renodlad flickundervisning från föräldrahåll.⁴⁵

Otraditionella och traditionella val

De nya linjer i klass 9 som skolberedningen hade föreslagit var dels fem teoretiska; gymnasieförberedande (9g), humanistisk (9h), social-ekonomisk (9s), teknisk (9t) och handelsinriktade merkantil linje (9m), dels fyra praktiska; mekanisk (9mek), allmänpraktisk (9p), handelsinriktad (9ha) och hushållsteknisk (9ht). Från olika remissinstanser kom synpunkter på linjerna, särskilt på 9mek. Specialiseringen mot verkstadsindustrin ansågs passa dåligt på vissa orter. Det påpekades vidare att linjen borde kallas verkstadsteknisk linje då detta bättre motsvarade utbildningens innehåll. Ett annat namnförslag var hantverk och industri, 9hi, vilket uppgavs lättare kunna attrahera kvinnliga elever. Farhågan var även att linjens innehåll och inriktning skulle framstå som oattraktiva för flickor.⁴⁶ Att detta lyftes fram förefaller, åtminstone delvis, hänga samman med läget på arbetsmarknaden. Det fanns en uttalad oro för brist på industriarbetare, en situation som ansågs hota den ekonomiska tillväxten. Det talades allt mer om att rekrytera kvinnor till industrin som lösning på problemet.⁴⁷

Att könsnormerna skulle brytas genom att eleverna gjorde könsöverskridande val förespråkades. I detta sammanhang framfördes att

yrkesrådgivningen borde inriktas på att motverka traditionsbundna yrkesval.⁴⁸ En motion tog upp klassificeringen av yrken i kvinnliga respektive manliga. Uppdelning sades varken grunda sig i psykologiska eller fysiologiska könsskillnader. Budskapet förstärktes genom citationstecken. Det talades i motionen om "manliga" och "kvinnlige" yrken:

Man kan i praktiken dela upp yrkena i tre grupper, manliga, kvinnliga och yrken där män och kvinnor arbetar sida vid sida, varav de sistnämnda utgör en relativt liten del av samtliga. En genomgång av studier inom detta område ger vid handen att uppdelningen i "manliga" och "kvinnlige" yrken i de flesta fall inte står sig inför psykologiska eller fysiologiska analyser. Det torde finnas ganska få yrken som kan sägas lämpa sig för enbart män eller enbart kvinnor.⁴⁹

Av citatet framgår att könsstrukturen på arbetsmarknaden ansågs omotiverad och oönskad. Uppdelningen i manliga och kvinnliga yrken tycks ha ifrågasatts allt mer. Eleverna skulle välja otraditionellt med avseende på kön, men samtliga konkreta exempel på vad det innebar gällde flickor till manligt könskodad praktisk utbildning, särskilt 9mek eller annan teknisk utbildning.⁵⁰ Det framstod som enkelt för flickor att gå emot gängse könskonventioner och söka sig dit. En motion stack dock ut i detta avseende. I den diskuterades svårigheterna för en flicka som sökte sig till mansdominerat yrke. Det motstånd hon riskerade att möta inom området togs upp.⁵¹ Senare skulle det komma att visa sig att det inte var så enkelt att bryta mot könsnormerna som många kanske hade trott. Men det är en annan historia.

Sammanfattande diskussion

Uppsatsen har fokuserat hur rådande könsstruktur och etablerade föreställningar om kön utmanades och/eller återskapades i de skolpolitiska diskussioner som fördes. Jag har också visat på konsekvenserna för fostran i skolan. I detta avslutande avsnitt diskuteras på vilket sätt de skolpolitiska resonemangen kan knytas till större samhällsdebatter och därmed till diskursiva förändringar.

I betänkandet från 1948 återskapades etablerade könspolära föreställningar i debatten om samundervisning kontra särundervisning. I debatten skildrades flickor och pojkar som motsatta väsen med skilda egenskaper, läggning och intressen. Både företrädare för sam- och särundervisning argumenterade utifrån detta synsätt. I 1950 års debatt återskapades idéerna genom hänvisningar till experter och forskningsrön. Kvinnors specifika särart användes av olika remissinstanser i argumentationen genom att flickors könsomognad sades kunna ta skada av samundervisning och genom att modersrollen lyftes fram. I betänkandet från år 1961 kom föreställningarna till uttryck i talet om flickornas ofrånkomliga hemarbete. När det gäller linjevalet inom enhetsskolans försöksverksamhet tycks linjesystemet främst ha utformats utifrån pojkarnas behov och intressen. Trots detta antydes att det var flickorna som utgjorde problem, vilket kan tolkas som ett uttryck för den hierarkiska könsstrukturen i form av manlig norm som därmed återskapades. Resonemanget kan ses som exempel på det Hirdman betecknar hushållskontraktet. Ett samhälle med hemarbetande husmödrar och män som försörjde familjen förutsatte att flickor och pojkar fostrades i enlighet med sina kommande uppgifter. Att moderskapet och hemarbetet lyftes fram i relation till flickors framtid blev således en självklar följd. Utifrån detta sätt att se på kön blev det också naturligt att utforma linjesystemet utifrån pojkars behov av yrkesutbildning.

Detta synsätt utmanades på två sätt i betänkandet från 1948. Båda sätten riktade sig mot könsstrukturen och könsens villkor. För det första föreslogs åtgärder som innebar att gränserna mellan de kvinnligt och de manligt könskodade områdena luckrades upp. Ett nytt obligatoriskt ämne med inslag från både kvinnligt och manligt könskodad verksamhet förespråkades. Flickor och pojkar föreslogs få "pröva på varandras arbeten" i slöjden och när det gällde högstadiets allmänpraktiska undervisning framhölls att gängse föreställningar om vad som passar för kvinnor respektive män borde lämnas. För det andra utmanade kommissionen de ojämlika villkoren genom att könsgränserna och könsnormerna föreslogs överträdas från båda håll. Pojkarna

skulle fostras till att närma sig den kvinnliga sfären lika mycket som flickorna skulle närma sig den manliga. Därtill lyfte man fram att flickor hade sämre möjligheter till yrkesutbildning vilket gjorde att detta förhållande framstod som illegitimt. Detta sätt att resonera påminner delvis om Hirdmans tanke om jämlikhetskontraktet som emellertid ännu inte hade fått genomslag i samhället.

Även i 1950 års debatt kan ett begynnande jämlikhetskontrakt utläsas. I debatten framhölls att orsakerna bakom könsskillnaderna kunde bero på både biologi och uppfostran. Företrädarna för en uppluckring av de strikta könsgränserna lyfte dessutom fram de individuella variationerna och spridningen inom könen. Å ena sidan talades det om dubbla utbildningsmål för flickor del, vilket innebar att de kvinnliga eleverna skulle förberedas för både yrkesarbete och husmodersrollen. Å andra sidan framhölls mäns och kvinnor gemensamma ansvar och en "rättvis fördelning" av uppgifter. Även pojkar skulle fostras till att ta ansvar för hemmet.

En slutsats som kan dras av de skolpolitiska diskussioner som förs i materialet är att vetenskapliga rön om könsskillnader kunde användas för att motivera motsatta ståndpunkter. Företrädarna för könspolära föreställningar återopade uppmätta skillnader mellan flickor och pojkar. Dessa antogs motivera att könen fostrades i enlighet med hushållskontraktet. Men spridningen inom könen kunde också lyftas fram för att utmana detta synsätt.

Då hushållskontraktet var etablerat behövdes ingen motivering till varför könskodade områden som det tekniska och det husliga förespråkades för just manliga respektive kvinnliga elever. Däremot framfördes argument för ytterligare möjligheter till teknisk undervisning för pojkars vidkommande och för att kvinnors insatser inom hem och familj krävde kompetens. De som utmanade detta synsätt menade att undervisningen i större utsträckning skulle vara densamma för båda könen. När könskodad undervisning föreslogs för samtliga elever gjordes språkliga markeringar för att betona att förslaget verkligen gällde både flickor och pojkar. I dessa sammanhang talades det också

om "s.k." manliga och kvinnliga yrken som en markering att könskodningen var en konvention som kunde brytas.

I 1962 års debatt tycks samstämmigheten ha varit stor om att flickor och pojkar skulle fostras på ett mer likartat sätt. Hemkunskap och slöjd återkom som viktiga ämnen i detta avseende. Argumentet att flickor och pojkar som i framtiden skulle få undervisning i både textil- och träslöjd därefter också skulle fördela hemarbetet mer rättvist förefaller syfta på den hierarkiska situationen som innebar att många kvinnor fortfarande skötte hushållsarbetet trots att de yrkesarbetade. Slöjden kopplades dessutom till elevernas framtida arbetsliv. Om eleverna fick lära sig samma arbetsuppgifter förmodades de också komma att bryta könsstrukturen på arbetsmarknaden. Formuleringen att samma slöjdundervisning för både flickor och pojkar skulle motverka "föråldrade uppfattningar" tyder dock på att föreställningarna inte betraktades som starka kulturella normer utan snarast sågs som överspelade åsikter. Även talet om ökad information pekar i samma riktning och antyder att könsnormerna lätt kunde informeras bort.

Bakgrunden till att jämlikhetskontraktet tycktes växa sig allt starkare kan förstås utifrån två viktiga samhällsdiskussioner; dels arbetsmarknadens rekryteringsbehov, dels den stora könsrollsdebatten. Redan under slutet av 1950-talet förutspåddes industrins rekryteringsbehov komma att växa till ett problem som skulle innebära ett allvarligt hot mot samhällets ekonomiska tillväxt. 1950-talets hushållskontrakt och idealet med mannen som familjeförsörjare och kvinnan som hemarbetande husmor började bli allt mer dysfunktionellt i efterkrigstidens högkonjunktur. Efterfrågan på arbetskraft måste lösas på något sätt och man började allt mer tala om att underlätta för kvinnors förvärvsarbete.⁵² Denna diskussion har beröringspunkter med den andra stora diskussionsfrågan, könsrollsdebatten.

Att könsrollsdebatten kom igång i början av 1960-talet brukar förknippas med två skrifter som båda fick ett mycket stort genomslag, Eva Mobergs uppsats *Kvinnans villkorliga frigivning* som publicerades 1961 och forskningsrapporten *Kvinnors liv och arbete* som kom 1962. I *Kvinnans villkorliga frigivning* lyfte Moberg fram att kvinnor,

till skillnad från män, i första hand betraktades som könsvarelser. Detta var något hon tog starkt avstånd ifrån. Argumentet var att både kvinnor och män främst skulle betraktas som människor, vilket måste innebära att kvinnor och män gemensamt skulle ta ansvar för både hem/hushåll och yrkesliv/försörjning. Både hem och skola måste ändra sitt sätt att fostra barnen, menade Moberg. Samma förväntningar på samhällsengagemang, framtida yrkesliv och försörjningsbörda borde ställas på flickorna som på pojkarna. På motsvarande sätt skulle pojkar, lika mycket som flickor, förberedas för att ta hand om hem och hushåll. Moberg argumenterade för att alla barn skulle fostras till samma framtida rättigheter och skyldigheter, inte bara formellt utan också reellt. Med Hirdmans terminologi kritiserade Moberg således både isärhållandet och hierarkin. Hon konstaterade att tidens gängse synsätt innebar att gifta kvinnor i praktiken endast hade rätt till yrkesarbete under förutsättning att de också ansvarade för hemmet. Konsekvensen av detta synsätt blev att kvinnors frihet och rättigheter var villkorade, menade Moberg. Det är detta hennes uppsatstitel syftar på. Forskarrapporten *Kvinnors liv och arbete* med Edmund Dahlström som redaktör förde fram ett liknande synsätt. I rapporten beskrev norska och svenska forskare pojkars/mäns och flickors/kvinnors uppgifter och roller i familjen och yrkeslivet under beteckningen "könsrollsfrågan", vilket hade kommit att bli ett stort samhällsproblem. Strävan efter att åstadkomma större jämlikhet mellan kvinnor och män hindrades effektivt av inrotade förväntningar, inställningar och handlingsmönster, menade författarna. Skolans betydelse diskuterades och det framfördes att en förutsättning för att makarna i framtiden skulle komma att dela på både försörjning och hemarbete var att flickor och pojkar fick en likartad fostran och utbildning.⁵³ Trots sina 550 sidor fick forskarrapporten en mycket stor spridning och den kom i hög grad att påverka samhällsdebatten.

Med begreppet könsroll kom ett nytt sätt att betrakta könsfrågor. Detta ord uppfattades både kunna beskriva tillståndet i samhället och presentera lösningen. I den skolpolitiska debatten som har redovisats ovan användes visserligen inte ordet könsroll. Men snart, i samband

med revideringen av Lgr 62 mot slutet av 1960-talet, skulle ordet komma att påverka inte bara den skolpolitiska debatten utan även skolans fostransmål.⁵⁴

Uppsatsen bygger på min avhandling, Hedlin (2009) *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948–1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. För att minska antalet noter har källor förts samman gruppvis i samma fotnot.

Fotnoter

1. Inga Elgqvist-Saltzman, *Lärarinna, kvinna, människa* (Stockholm: Carlsson Bokförlag, 1993), 131f.
2. Det fanns även andra varianter, till exempel fyraårig realskola och sexårig flickskola som byggde på folkskolans sjätte klass. Dessa skolformer fanns i huvudsak på landsbygden. Se till exempel Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975, del 1, 1950 års reformbeslut* (Stockholm: Liber, 1980), 21.
3. Ingela Schånberg, *De dubbla budskapen. Kvinnors bildning och utbildning i Sverige under 1800- och 1900-talen* (Lund: Studentlitteratur, 2004), 185ff; Gunhild Kyle, *Kvinnor och kunskap i Handbok i svensk kvinnohistoria*, red. Gunhild Kyle (Stockholm, Carlsson, 1987), 132f.
4. Gunnar Richardson, *Svensk skolpolitik 1940–1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande* (Stockholm; Liber Förlag, 1978) 216ff; Ulla Johansson, *Normalitet, kön och klass. Liv och lärande i svenska läroverk 1927–1960* (Tavelsjö: www.books-on-demand.com, 2000) 59, 173f.
5. Marie Nordström, *Pojkskola, flickskola, samskola, samundervisningens utveckling i Sverige 1866–1962* (Lund: University press, 1987), 149f; Schånberg, *De dubbla budskapen*, 202.
6. Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation* (Stockholm: Sober förlag, 1980), 238, 313f; Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. (Lund: Studentlitteratur, 2004), 129f.
7. Yvonne Hirdman, *Genussystemet i Demokrati och makt i Sverige* (SOU 1990:44), 84ff; Yvonne Hirdman, *Med kliven tunga. LO och genusordningen* (Stockholm: Atlas, 2000), 185ff, 157ff; Yvonne Hirdman, *Gösta och genusordningen. Feministiska betraktelser* (Stockholm: Ordfront, 2007), 82f.
8. Hirdman, *Genussystemet i Demokrati och makt i Sverige*; Hirdman, *Med kliven tunga*, 9; Hirdman, *Gösta och genusordningen*, 212–228; Britt-Marie Thurén, "Om styrka, räckvidd och hierarki, samt andra genusteoretiska begrepp", *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3-4, (1996), 69-85; Ulla Wikander, *Kvinnoarbete i Europa 1789–1950 – genus, makt och arbetsdelning* (Stockholm: Atlas Akademi, 2006).
9. Jfr Britt-Marie Thurén, *Genusforskning – frågor, villkor och utmaningar* (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2003), 15; För en utförlig diskussion om begreppen kön och genus, se Eva Gothlin, *Kön eller genus?* (Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning, 1999).

10. Det kan noteras att även om remissyttrandena både refereras och citeras i propositionerna, så handlar det om propositionens urval och återgivning.
11. För en utförligare motivering till avgränsningen, se Maria Hedlin, *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948–1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik* (Umeå universitet: Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, 2009), 36.
12. SOU 1948:27, 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, 8, 10.
13. SOU 1948:27, 61.
14. SOU 1948:27, 554.
15. SOU 1948:27, 345f.
16. SOU 1948:27, 178.
17. SOU 1948:27, 178.
18. SOU 1948:27, 222.
19. SOU 1948:27, 253.
20. Gunhild Kyle, *Gästarbetarska i manssamhället: Studier om industriarbetande kvinnors villkor i Sverige*. (Stockholm: LiberFörlag, 1979), 134; Jfr Ingela Schånberg, *Genus och utbildning. Ekonomisk historiska studier i kvinnors utbildning 1870-1970* (Lund: Almqvist & Wiksell, 2001), 173.
21. SOU 1948:27, 243.
22. Proposition 1950:70, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, 155.
23. Prop. 1950:70, 155.
24. Prop. 1950:70, 155.
25. AK 1950 Motion nr 462, 12 (AK avser riksdagens andra kammare) Jfr SOU 1949:35, *Skolöverstyrelsens utlåtande*, (Stockholm: Skolöverstyrelsen), 336.
26. Prop. 1950:70, 158.
27. Prop. 1950:70, 154ff.
28. Prop. 1950:70, 382.
29. Prop. 1950:70, 386.
30. Prop. 1950:70, 442, 382, 312.
31. Prop. 1950:70, 244.
32. Prop. 1950:70, 313, 243, 242.
33. Prop. 1950:70, 382, 295.
34. Prop. 1950:70, 240.
35. FK Riksdagsprotokoll 26 maj 1950, 67 (FK avser riksdagens första kammare).
36. SOU 1961:30, *Grundskolan: betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*, 528, 530ff.
37. SOU 1961:30, 311, 306.
38. SOU 1961:30, 373.
39. SOU 1961: 30, 44, 373; Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975, del 2, Försöksverksamheten* (Stockholm: Liber, 1981), 230ff.
40. SOU 1961:30, 83.
41. Proposition 1962:54, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående reformering av den obligatoriska skolan m.m.*, 167; FK Riksdagsprotokoll 23 maj 1962, 18; FK 1962 Motion nr 608.
42. AK 1962 Motion nr 729, 41.
43. AK Riksdagsprotokoll 22 maj 1962, 172; AK Riksdagsprotokoll 23 maj 1962, 28.

44. FK Riksdagsprotokoll 22maj 1962, 105.
45. Prop. 1962:54, 337.
46. Prop. 1962:54, 101, 200, 201, 283.
47. Kjell Östberg, "Först så går det upp... Svensk kvinnorörelse i ett longitudinellt perspektiv", i *Än män då? Kön och feminisim i Sverige under 150 år*, red. Yvonne Svanström & Kjell Östberg (Stockholm: Bokförlaget Atlas, 2004), 158; Hirdman, *Med kluven tunga*, 185ff; Christina Florin & Bengt Nilsson "Något som liknar en oblodig revolution..." *Jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen* (Umeå universitet: Jämställdhetskommittén, 2000).
48. Prop. 1962:54, 181; FK Riksdagsprotokoll 22 maj 1962, 105; AK 1962 Motion nr 717, 19.
49. AK 1962 Motion nr 729, 34.
50. AK 1962 Motion nr 717, 19; Prop. 1962:54, 201, 257, 283, 322; AK Riksdagsprotokoll 22 maj 1962, 151.
51. AK 1962 Motion nr 729, 34.
52. Östberg, 158.
53. Eva Moberg, "Kvinnans villkorliga frigivning", i *Unga liberaler*, red. Hans Hederberg (Stockholm: Bonnier, 1961); Edmund Dahlström, red. *Kvinnors liv och arbete* (Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och samhälle, 1962), 29. Det kan framhållas att diskussionen om könsens uppgifter och åligganden är av gammalt datum, både inom skolpolitiken och i samhällsdebatten. Frågan hade dock främst gällt synen på kvinnor och kvinnors uppgifter. Till exempel visar Renée Frangeur i studien *Yrkeskvinna eller makens tjänarinna? Striden om yrkesrätten för gifta kvinnor i mellankrigstidens Sverige* (Lund: Arkiv Förlag, 1998), hur diskussionerna gick om gifta kvinnors rättigheter att yrkesarbeta under mellankrigstiden. De som initierade 1960-talets könsrollsdebatt förde fram både mäns och kvinnors ansvar och roller utifrån en idé om samma rättigheter och skyldigheter, inte bara formell utan även reellt. Dessutom drog de slutsatsen att detta innebar betydande implikationer för barnens fostran i både hem och skola.
54. Hirdman, *Med kluven tunga*, 159; Jfr Bengt Nilsson, "All vår början bliver svår... Om införandet av en ny könsrolldiskurs i den svenska skolan", i *Att göra historia: Vänbok till Christina Florin*, red. Maria Sjöberg & Yvonne Svanström (Stockholm: Institutet för framtidsstudier, 2008).

Anna Larsson & Maria Wester:

Betyg i ordning och uppförande, disciplin och skolans fostran

I den svenska folkskolan, och därefter i grundskolan, gavs länge betyg både för kunskaper och för ordning och uppförande. Dessa betyg var emellertid omdiskuterade från 1930-talet och upprepade förslag att avskaffa det fördes fram, i synnerhet under de skolpolitiskt omvälvande decennierna efter andra världskriget. I samband med grundskolans införande 1962 infördes ett nytt betygssystem, där sifferbetyg ersatte de tidigare bokstavs-betygen. Detta gällde emellertid endast kunskapsbetygen, betygen i ordning och uppförande graderades alltså med bokstäver. När grundskolans läroplan Lgr62 genomgick sin första revidering i och med Lgr69, ackompanjerad av livliga mediala debatter bland annat om betygssystemet, avskaffades emellertid betyg i ordning och uppförande. Från läsåret 1970/71 sattes inte längre dessa betyg i den svenska grundskolan.

Som bekant har ibland röster under senare år hörts som önskat ett återinförande av någon typ av betyg i ordning och uppförande. För att få perspektiv till dagens diskussion vill vi i denna uppsats ge en historisk belysning av argumenten för och emot dessa betyg. Vi vill också analysera diskussionerna kring betygen i relation till skolans förändringar i allmänhet, och i synnerhet med utgångspunkt i idémässiga förändringar avseende skolans fostransuppdrag. Den 25-årsperiod som följde på andra världskrigets slut innebar inte bara dramatiska omvälvningar i organisationen av svenskt skolväsende, där grundskolans inrättande och ett nytt betygssystem utgjorde några delar, utan också stora förändringar i synen på och tänkandet kring skolans fostran. Frågor om målen med skolans och hemmens fostran, liksom

frågor om disciplin och lydnad samt om barns utveckling till sociala och självständigt tänkande individer och anpassning till skola och samhälle diskuterades. Lämpliga medel för skolans fostran debatterades livligt och relaterades ofta till motsatsparen frihetlig kontra auktoritär fostran samt demokrati kontra diktatur. Vår utgångspunkt i denna uppsats är således att betyg i ordning och uppförande visserligen var en del av betygssystemet, och därmed bör förstås i relation till diskussionerna om betygen och dess form, men att de också kan betraktas i relation till skolans fostrans- och disciplinfrågor.¹

Uppsatsen behandlar hur betygen i ordning och uppförande hanterades och diskuterades i offentligt utredningsmaterial, skolpolitik och styrdokument, kompletterat med artikelmaterial från folkskolläraryöreningens respektive föräldraföreningens tidskrifter, från mellankrigstiden fram till avskaffandet 1970. Presentationen är i huvudsak kronologisk men fokuserar på några teman som varit centrala under skilda skeden av tidsperioden. Till hjälp för analysen kategoriserar vi argumenten i två huvudsakliga grupper, nämligen de som handlar om betygens disciplinerande aspekter och de som gäller betygens informationsfunktion. Avslutningsvis ställer vi diskussionerna kring betygen i ordning och uppförande i relation till förändringar i synsätt på fostran och disciplin.

Utformning och gradering

I 1820 års skolordning hade ett betygssystem introducerats med bokstäver A till och med D som betygssatte tre områden: kunskapsgrader och flit, seder och uppförande samt bärning. Från detta utvecklades den skala med bokstavs-beteckningar som fram till grundskolans inrättande huvudsakligen användes. Som synes skulle inte bara flit utan också seder och uppförande betygsättas. A stod för "stadgade seder och berömligt uppförande", B för "jämnt och stadgat uppförande", C för "oklanderligt uppförande" och D för "lätt sinnigt och ostadigt uppförande".²

Under mellankrigstiden, som är vår studies bakre tidsgräns, användes liknande bokstavs-beteckningar som betygsgradering även om det

innehåll som betygssattes delvis förändrats. Kunskaper respektive uppförande kvarstod, flit hade ersatts av ordning och området bärning betygssattes inte längre. Vitsord över en elevs uppförande gavs med uttrycken Mycket gott (A), Gott (B), Mindre gott (C) eller Klandervärt (D). Ordningen vitsordades med Mycket god (A), God (B) eller Mindre god (C). Dessa sätt att vitsorda kom sedan att gälla fram till dess att betygen i ordning och uppförande avskaffades.³

I de metodiska anvisningar till undervisningsplanen för läroverken som Skolöverstyrelsen gav ut 1935 föreskrivs hur betygsättning i uppförande och ordning ska gå till. SÖ framhåller här vikten av försiktighet och hänsyn till förmildrande omständigheter. Sådant uppförande som skolan emellertid måste reagera mot på ett eller annat sätt är: "Oärlighet, trots och sidvärn mot lärare, förakt för skolans ordning, vårdslöshet gentemot skolans egendom, övermodig och våldsam behandling av medlärjungar, i synnerhet om dessa äro yngre och svagare..." Vitsordet i ordning kan påverkas av exempelvis "Benägenhet att komma för sent till morgonbön eller lektionstimmar, obenägenhet att snabbt lämna lärum och korridorer under rasterna, försumlighet att på utsatt tid inlämna skriftliga uppgifter, vårdslöshet i avseende på klädsel, kroppsvård, hanterande av pulpeter, läroböcker och skrivböcker."⁴ Ibland sägs upprepade ordningsföreseelser bero på direkt trots eller olydnad och bör då även påverka uppförandebetyget. Gränsen mellan betygen är således ibland oklar.

I mitten av 1930-talet gav ecklesiastikdepartementet pedagogen Frits Wigforss i uppdrag att utreda antagningen till läroverken. Wigforss framhöll då vikten av att personlighetsegenskaper inte skulle blandas in i betygsättningen av kunskaper och färdigheter.⁵ Med anledning av slutsatserna i denna utredning, fick Wigforss med flera ett särskilt uppdrag att utreda betygsättningen i folkskolan. I sin rapport från detta uppdrag ansåg Wigforss det tillrådligt att behålla det separata betygen för ordning och uppförande men menade att betygsgraderingen behövde förändras:

Att betygen i ordning och uppförande skola bibehållas, därom torde ej någon större meningsskiljaktighet råda, men önskvärt är,

att något göres för att en mera tillfredsställande gradering må komma till stånd.⁶

Utredaren föreslog en ny skala för betygsgradering i ordning och uppförande med motivet att kunna differentiera eleverna i två huvudgrupper, de som följer ordningsföreskrifter och uppför sig väl respektive de som brister i detta. Wigforss betonade att för att uppförande- och ordningsbetygen verkligen skulle ha en uppfostrande funktion, borde lärarna i större utsträckning använda de lägre betygsgraderna när en elev hade allvarliga brister i ordning eller uppförande.

Som vi ser diskuterade Wigforss betygets fostrande och disciplinerande funktion liksom frågan om hur man skulle gradera eleverna vid betygsättning av ordning och uppförande. I den samtida praktiken fick de allra flesta skolelever högsta betyg, stort A, och endast grava förseelser gav sänkt betyg i ordning och uppförande. Det var mot detta som Wigforss reagerade med sitt krav på förändrad gradering.

Disciplinering och information

Förutom den disciplinerande funktionen hade betygen i ordning och uppförande också en funktion som upplysning från skolan till hemmen, vilket lyftes fram i 1940 års skolutredning.⁷ Utredningen föreslog att terminsbetygen skulle avskaffas de tre första terminerna i grundskolan. Föräldrarna skulle då på andra sätt informeras om "barnens allmänna förmåga att följa undervisningen samt om deras uppförande i skolan". Från och med termin fyra förordades terminsbetyg och då skulle också betyg i ordning och uppförande sättas. Utredningen menade att skolans verksamhet i sin helhet var ägnad att stärka karaktärsegenskaper. Man påpekade dock att en elevs utvecklingsnivå i ett antal karaktärsegenskaper, till exempel "redbarhet i handel och vandel, mod, [...] kamratanda, 'renhårighet' [...] även takt och omdöme i fråga om människor", inte framgick av skolbetygen. Slutsatsen blev att skolans arbete måste organiseras så att sådana karaktärsegenskaper kom till sin rätt och blev "föremål för prövning och bedömning". Utredningen ansåg alltså, liksom Wigforss, att skolan ska betygsätta sådana egenskaper som betyg i ordning och

uppförande graderar. Utredarna menade att detta kunde bli verklighet i framtiden, eftersom "anlags- och begåvningsforskningen" då kanske "nått det stadium, då den kan framlägga fullt tillförlitliga och i praktiken användbara prövningsmetoder för alla de skilda psykiska egenskaper, som behöva tagas i betraktande vid urvalet till olika levnadsbanor". Men till skillnad från Wigforss, som enbart lyft fram betygens fostrande roll, betonade 1940 års skolutredning även betygens funktion som information mellan skola och hem.

1946 års skolkommision ansåg att "man måste ta hänsyn till hennens önskan att hållas underrättade om elevernas framsteg och allmänna uppförande i skolan".⁸ Liksom i 1940 års skolutredning uppmärksammas alltså informationsfunktionen. Generellt betonade kommissionen skolans fostransuppdrag och särskilt fostran till samarbete som kopplas samman med "övrig karaktärsfostran". Emellertid nämner utredningen aldrig ordningsbetyget utan alla referenser till betyg är relaterade till kunskap, kunskapsmätning och urval till vidare studier.

I Målsmännens Riksförbunds tidskrift *Barn i hem, skola, samhälle* diskuterades betygen i ordning och uppförande återkommande och då huvudsakligen uppförandebetyget. År 1947 behandlade rektor Sigurd Åstrand, som begärt att få göra ett försök vid sin skola med slopad betygsättning i uppförande, uppförandebetygets funktion och problem i en artikel.⁹ Han berättar om tre fall av bristande uppförande hos elever – det gällde skolk, fusk respektive stöld – som vid närmare undersökning visat sig hänga samman med psykiska orsaker som låg utanför elevens möjligheter att påverka. Åstrand ifrågasatte att sänkt uppförandebetyg hade någon positiv inverkan då det snarare var behandling som dessa elever behövde. Vidare hävdade han att uppförandebetygen varken som straff eller för att upprätthålla klassrumsdisciplinen hade någon avgörande roll och att de därför borde avskaffas.

Åstrand diskuterade alltså betygets funktion som korrekationsmedel. Han nämnde inget om betygens informationsfunktion. Det gjorde däremot Sam. Hillbom i en artikel i samma tidskrift 1949. Han menade att betyget som upplysning till hemmen var tämligen värdelöst, efter-

som det vanligen låg en avsevärd tid mellan den förseelse som orsakat betygssänkningen och betygsgivningen. Av samma skäl ansåg Hillbom betyget fungera dåligt som straffmetod. Likaså ifrågasatte han värdet av uppförandebetyget som information till framtida skolor och arbetsgivare. Här lyfte han fram risken för att betyget kunde få en gestaltande roll, att ett sänkt uppförandebetyg utgjorde ett hinder för en ung människa att välja ett lämpligare uppförande eftersom hon inte erbjuds "friheten att få börja på nytt".¹⁰ Men oron för att få sänkt betyg kunde dock, menade Hillbom, fungera som en hjälp för eleven att undvika att välja negativa handlingar. Därför borde uppförandebetyget finnas kvar. Men det borde bara sättas i terminsbetyg och inte i slutbetyg. I slutbetyget blir betygets strafffunktion alldeles för hård, ett slags livstidsstraff, skrev Hillbom.¹¹

1947 års skoldisciplinutredning, som huvudsakligen gällde skolagens vara eller icke vara, diskuterade även betygen i ordning och uppförande och dess disciplinerande funktion.¹² Man refererar en undersökning av lärares uppfattningar om dessa betygs "värde som korrigerande medel". Det framgår att lärarkåren är splittrad i frågan. De som anser att betygen fyller en funktion som korrigeringsmedel är något fler än de som inte anser det. Vidare framgår att lärarna har olika uppfattningar rörande hur "förseelser, som begåtts utanför skolan" ska hanteras – ska de påverka ordnings- och uppförandebetyg eller inte? Utredarna själva hävdar att anmärkningar och varningar om sänkt betyg är av "tvivelaktigt värde", då dessa enligt utredarnas tolkning huvudsakligen ger budskapet att skolan avsäger sig ansvaret. Istället för att via sänkt ordningsbetyg överlämna ansvaret till föräldrarna vore det bättre om skolan, tillsammans med föräldrar, vidtog åtgärder som mer långsiktigt fick eleven att uppföra sig på ett lämpligare sätt. Eftersom ett sänkt betyg realiserar långt efter det att "försyndelsen" skett, är värdet av sådana straff tveksamt, menade man. 1947 års skoldisciplinutredning betvivlade således ordningsbetygets effekt som disciplinmedel.

I sitt yttrande över disciplinutredningen uttalade sig Målsmännens Riksförbund både för att uppförandebetyget skulle slopas av "psyko-

logiska skäl" för yngre barn, och helt avskaffas i avgångsbetyget. Även i så kallade övergångsbetyg ansåg förbundet att vitsord i uppförande inte skulle anges med motiveringen: "I många fall har det enligt psykologisk erfarenhet visat sig betydligt bättre, om lärjungen vid ankomsten i en ny skolmiljö får så att säga börja från början med blankt konto."¹³ Att man inte förespråkar ett totalt slopande av uppförandebetyget uppges bero på att så många av lärarna, enligt utredningens undersökningar, ansåg att det var nödvändigt.

Fortsatt debatt och försök med befrielse

Betygen i ordning och uppförande blev emellertid kvar och tydligast stadgat i just avgångsbetyget. Efter det initiativ som Sigurd Åstrand tog i och med sin ansökan hos SÖ blev det på försök möjligt för enskilda skolor att slippa sätta uppförandebetyg. Försöken gavs förnyad tillåtelse genom hela 1950- och 1960-talen. Varje skola som genomförde detta, skulle vid slutet av varje läsår skicka en utvärdering till Skolöverstyrelsen. Under 1960-talet tillkom en förhållningsregel till skolorna att de måste upprätthålla kontakt med föräldrar och målsmän på ett sådant sätt att dessa kunde "följa elevernas uppförande och ordning".¹⁴

Under hela perioden gällde befrielsen från skyldigheten att sätta uppförandebetyg enbart terminsbetygen. I avgångsbetygen måste uppförandebetyg sättas. Men från mitten av 1950-talet infördes en ny bestämmelse i läroverksstadgan. Betyg i uppförande och ordning skulle inte längre finnas med på det dokument som eleven fick med sig som avgångs- eller examensbetyg. Däremot skulle de anges i betygs- och examenskataloger och i de fall där betyget var något annat än det högsta skulle elevens målsman underrättas. Betygskatalogen var förvisso offentlig handling, så den intresserade kunde ta reda på en elevs betyg i ordning och uppförande. Men, som Målsmännens Riksförbund skriver i sin tidskrift: "... på det examens- eller avgångsbetyg, som fogas till en ansökan (eller som uppvisas för fränder och vänner), finns endast vitsord i läro- och övningsämnen".¹⁵

Från och med 1955 gällde följande anvisningar för betyg i uppförande och ordning:

Högsta betyget är normalbetyg. Man förutsätter med andra ord, att uppförande och ordningen i allmänhet inte ger anledning till anmärkningar. Även om högsta vitsordet principiellt får vara det normala, bör dock variationer nedåt vid behov kunna förekomma, särskilt i fråga om vitsordet ordning. Lägre vitsord än det högsta bör endast i undantagsfall, vid verkligt graverande och djupgående brister, tilldelas elev den termin han avslutar sin skolgång i folkskolan.¹⁶

Graderingspraxis hade alltså inte ändrats, utan tvärtom fastställts i skrift.

I folkskolläraryöreningens tidskrift *Folkskolan, Svensk lärartidning* fördes 1956 en debatt om betygen i ordning och uppförande där såväl dess informerande som dess disciplinerande funktion uppmärksammas, tillsammans med graderingsfrågan.¹⁷ Nils Gustavsson ville avskaffa betygen i ordning och uppförande först och främst i avgångsbetyget. Han hävdade att de där varken fungerar som meddelande till hemmen eller till eleven själv att skolan kräver bättring. Även den kontaktuppgift som ordningsbetyget fyller i terminsbetygen borde kunna ersättas. I avgångsbetyget kunde betyg i ordning och uppförande möjligen motiveras med att det kan upplysa framtida arbetsgivare om skolans syn på eleven, men Gustavsson betvivlade att betygen verkligen visade vad arbetsgivaren behöver veta. Det var alltså betygens informationsfunktion som Gustavsson diskuterade.

Malte Wiss kommenterade Gustavssons förslag och menade att om betygen i ordning och uppförande togs bort måste något annat införas. Han föreslog ett utlåtande från läraren och förmodade att det skulle att "vara av större värde och mera upplysande än ett kategoriskt B eller A". Gösta Ahlstrand hade emellertid en annan åsikt. Han ville behålla betyget men föreslog att betygsskalan skulle differentieras bättre och att benämningen ordning och uppförande skulle ersättas med sköt-samhet. Hans huvudargument var att risken för sänkt betyg hade en disciplinerande effekt som lärarna borde värna om: "I uppförande-

betyget finns latent ett medel till förbättrande av den nuvarande nästan hopplösa situationen på disciplinfronten, *bara vi använder detta medel rätt.*"

I en replik kommenterade Gustavsson att han inte såg betyg som ett disciplinärt medel utan enbart som ett upplysningsmedel. Och då "har man svårt att acceptera tanken att uppförandebetyget skulle utgöra en visserligen svag men dock ersättning för den bortlagda rottingen". Uppenbarligen ansåg Gustavsson att betyg inte skulle sättas i disciplinerande syfte. Denna antydda sammankoppling med gamla tiders aga kanske hade en särskild udd vid denna tid då skolan stod under debatt och 1957 skulle komma att jämföras med misshandel för att året därpå helt förbjudas i svensk skola.

År 1959 gav Skolöverstyrelsen ut en liten skrift med *Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier*.¹⁸ I skriften ges bland annat anvisningar för betygsättning i olika ämnen. Emellertid uppges redan i förordet att anvisningar för betyg i ordning och uppförande inte kommer att ges. "Sådana anvisningar kommer att utfärdas av skolöverstyrelsen, när Kungl. Maj:t fattat beslut med anledning av framställning av överstyrelsen i denna fråga."

Året därpå redogjorde *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* för vad som gällde i frågan. SÖ nämner de försök som gjorts men konstaterar att det generellt enligt författningarna inte finns "möjlighet att underlåta att ge vitsord för uppförande" så som det finns i läroämnena, om till exempel en elev har varit alltför mycket frånvarande. Eftersom uppförandebetyget ska ta hänsyn till alla kända omständigheter, även sådant som skett utanför skoltid, kan och skall det sättas även om eleven haft hög frånvaro.

Vidare konstaterar SÖ att det är svårt att ange generella regler för hur vitsord i uppförande och ordning ska sättas eftersom omständigheterna i de enskilda fallen är så olika. Det kan också uppkomma gränsfall när man ska bedöma om en förseelse ska betraktas som en ordningsfråga eller en uppförandefråga. Men till brister i uppförande räknas kriminella handlingar samt "exempelvis fusk, skolk, oärlighet, trots och olämpligt uppträdande mot lärare samt nedsättande och

våldsamt behandling av annan elev, i synnerhet om denne är yngre och svagare". Till brister i ordning räknas till exempel "benägenhet att komma för sent till lektioner", "obenägenhet att snabbt utrymma skollokalerna under raster, försumlighet att i tid lämna skriftliga uppgifter, vårdslöshet med skolans inredning och inventarier".¹⁹

Om vi jämför detta med 1935 års anvisningar för läroverken, som vi tidigare redogjort för, finner vi många likheter. Emellertid var "vårdslöshet med skolans inredning och inventarier" på 1930-talet både en uppförandefråga och en ordningsfråga medan det 1960 enbart anges under ordningsområdet. Vidare har vårdslös klädsel och kroppsvård strukits bland ordningsfrågorna.

Anomali?

Betygen i uppförande och ordning kvarstod alltså tämligen oförändrade år 1960. Snart presenterade emellertid 1957 års skolberedning sitt betänkande och där ifrågasatte utredarna om skolan över huvud taget skulle sätta betyg i ordning och uppförande. I utredningen hänvisas till diskussioner både i statliga utredningar och i allmän debatt. Man hänvisar till forskning, utan att närmare precisera vilken forskning som avses, om det instabila och situationsbundna när det gäller beteenden. Med tanke på att bedömningar i uppförande och ordning följer eleven under lång tid och kan påverka möjligheter att få arbete, menade utredarna att det var tveksamt att behålla dessa betyg. Man ville emellertid visa hänsyn till "näringslivets önskemål" om bedömningar av elevernas uppförande och ordning. Slutsatsen blev att utredningen ansåg det "rimligast att behålla nuvarande praxis att ge praktiskt taget alla elever samma betyg och endast markera grava avvikelser nedåt med särskilda betyg".²⁰

Näringslivets uppfattningar i frågan ansågs alltså viktiga. Skolberedningen hade i en enkät undersökt intresset för betyg i ordning och uppförande och där framkom att arbetsgivarna värdesatte ordningsbetyget och gärna såg en mer differentierad betygsättning.²¹ Till skillnad från SAF ansåg LO att betygen i uppförande och ordning skulle avskaffas. Argumentet för denna ståndpunkt var den risk för

orättvisa som ligger i att betygsättningen grundas på en situationsbunden, förhållandevis kort tidsperiod kontra effekten av att bära detta betyg med sig under lång tid. Detta gällde särskilt de elever som inte fick högsta betyg, vilket var ovanligt och därför stigmatiserande, menade man från LO. Arbetsgivarnas uppfattning tycks således ha varit det viktigaste argumentet för att behålla betyg i ordning och uppförande in i den nya grundskolan som fastställdes 1962.

Med grundskolan infördes emellertid ett nytt betygssystem där bedömningarna skulle göras efter en relativ betygsskala och betecknas med siffrorna ett till och med fem. Betyg i ordning och uppförande skulle alltså också sättas, men där behölls den gamla "absoluta" graderingen med bokstäverna A till och med C för ordning samt A till och med D för uppförande.²²

Enligt läroplan för grundskolan 1962 gäller, liksom tidigare, att när det gäller ordning och uppförande "är högsta betyget normalbetyget. Man förutsätter med andra ord, att uppförandet och ordningen i allmänhet inte ger anledning till anmärkningar." I Lgr62 återfinns formuleringar som liknar de som SÖ använde 1959. Till brister i ordning räknas förutom "benägenhet att komma för sent" även "uppenbar försumlighet med hemuppgifter och vårdslöshet vid hanterandet av skolans och kamraters tillhörigheter, av läroböcker och övrig materiel". Man konstaterar därefter att gränsen mellan vad som hör till ordning och vad som hör till uppförande är svår att dra. Därefter definierar man brister i uppförande på följande sätt: "Brister kan, om de trots upprepanade tillsägelser inte rättas, få karaktär av olydnad och är då närmast att i likhet med trots, skadegörelse, pennalism o. dyl. hänföra till dåligt uppförande." Det betonas att hänsyn ska tas till elevens ålder och miljöförhållanden vid betygsättningen och att endast elevens beteende i skolan ska betygsättas.²³ Någon substantiell ändring i förhållande till SÖ:s tidigare anvisningar har alltså inte gjorts. Men det förefaller uppenbart, eftersom man behöll den gamla konstruktionen, att ordningsbetyget och rådande praxis i graderingen blev en anomali i relation till betygsättning i en relativ betygsskala.

En annan anomali påpekades av SECO, Sveriges Elevers Centralorganisation, i en skrivelse till Kungl. Maj:t 1963. En elev med sänkt betyg i ordning eller uppförande var inte berättigad till behovsprövade studiebidrag eller stipendier. Detta innebar, menade man, ett mycket hårt straff som dessutom slog ojämnt: endast de som inte själva hade ekonomiska möjligheter till studier var beroende av sina ordnings- och uppförandebetyg. Detta, ansåg SECO, "stämmer dåligt överens med i det svenska samhället grundläggande principer om rättvisa och likhet inför lagen".²⁴

Mot ett avskaffande

Med hänvisning till de försök med befrielse från betygsättning i uppförande, som sades vara lyckade, föreslog 1960 års gymnasieberedning att betygen i uppförande och ordning skulle avskaffas i gymnasiet. Man skrev att ökad elevvård och föräldrakontakt inom gymnasiet borde vara en möjlig väg för att lösa disciplinproblem på "ett smidigare och mindre konstlat sätt än genom betyg". Ordningsfrågan framstår här som överordnad informationsfrågan. Skolöverstyrelsen biföll förslaget och när den nya gymnasieorganisationen inrättades blev det utan ordnings- och uppförandebetyg.²⁵

I många grundskolor sattes dock ännu betyg i ordning och uppförande. Detta föranledde socialdemokraten Hans Jönssons motion 1967 om slopande av betygsgivning i uppförande och ordning i slutbetyget. Motionären menade att skolan blivit alltmer "försiktig när det gäller att uttala sig om sådant som måste bedömas efter i stort sett subjektiva grunder". Han drar slutsatsen att detta har inneburit att uppförande- och ordningsbetygen har mist sin betydelse och att endast "fel och inte förtjänster kan komma till uttryck i dessa betyg". Vid det sammanträde där motionen diskuterades anförde Jönsson att han visserligen vidhöll sina argument men att han inte yrkade bifall på motionen eftersom Skolöverstyrelsen beslutat att "undersöka de förutsättningar under vilka *all* betygsgivning i ordning och uppförande skall kunna slopas". Därför avslogs motionen.²⁶

I samband med revideringen av grundskolans läroplan i slutet av 1960-talet hade betygen i ordning och uppförande knappast längre några försvarare. I den proposition som föregick beslutet om Lgr69 framkommer att mycket kritik framförts över betygsgivningen i bland annat ordning och uppförande. Departementschefen menade att det finns "motiv för att i det arbetet pröva nya former för underrättelser till hemmet och mottagande skolor om elevernas arbete". Med anledning av propositionen inlämnades en motion som bland annat hemställde att den försöksverksamhet som pågick och som innebar att betyg inte sätts i uppförande och ordning, skulle utsträckas till ett generellt bemyndigande. Motiveringen var att dessa betyg inte kan "motiveras med att de utgör underlag för högstadiets val av tillvalsämnen och framtida utbildningsmål". I motionen föreslogs att ordningsbetygen skulle ersättas av "andra former för elev- och föräldrainformation". Även denna motion avslogs, med motiveringen att man saknade tillräcklig kunskap för att fatta ett sådant beslut. Man förordar dock fortsatt försöksverksamhet, samt fortsatt utredningsarbete.²⁷

Alla dessa texter tar upp betygens informationsfunktion framför allt till hemmen och argumentet mot betygen är att denna information borde kunna ske på andra och bättre sätt än genom betyg. Betygens disciplinerande funktion nämns inte alls under 1960-talet. I Lgr69 påpekas, liksom i alla äldre styrdokument, att bedömningen av kunskaper får "under inga omständigheter influeras av ovidkommande synpunkter, t. ex. hänsyn till uppförande och ordning".²⁸ Disciplinen i skolan var visserligen ännu, eller återigen, under debatt men nu talade man oftare i termer av arbetsmiljö och fokuserade oftare på elevers och lärares trivsel eller brist på trivsel. I denna debatt kom betygssystemet i sin helhet att kopplas samman med arbetsmiljön på ett nytt sätt. Om betygen tidigare hade uppfattats som en hjälp för elever och i synnerhet lärare att upprätthålla ordning och disciplin blev den vanliga uppfattningen nu den motsatta: betygen antogs bidra till stress och dålig arbetsmiljö för eleverna, till konkurrenstänkande i stället för samarbetsvilja, och det förmodades ge både direkta och indirekta negativa effekter även för lärarna. Mot bakgrund av denna debatt och

med stöd av den försöksverksamhet som genomförts fattades så det definitiva beslutet: från höstterminen 1970 skulle betyg i ordning och uppförande inte sättas i den svenska grundskolan.²⁹

Diskussion

Sammanfattningsvis kan vi se att tänkandet kring betyg i ordning och uppförande på många sätt förändrades under den här studerade perioden. En uppfattning som emellertid var genomgående från Wigforss betygsutredning 1938 genom 1940-, 1950- och 1960-talens utredningar var att kunskapsbedömning och betygsättning av elevens kunskaper inte ska påverkas av elevens uppförande eller ordning. Inledningsvis förefaller man vanligen ha tänkt att just därför ska bedömningen av ordning och uppförande anges i särskilt betyg. Så småningom ifrågasattes emellertid betygsättningen i ordning och uppförande i sig. Betyg i ordning och uppförande ansågs av många som orättvisa och orättfärdiga och tanken att enbart bedömningar av kunskap ska förmedlas genom betyg stärktes. Vid tiden för avskaffandet diskuterades trivsel och arbetsklimat i klassen och skolan. Ordning och uppförande förefaller då ha betraktats allt mindre som något som låg hos den individuella eleven och mer något som förknippades med skolan som kollektiv och miljö. Vidare har vi sett att vad som uttryckligen beskrevs som brister i uppförande och ordning förändrades men inte i någon stor utsträckning under perioden.

Argumenten för och emot ordnings- och uppförandebetyg centerades ofta kring betygens informerande och disciplinerande funktioner. Eftersom vi i denna uppsats särskilt intresserar oss för dessa betyg i relation till skolans fostran blir diskussionen om betygens disciplinerande funktion central, en funktion som rönt stort intresse under de tidigare skedena av perioden men som det senare blev alltmer tyst kring. Vad berodde detta på? Här ska vi fördjupa oss i frågan om hur betygen kan relateras till skolans fostran och dess disciplinfrågor.

Som vi har sett förefaller man inom 1940-talets stora utredningar ha tänkt på olika sätt när det gällde betyg i ordning och uppförande.

1940 års skolutredning lyfte fram skolans uppdrag att fostra och utveckla barnens karaktärsegenskaper och menar, liksom Wigforss i utredningen från 1938, att bedömning och betygsättning av detta område måste förbättras. 1946 års skolkommision lägger också stor vikt vid skolans fostransuppdrag men drar däremot inte samma slutsats. Man talar bara om att betygsätta hur eleverna presterar i förhållande till skolans kunskapsuppdrag men inget om att betygsätta hur de presterar i relation till fostransuppdraget.

Detta hänger samman med utredningarnas olika syn på skolans kunskaps- och fostransuppdrag. Temaforskaren Mats Sjöberg har analyserat denna skillnad mellan 1940-talets stora skolutredningar. Han menar att Skolutredningen såg fostran och kunskapsförmedling som en motsättning eller en dualism. Skolan skulle ägna sig åt både fostran och kunskaper men detta var två separata mål och fostran åstadkoms inte genom kunskaper direkt. Människan sågs som främst styrd av sitt biologiska arv vilket innebar att skolans möjligheter att påverka eleverna var begränsad. Skolutredningen lyfte fram lydnad som en aspekt av fostran och ledarskap som en annan mot bakgrund av tanken att både de styrandes och de styrdas rätt måste erkännas i ett demokratiskt samhälle. Det handlar alltså inte om att forma människor, vilket senare blir en grundtanke, utan att lära människor att disciplinera sin biologi.³⁰

Skolkommisionen menade att skolans fostran inte var en separat verksamhet utan skulle ske på ett med kunskapsförmedlingen integrerat sätt, genom skolans arbetsformer och kunskapsinnehåll. I Skolkommisionen var det individerna som skulle bli demokratiska genom fostran, demokratin knöts alltså starkare till individen. Samtidigt skulle skolan i sig demokratiseras till arbetsmetoder och innehåll, och på det sättet skulle fostran ske.³¹

Här kan vi således finna logiken bakom texterna. Skolutredningens tanke var att skolans två uppdrag som man uppfattade som separata bör betygsättas på likvärdigt sätt. Även om det inte uttrycktes direkt i utredningstexterna, såg däremot Skolkommisionen fostran som en

integrerad del av kunskapsöverföringen och därför knappast något som bör betygsättas i sig.

Det är emellertid uppenbart att denna tanke hos Skolkommissionen inte fick något omedelbart genomslag eftersom betygen behölls ännu i över 20 år. Detta blir förståeligt mot bakgrund av den debatt om skolans fostran som försiggick under de första efterkrigsdecennierna. Flera forskare har beskrivit två diskurser kring fostran och synen på barn under stora delar av 1900-talet. Den ena diskursen, den moraliskt orienterade, betonar ordning samt lydnad och innehåller en tanke om att styrning av barns beteenden sker utifrån/uppifrån genom yttre motivation. Den andra diskursen, den psykologiskt orienterade, betonar samarbete och självständighet och innebär tanken att barns beteende styrs och förändras inifrån genom inre motivation och själv-disciplin.³²

Utbildningshistoriker har sett på diskursernas roll i skeendet på olika sätt och ur skilda synvinklar. Gunnar Richardson menar att det skedde en revolutionerande övergång från den moraliska till den psykologiska diskursen i synen på fostran under 1940-talet.³³ Efter andra världskrigets slut stärktes en skolideologi som innebar att metoder som uppfattades som auktoritära gav negativa associationer, detta gällde i synnerhet områdena fostran och skolning. Som positiva motsatser till det alltmer negativt laddade begreppet auktoritär ställdes begrepp som frihet, förnuft, saklighet, självständighet, samarbete och demokrati.

Jonas Qvarsebo menar i sin avhandling om skolan att det inte var frågan om någon rätlinjig övergång från ett gammalt disciplinärt synsätt till ett modernt demokratiskt. Om man beaktar inte bara den skolpolitiska nivån utan också skolverklighetens aktörer blir bilden mer komplex. I den konkreta skolverkligheten var disciplinfrågor som alltid aktuella och mer eller mindre pockande. En och annan lärare i lärarorganisationernas tidskrifter försvarade till exempel skolan och i skoldisciplinutredningen, som avlämnade sitt betänkande 1950, hävdades att skolan inte skulle ses som ett våldsutövande utan som ett pedagogiskt direktiv bland andra.³⁴ Detta synsätt blev emellertid

överspelat och omöjligt med skolagaförbudet 1958. Efter agaförbudets införande diskuterade lärare och skolideologer vilka medel som kunde användas för att upprätthålla disciplin och ordning. Utvisning, kvar-sittning och avstängning fanns kvar som disciplinmedel. Att bygga ut specialundervisning och obs-klasser var andra vägar som föreslogs liksom att mer involvera föräldrarna för att underlätta skolans verksamhet. Även om det förekom förespråkare för en radikalt fri upp-fostran, övergavs alltså knappast tanken att barns beteenden måste regleras och styras in i för samhället acceptabla och för skolverksamheten fungerande former. Man kan tolka utvecklingen, som Qvarsebo gör, som att skolans ordning under 1960-talet började betraktas som målet för den fostrande verksamheten snarare än som ett medel för att utveckla skolbarnet som individ.³⁵

Innebörden i detta är att frågor om skolans fostrande roll och i synnerhet disciplinfrågor var aktuella och laddade under de första efterkrigsdecennierna. Donald Broady har hävdat att disciplineringsfrågor vid denna tid gick från att utgjort delar av skolans uttalade mål till att bli outtalade men ingå i skolans så kallade "dolda läroplan".³⁶ Eftersom skolan antogs ha en central roll i skapande och upprätthållandet av ett demokratiskt samhälle blev dikotomin auktoritär kontra frihetlig symboliskt viktig. I detta laddade ideologiska landskap blev frågor om skolans disciplin och ordning svårhanterliga. Ideal-tanken blev att disciplineringen helst skulle ske dolt och på distans genom kamratfostran, självreglering, expertrådgivning och föräldrapplysning. Lärarens roll blev i och med denna grundsyn att administrera den fostrande verksamheten, att planera, observera och övervaka den.

Att talet om ordnings- och uppförandebetygens disciplinerande funktion tystnade är förståeligt mot bakgrund av detta. Men man kan fortfarande undra varför inte betygen ströks redan med grundskolans införande 1962 om nu öppen disciplinering blivit så otidsenlig? Ja, vi har ju sett att även om dessa betyg som disciplinering inte längre var en explicit uttryckt tanke så var informationsfunktionen, i synnerhet gentemot framtida arbetsgivare, aktuell i början av 1960-talet. Det

förefaller emellertid troligt att disciplineringsstanken ändå hade ett visst inflytande. Kanske fanns en rädsla att plocka bort något som av lärare uppfattades som ett verktyg för att upprätthålla ordning och disciplin? 1962 hade ju agan helt nyligen förbjudits och möjligen sågs det som riskfyllt att strax efter slopa ordningsbetyget.

Qvarsebo visar att den fostranssyn som 1960-talets läroplaner uttrycker är en kompromiss mellan de två diskurserna. Den miljöorienterade diskursen bidrog främst med form, till exempel med nyckelord som individ, utveckling, demokrati, vetenskap och modernitet medan den moralorienterade diskursen bidrog med innehåll, så som målet att upprätthålla skolans ordning och reglera elevernas uppförande.³⁷ Även om således man på en retorisk nivå inte talade om att disciplinera elever så fanns (förstås) behovet av ordning kvar. Kanske finner vi här skäl till att betygen förvånansvärt länge dröjde sig kvar.

Även om de diskursiva förändringarna skedde successivt, allt annat än rätlinjigt och i vissa avseenden inte alls kan man urskilja tydliga förändringar i uttryckssätt på 1960-talet jämfört med 1940-talet. Ord som personlighetsdanning användes inte längre, utan ersattes av personlighetsutveckling. Även själva termen fostran tycks ha blivit otidsenlig. Sjöberg konstaterar att den i det närmaste helt utmönstrades i samband med Lgr69,³⁸ Vidare hade ju agan blivit förbjuden i skol-sammanhang och överlag tycks straff ha blivit diskursivt komplicerat. Omtanke och vård var uppenbarligen mer gångbara begrepp i slutet av 1960-talet än disciplin, för att inte tala om det helt utgångna begreppet tukt. Lydnad är knappast aktuellt i diskursen, i stället eftersträvades självständiga men ändå följsamma barn. I detta retoriska landskap blev ordnings- och uppförandebetygens karaktär av anomali av allt att döma total. När talet om trivsel och arbetsmiljö etablerats och betygen börjat uppfattas som att de motverkade förbättringar på detta område tycks tiden ha varit mogen för ett avskaffande. Men kanske är det inte tillräckligt med ideologiska och diskursiva förändringar för att skapa förändring i den koloss som nationella skolsystem utgöra och där konserverande krafter naturligt nog är starka? Under 1960-talets gång kom emellertid alternativa medel för att hantera disciplinproblem i

skolan, vad än man nu kallade dem, att byggas ut. Det förefaller troligt att först när detta skett, när specialundervisning, obs-klasser och kontaktverksamhet med föräldrarna faktiskt etablerats och byggts ut, då först hade betyg i ordning och uppförande inte längre någon roll att fylla, varken i skolideologi eller i konkret skolverklighet. Då först kunde diskurs och praktik mötas.

Fotnoter

1. Betygen i ordning och uppförande har knappast ingående behandlats i tidigare forskning även om de nämnts i de utbildningshistoriska standardarbetena. Emellertid har Håkan Andersson berört ordnings- och uppförandebetygen i relation till betygsfrågan och Mats Sjöberg har kortfattat diskuterat dem i relation till skolans fostran, se Håkan Andersson, *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg* (Lund, Studentlitteratur, 1999) och Mats Sjöberg, "Att fostra ett skolbarn: Den nya skolan och barndomens förändring 1950–1970", i *Barnets bästa: En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*, red. Bengt Sandin och Gunilla Halldén (Stockholm/Stehag: Symposium, 2003).
2. *Betygsättning i grundskola och gymnasieskola: Rapport utarbetad av skolöverstyrelsens arbetsgrupp för betygsfrågor* (Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1970), 34–35.
3. I 1897 respektive 1921 års skolstadga anges att förutom kunskaper och färdigheter ska flit respektive uppförande vitsordas med betygen mycket god, god, mindre god eller dålig, se SFS 1897:108, § 47; SFS 1921:604, § 47; SFS 1936:305, § 47.
4. *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1935), 7–9.
5. SOU 1938:29, *Betänkande med utredning och förslag angående intagning av elever i första klassen av de allmänna läroverken och med dem jämförliga läroanstalter*.
6. SOU 1942:11, *Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan*, 48.
7. SOU 1945:45, *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar, Skolans betygssättning*, 88; SOU 1944:20, *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar, Skolan i samhällets tjänst; frågeställningar och problemläge*, 50.
8. SOU 1948:27, *1946 års skolkommisjons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, 108.
9. Sigurd Åstrand, "Uppförandebetyg eller icke?", *Barn i hem, skola, samhälle* 1947:1, 3 samt 29–30.
10. Sam. Hillbom, "Uppförandebetygets vara eller inte vara", *Barn i hem, skola, samhälle* 1949:4, 19–21.
11. Ibid.

12. SOU 1950:3, *Betänkande med förslag angående folkskolans disciplinmedel m.m.*, 36–37 resp. 67–68.
13. "Målsmännens Riksförbunds yttrande angående Folkskolans disciplinfråga", *Barn i hem, skola, samhälle* 1950:3, 14–20; " 'Strafflov' kan vara bra", *Barn i hem, skola, samhälle* 1950:1, 14–15.
14. *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* 1963:14 §88.
15. "Sedebyten bort ur avgångsbetygen", *Barn i hem, skola, samhälle* 1955:1, 29.
16. U55, *Undervisningsplan för rikets folkskolor* 1955 (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1955), 10.
17. Nils Gustavsson, "Ordnings- och uppförandebetygen", *Folkskolan, Svensk lärartidning*, 10:7–8 (1956) 139–140; Malte Wiss, "Ordnings- och uppförandebetygen. 2", *Folkskolan, Svensk lärartidning*, 10:9–10 (1956), 187; Gösta Ahlstrand, "Ordnings- och uppförandebetygen 1", *Folkskolan, Svensk lärartidning*, 10:9–10 (1956) 186–187; Nils Gustavsson, "Replik", *Folkskolan, Svensk lärartidning*, 10:9–10 (1956) 187–188.
18. *Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier* (Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1959).
19. *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* 1960:25, §130, 445.
20. SOU 1961:30, *Grundskolan. Betänkande utgivet av 1957 års skolberedning*, 595–596.
21. Andersson, 23. I rapporten från enkäten att 87 % bland arbetsgivarna ville behålla betygen i ordning och uppförande. Det framkommer också att lärarna än mer värdesatte betygen: 93 % ville behålla det. Bland de lärare som hade erfarenhet av betygsfrihet rapporterade 40 % ingen märkbar skillnad, medan ungefär 38 % uppgav att de hade goda erfarenheter och 22 % dåliga erfarenheter. Se Sven Rydberg, *Synpunkter på skolans betyg inom lärarkår och arbetsmarknad. En undersökning utförd på uppdrag av 1957 års skolberedning* (Stockholm, 1961).
22. SFS 1962:439, Kungl. Maj:ts skolstadga, kap 6, § 9 och 10.
23. Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan* (Stockholm, 1962), 93; *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* 1960:23, § 130, 445.
24. "Nedsatt uppförandebetyg", *Barn i hem, skola, samhälle* 1963:5, 7.
25. SOU 1963:42, *Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning*, 575; *Gymnasiet och fackskolan: Kungl. Skolöverstyrelsens utlåtande över gymnasieutredningens och Fackskoleutredningens betänkanden* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1964), 126.
26. Motion i andra kammaren 1967:115 om slopande av betygsgivningen i uppförande och ordning i slutbetyg (Stockholm: Riksdagen, 1967), 10; Protokoll i andra kammaren 1967:22. (Stockholm: Riksdagen, 1967), 102–103.
27. Proposition 1968:129, "Kungl. Maj:ts proposition angående revidering av läroplan för grundskolan" (Stockholm, Riksdagen, 1968), 73; Motion 1968:1265, "Motion i anledning av Kungl Maj:ts proposition nr 129" (Stockholm: Riksdagen, 1968), 7–9; Proposition 1968:129, 73 samt 84–85, Protokoll i andra kammaren 1968:41, 65.
28. Lgr69, *Läroplan för grundskolan* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1969).
29. Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975. Del 3. Från Visbykompromissen till SIA* (Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1982), 322 ff. Enligt skolstadgan i *Skolöverstyrelsens författningsbok* 1969/70 ska betyg sättas i ordning och uppförande i grundskolan. I skolstadgan i det påföljande årets *Utbildningsväsendets författ-*

ningsbok 1970/71 har dessa betyg strukits. Se även *Betygsättning i grundskola och gymnasieskola*, 49.

30. Sjöberg, 61–64.
31. Sjöberg, 62.
32. Gunnar Richardson, *Drömmen om en ny skola: Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950* (Stockholm, Liber/Allmänna förlaget, 1983); Ulf P. Lundgren, *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori* (Stockholm, Liber Förlag, 1979); Donald Broady, *Den dolda läroplanen* (Stockholm: Symposium, 1981); Jonas Qvarsebo, *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946–1962* (Linköping: Linköpings universitet, 2006).
33. Richardson, 91.
34. SOU 1950:3, Qvarsebo, 84–85.
35. Qvarsebo, 168.
36. Broady.
37. Qvarsebo, 179.
38. Sjöberg, 88.

Skolidrottens tävlingsfostran 1930–1980

”Är det fult att tävla” undrade GIH:s rektor Paul Högberg 1977 i en artikel i *Tidskrift i gymnastik* (idrottslärares fackliga tidskrift). Han var en av många som vid denna tidpunkt diskuterade idrottstävlingarnas för- och nackdelar och dess funktion inom skolidrotten. Högbergs fråga riktades till en grupp vid Skolöverstyrelsen som arbetade med en översyn av idrottsämnet. SÖ-gruppens arbete leddes av Inga Henricsson som hade gjort sig känd som en bestämd kritiker av idrottstävlingar och prestationstänkande. Hon hade också dragit på sig idrottslärares missnöje genom att beskriva dem som ”elitmänniskor” som inte förstod de svagpresterande och andra som inte tyckte om att tävla. Högberg menade för sin del att det

... även i fortsättningen [bör] bli så att de som vill tävla ska få göra detta och då menar jag i motsats till Inga Henricson att man ska få räkna mål i fotboll, ta tid på 100 m och dessutom få säga ut vem som vunnit, vem som blivit tvåa osv.¹

Idrottstävlingar kom inte att förbjudas, inte heller slutade man räkna mål under fotbollsmatcherna. Däremot kom tävlandet och prestations-tänkandet att kraftigt tonas ned i den läroplan som kom några år senare (Lgr 80). Tävlingsverksamheten och ordet ”tävling” förekom överhuvudtaget inte i Lgr 80 och inte heller sades något om att syftet med undervisningen skulle vara att ”höja prestationsförmågan”, vilket tidigare läroplaner framhållit som något viktigt.

1970-talets kritik av idrotten och dess prestationsinriktning har berörts av historiker som Jan Lindroth som menar att denna hängde samman med samhällsförändringar och de värderingsförskjutningar som följde i vänstervågens spår. I idrottsrörelsens barndom gällde det

moral och karaktärsfostran. ”Nu gällde det mer kollektiva värden: relationer, samverkan, social integration.”² Liknande resonemang finns hos andra idrottshistoriker, t.ex. Björn Sandahl som utforskat idrotts-ämnet utveckling.³

Syftet med denna artikel är att beskriva och analysera kritiken av den så kallade tävlingsidrotten under 1900-talet med fokus på skolans idrottsundervisning och debatten under 1970-talet. Här behandlas den politiserade vänsterkritiken men också, vilket förbisets i tidigare forskning, den kritik som tog avstamp i utvecklingspsykologiska och pedagogiska teorier som satte individen i centrum. Enligt dessa skulle idrottsundervisningen anpassas till individens förutsättningar och behov och inte utgå från de prestationskrav som fanns inom idrotter och fungerade som uppfordrande normer. Detsamma gällde krav som kunde finnas hos kamrater, lärare och andra. Genom en individanpassad skolidrott förväntades barn- och ungdomar få ett livslångt idrottsintresse och bidra till att stärka landets folkhälsa.

Tävlan och jämförelse

Med ”tävling” menas i vardagligt tal en tillställning där enskilda individer eller kollektiv av individer (lag) mäter och jämför prestationer med syftet att rangordna utifrån prestation. Deltagarnas agerande och handlingsutrymme är fixerat av ett mer eller mindre omfattande regelverk (tävlingsregler). En *idrottstävling* karaktäriseras av att det rör sig om *fysiska* prestationer. Att tävla kan sägas vara detsamma som att diskriminera, d.v.s. att urskilja prestationer/tävlingsdeltagare. Att tävla är att jämföra sig med andra under formaliserade former. Två slags idrottstävlingar dominerar; en där individer/lag tävlar *mot varandra* (exempelvis brottning och fotboll) och en där individer/lag tävlar *bredvid varandra* och det handlar om att vinna i rum eller tid (t.ex. löpning och skidskytte). Den förstnämnda tävlingsformen förutsätter social interaktion och samarbete då den inte kan utföras ensam (man kan inte brottas med sig själv!).

Tävlingar går ut på att finna vinnare; tävlingsidrott är per definition en meritokratisk arena omöjlig att förena med aktiviteter i vilka alla

ska vara likvärdiga. Här avses med "likvärdiga" likhet i utfall, resultatlikhet. I tävlingar eftersträvas att undvika lika utfall – oavgjort – även om det inte alltid kan undvikas. Oavgjorda tävlingar kan ur detta perspektiv sägas representera ett misslyckande.

Tävlan innehåller alltså alltid ett moment av jämförelse. Det gäller också den asociala tävlan då man "tävlar med sig själv". Här rör det sig oftast om hur den egna prestationsförmågan förändrats över tid. Men det kan också handla om personliga – ibland triviala – målsättningar och försöken att realisera dessa. Det kan t.ex. röra sig om så banala "tävlingar" som att hinna fram till övergångsstället innan det slår över till rött (eller inte trampa på trottoarskarvar). Att tänka i jämförelser, kontrasterande bilder, liksom överhuvudtaget reflektera över likhet/olikhet – form, smak, kvantitet etc. – har förmodligen funnits lika länge som människan.

Idrottstävlingar kännetecknas av dess formaliserade och ritualiserade prestationsjämförelser. I många idrotter är utfallet odiskutabelt. En längdhoppare som hoppar 7 eller mer vinner över den som hoppar 6.90, det är så att säga odiskutabelt. Inom bedömningsidrotter som exempelvis konståkning, brottning och gymnastik är det lite knepigare och här får vi också då och då diskussioner om rätt segrare verkligen korades.⁴

I ett samhälle där idrottsliga färdigheter värderas högt är tävlingsdeltagande förbundet med ett socialt risktagande. Resultatlistan differentierar individer/kollektiv och svagpresterande riskerat att stigmatiseras som personer/kollektiv med lägre socialt värde. Individer kan förhålla sig till detta på olika sätt, t.ex. genom att underkänna idrotten som ett legitimt kulturkapitalskapande fält. Att helt hålla sig från idrottstävlingar, eller tävlingar överhuvudtaget, kan vara uttryck för samma hållning. Men det kan också röra sig om ytterst prestationsinriktade personer som har svårt att klara av prestationsångest och/eller att förlora (särskilt om utfallet är odiskutabelt). Deras frånvaro beror alltså inte på att de underkänner "tävlingsidrotten" som en socialt sett viktig och intressant arena, snarare tvärtom, den är så viktig att de inte kan delta.

Idrottens sportifieringsprocess

"Täflan är lifvet" förklarade idrottens fader Victor Balck i slutet av 1800-talet när den svenska idrottsrörelsen växte fram. Det var dock inte alla som delade hans entusiastiska syn på tävlandet. Det fanns tvärtom en ganska omfattande kritik mot "resultathysterin" och det engelskinspirerade "sportfåneriet". Landsbygdsbefolkningen och den organiserade arbetarrörelsen ansåg att idrotten var ett onyttigt, urbant lyxfenomen. Inom kyrkan prioriterades själen framför kroppen och de kulturkonservativa, liksom läkare och lärare, föredrog Linggymnastik och ett allsidigt friluftsliv. Linggymnastiken hade vid denna tidpunkt en mycket stark ställning. Många inom över- och medelklassen var också oroliga över den okontrollerade framväxten av idrottsföreningar och vad som kunde tänkas pågå i dessa.

Föreningsidrotten vann dock successivt fler och fler anhängare och efterhand blev konkurrens, rekordjakt och rangordning utifrån prestation föreningsidrottens överordnade struktureringsprincip. Idrott handlade om att träna för att prestera bättre och kvitto på hur man lyckats fick man, och publiken, vid tävlingen. En segrade och de övriga förlorade, så var idrottstävlingens villkor. Den svenska föreningsidrottens *sportifieringsprocess* från 1800-talets slut till 1940-talet är ingående beskriven och analyserad av idrottshistoriker. Med "sportifiering" menas den process som ledde till ökad prestationsorientering, konkurrens och rationalitet. Historikerna Jan Lindroth och Leif Yttergren har visat att den moderna idrottens segertåg bland annat berodde på dess idémässiga släktskap med den politiska och ekonomiska liberalismen. Tävlandet tilltalade många inom politik och näringsliv som kunde och ville stödja svensk idrottsrörelse. Arbetarklassens unga män började också genom arbetstidsförkortningarna få tid och ork att syssla med idrott. Här fanns också många som uppskattade idrottens meritokratiska ideal där prestation, inte börd, klass eller andra socialgrupptillhörigheter var utslagsgivande.⁵

Lite i skymundan utvecklades från och med 1940-talet den hälsoinriktade motionsidrotten understödd av företag, försäkringsbolag och politiker.⁶ Det fanns en allmän oro för att medborgarna skulle få för-

sämrad fysik på grund av standardökningen och "automatiseringen". Politikernas engagemang mer eller mindre tvingade Riksidrottsförbundet (RF) att ta sig an frågan och tillsammans med andra aktörer gjordes olika motionsidrottsatsningar under 1950- och 1960-talen. Men det var svårt att integrera den hälsoinriktade motionsidrotten i idrottsföreningarnas normala verksamhet då den var inriktad på tävlan och att fostra talanger. Ledarbristen var också stor. Huvudaktör inom motionsidrotten blev istället Korpförbundet, som till 1976 stod utanför RF, tillsammans med organisationer som Folksam och Svensk Television ("Träna med TV").

När Korpförbundet grundats 1945 hade man slutit upp bakom den tävlingsprincip som dominerat inom RF-idrotten: "Vi skriver helt under satsen: 'utan tävling är idrotten död', men vi vill inte bara ha tävlingar för en jämförelsevis liten elit utan tävlingar där alla kan vara med och alla har möjlighet att hävda sig. Motions- och masstävlingar alltså!"⁷ Tävlan inom Korpen betraktades som en positiv och nödvändig stimulans för majoriteten motionsidrottare, särskilt männen. Men man oroade sig samtidigt för att Korpen skulle smittas av "stjärnidrottens" tävlingshets. Man varnade för överdrivet tävlande. Kritiken hängde förmodligen samman med Korpens behov av att distansera sig idrottsideologiskt från RF-idrotten.⁸ Korpen stävjade och avdramatiserade också tävlan med kompensatoriska åtgärder som utlottning av priser till dem som deltagit, inte bara till de bästa, och poängräknesystem i lagidrotter som premierade deltagandet i sig, inte enbart prestationen.

Under 1960- och 1970-talen ökade intresset för idrott och TV-soffan blev idrottskonsumentens favoritmöbel. År 1969 presenterades SOU:n *Idrott åt alla* vilket var startskottet för ett ökat statligt engagemang och stöd (bl.a. ekonomiskt) på det idrottsliga fältet. Idrott var inte längre förbehållet idrottsatsande män mellan 15–30 år utan nu skulle alla medborgare erbjudas en fysisk aktivitet som passade. Idrottsföreningarnas verksamhet inriktades främst på att fånga upp barn i sju till fjorton års ålder som tidigare i allt väsentligt stått utanför föreningsverksamheten.

Skolans idrottsundervisning före 1950-talet

Idrottsämnet etableras

År 1818 skapades den första gymnastiklärarutbildningen i Sverige och kroppsövningar infördes tidigt i allmänna folkskolan. Redskap och lokaler saknades dock ofta vilket var ett uttryck för det låga intresset på detta område hos myndigheter och allmänheten. Men detta ändrades snart. Barn- och ungdomars fysiska status och fostran började under 1800-talets senare hälft uppfattas som ett angeläget problemområde liksom folkhälsan i stort. Bakgrunden var nationalistiska strömningar, industrisamhällets omvälvningar och krav på militär upprustning. Kroppsövningar i skolans regi förväntades bidra till att höja landets försvarsberedskap. De kroppsövningar som började praktiseras bestod i huvudsak av dagövningar för pojkar i stora avdelningar och exercis på skolgårdarna. Det rörde sig dels om militärliknande exercisövningar och dels om gymnastiska övningar inspirerad av Per Henrik Lings gymnastik. Linggymnastiken präglades av en systematisk drill med disciplin, kontroll, allsidiga rörelser och kollektiv samordning. Kropp och själ var storheter som skulle harmoniseras. I precisionsrörelser skulle olika kroppsdelar tränas enligt ett bestämt schema. "Den var till för alla, alltså även för dem vars förutsättningar för fysisk aktivitet inte var den bästa; ingen tilläts vara bättre än någon annan. Den enskilde gymnasten underordnades gruppen."⁹ Idrottstävlingar ansågs skadliga. I slutet av 1800-talet, när sportens företrädare gjorde sina första framstötter, förklarade 1885 en av dåtidens skolledare (föreståndaren vid Nya Elementarskolan) att

Nästan alla, utan undantag, som arbetat i och tänkt öfver ungdomens fysiska och moraliska utveckling hafva utdömt enskild täflan, och all täflan om större eller mindre belöningar för den enskilde. Jag kan ej genom förutgående kroppsundersökning ansvara för skolungdomens täfling i kapplöpning eller andra kroppsövningar av obegränsad ansträngning.¹⁰

Under 1900-talets första decennier utmanades dock Linggymnastikens ställning inom skolan av den snabbt framväxande och engelskinflu-

erade "sporten". Idrottstävlingarna ökade snabbt i popularitet och idrottarnas hemvist blev idrottsföreningarna, den nya folkrörelsens organisatoriska bas, som bildades i ett accelererande tempo under 1900-talets första hälft. Linggymnastikens ställning underminerades inte bara av föreningsidrottens framväxt och ökade stöd hos statsmakten utan också av dem som vurmade för spontanitet, traditionella lekar och friluftsliv i vid bemärkelse.

Denna utveckling påverkade givetvis den fysiska träning som förekom inom folkskola och läroverk. Den gamla undervisningskulturen, med sin betoning på disciplin och kontroll, ersattes under mellankrigsdecennierna successivt av en som premierade individuell prestation och viljestyrka. I styrdokumentet kallades numera också ämnet "Gymnastik med lek och idrott" (1918 folkskolan och 1928 läroverken). Skolidrottsförbundet bildades för att ansvara för skoltävlingarna. Det blev ett av RF:s många specialidrottsförbund. Förbundet inrättade skolidrottsmärken av olika slag som delades ut efter avlagda prov.

Inom utbildningsväsendets tillsynsmyndigheter och bland lärarna, i synnerhet idrottslärarna, fanns samtidigt en betydande kluvenhet inför det ökande tävlandet. Delvis beroende på att Linggymnastikens ideal levde kvar längst hos idrottslärarna. Enligt historikern Pia Lundquist Wanneberg uppfattades tävlingsinslag som något nödvändigt ont som kunde användas om målet var att få barn och ungdomar intresserade av hälsosamma kroppsövningar. Felaktigt bedriven tävlingsverksamhet riskerade "utveckla karaktärsdrag som självhävdelse och individcentrering samtidigt som kroppen kunde överansträngas".¹¹ Det sistnämnda betraktades under 1900-talets första decennier som en betydande riskfaktor vid idrottsutövande. För att minimera riskerna skulle vuxna övervaka tävlandet och se till så att man tävlade i flera grenar och först *efter* den egentliga träningen avslutats, som en slags belöning i slutet av ett träningspass. Lagtävlingar i olika former förordades vidare.

Mycket tyder dock på att det tävlades ganska flitigt – och att det ökade över tid – inom folkskolorna men i synnerhet på läroverken där eleverna var lite äldre. Här fanns också en positivare inställning till

individuell tävlingsverksamhet, prestationstänkande och konkurrens. Realskolornas elever, som i huvudsak kom från medel- och överklass, förväntades som vuxna göra individuella yrkeskarriärer och ha toppositioner inom näringsliv och offentlig förvaltning. Dessa tankegångar formulerades bland annat i Läroverkssakkunnigas betänkande 1932:

Rätt brukade kunna tävlingar vara ett gott medel för ungdomens fostran till beslutsamhet, koncentration, målmedvetenhet energi samt solidaritet gentemot kamrater och skola. De verka upplivande, samtidigt som deras natur av tävlan stärker viljekraften. Uppfostrande betydelse kan tävlingsidrotten få, om lärjungarna vänjas att omutligt följa fällande bestämmelser och föreskrifter och att under alla förhållanden kräva "rent spel" av sig själva och andra. En särskilt lämplig form för tävlingar äro lagtävlingar; genom dem skapas samhörighetskänsla samt god klass- och skolanda. För lärjungarna bör starkt framhåvas, att seger icke är allt, utan att god kultur i tävlan och spel är minst lika viktigt. Det är en värdefull egenskap att kunna rätt bära ett nederlag.¹²

Det är kul att tävla!

Nedslag i äldre tiders idrottsskildringar ger en tämligen romantisk och positiv bild av idrottstävlingen. Enligt dessa längtade barn och ungdomar efter att få mäta sina krafter med andra. Att vara bäst beskrevs som något odelat positivt. Jag ska ge några exempel, hämtade från 1930-talet och *Folkskolans barntidning* (som senare bytte namn till *Kamratposten*).

Folkskolans barntidning innehöll under mellankrigsdecennierna moraliskt uppbyggande och sedelärande noveller, tävlingar och liknande. Under 1930-talet började tidningen ta upp olika företeelser inom idrotten. År 1938 förklarades exempelvis vad slalom var för slags idrott. Artikelförfattaren Bertil Nordenfelt beskrev hur slalom utvecklats historiskt och uppmanade läsarna att prova på den nya idrotten. "Snart ska du se, att du också är en riktig 'slalomhaj' som bräcker alla dina kamrater i den nya konsten att använda dina skidor".¹³

I noveller med idrottstema var budskapet detsamma. Prestationsångest och stress i samband med tävlande tycks inte ha förekommit, eller i vart fall inte ha föresvävat författarna. År 1937 publicerades novellen "Den stora skidtävlingen" som handlade om en skidtävling mellan stadens skolor. Huvudpersonerna Rolf och Arne tränade flitigt med sina julklappskidor och längtade efter att få mäta krafterna med andra och försvara skolans ära. Utdelningen av nummerlappar dagen före tävlingen var en stor händelse och de "provades naturligtvis omedelbart. Rolf hade sin på sig vid middagsbordet, och den lämnade inte hans bröst resten av dagen."¹⁴ Därefter beskrivs hur Rolf och Arne tävlar mot de övriga och hur de, trots vissa vedermödor, kom i mål och tog emot publikens jubel. Bäst gick det för Arne som blev fyra i sin tävlingsklass. Rolf kom längre ned i resultatlistan då han hållit på fyra minuter längre men varken han eller andra som presterat mindre bra var besvikna. I målfällan och under eftersnacket:

...glömdes alla små förtreter bort [t.ex. krånglande skidbindningar], och kvar stod bara den stolta idrottskampen med dess spänning och hets. Placeringen var det inte så noga med, när allt kom omkring. Det var idrottsupplevelsen som sådan, som fängslade alla: att få mäta sina krafter med kända och okända kamrater, att få susa fram genom terrängen med ett nummer på bröstet, att få mottaga hejarop från kamrater och åskådare, att få vara föremål för tips och diskussion – allt detta var underbart.¹⁵

Kollektiva kraftmätningar som fotbollsmatcher beskrevs på ett liknande sätt. I novellen "Fotbollsmatchen" (1939) handlade det om pojkarna i Vestköpings läroverk som skulle möta grannstadens läroverkspojkar. Problemet var att lagets "store man", Sven Grahn, hade skadat knät och skulle delta med lindat knä. Sven dribblade och sköt och gjorde två mål trots att motståndarna försökte ta honom hårt och sätt honom ur spel genom att sparka på det skadade och lindade knät. Sven hade dock lurat motståndarna genom att linda det friska knät så motståndarnas fula knep misslyckades. "När domaren blåste för full tid, rusade alla hans kamrater fram och hissade honom, ty det var ju

han, som hjälpt laget till segern." Lagets stjärna lyftes fram medan kollektivets insats tonades ned.¹⁶

När *Rekordmagasinet* några år senare började ges ut (1942) så skulle liknande hjältebragder bli ett återkommande och populärt tema. Under 1940-, 1950- och 1960-talen lästes den av tiotusentals prenumeranter och lösnummerköpare varje vecka (den lades ned i slutet av 1960-talet). Här lärde sig unga pojkar vikten av att träna intensivt och tålmodigt och att tävlingen var en spännande och karaktärsdanande verksamhet där man inte bara lärde sig att segra utan också att "ta en förlust". Segraren skulle njuta av framgången, inte visa falsk blygsamhet men också vara ödmjuk och visa empati med dem som förlorat. En särskilt populär stereotyp i tidningens spalter var den "tystlåtna" idrottsmannen, inte sällan en från lands- eller skogsbygden, som utan stora åthävor gjorde rent hus med självsäkra medtävlare.¹⁷

Idrottsämnet i den nya grundskolan

Under 1950- och 1960-talen växte den svenska ekonomin snabbt och välfärdsbyggandet pågick för fullt. På arbetsmarknaden rådde full sysselsättning trots en snabb omvandlingstakt när näringar och företag rationaliserades. Teknikoptimismen var påtaglig, inom industrin men också i övrigt. Utvecklingen förväntades leda till höjda utbildningskrav och att människorna skulle tvingas bli bättre på att anpassa sig till nya livsvillkor. Inom samhällsvetenskaperna studerades problematiken inom ramen för det så kallade "anpassningsparadigmet".¹⁸

I detta samhälle skulle grundskolan spela en allt viktigare roll, det gällde också idrottsundervisningen som hade den nya ämnesbeteckningen "Gymnastik". Ämnet fick under efterkrigsdecennierna den fysiologiska vetenskapen som kunskapsbas. Fysiologin lade stor vikt vid konditionsfrämjande övningar och prestationsmätningar (t.ex. utförd med hjälp av ergometercykel). Människokroppen sågs som en maskin och nu gällde det att inom ramen för skolan förbereda den på vuxenlivets krav.

Idrottsundervisningen hade i detta avseende – den yrkesförberedande funktionen – haft lite olika karaktär beroende på om det rörde

sig om folkskolan eller läroverken. I 1955 års undervisningsplan för folkskolan fanns en tydlig preventiv inriktning där det handlade om att lära arbetarbarnen en sund och rörlig, aktiv livsstil. Utöver detta preventiva syfte tillskrevs idrotten även ett egenvärde. Här avsågs rekreation, allsidig kroppslig utveckling med mera. Även om realskolans kursplan hade liknande skrivningar fanns här mer omfattande och preciserade målsättningar. Idrotten framstår som så mycket mer angelägen för denna grupp ungdomar. Realskolans idrottsundervisning skulle t.ex. förebygga de problem som kunde följa på alltför mycket "stillasittande arbete" i skolan och i hemmet. De skulle även lära sig ett "vackert, funktionellt riktigt rörelsesätt". I detalj beskrevs hur idrottslärare och skolläkare skulle bevaka hälsoläget och vilka elever som var i behov av extra stöd när det gällde "hållningsgymnastik". Elevernas idrottsliga prestationsförmåga skulle vidare höjas och det framhölls att det var viktigt att inte hålla tillbaka de skickligaste eleverna även om det inte fick gå till någon överdrift. Det handlade inte om någon elitidrottsverksamhet utan snarare om att tillåta och uppmuntra individualism och prestationstänkande eftersom dessa egenskaper skulle gynna läroverksamheterna i det framtida yrkeslivet.

Med grundskolereformen 1962 fick vi ett gemensamt styrdokument för alla Sveriges barn och ungdomar. I 1962 års läroplan indelades idrottsämnet i fyra kategorier; fysisk, hälsorelaterad, social och estetisk. I läroplanen betonades mer än tidigare att idrottsämnet skulle stärka barn- och ungdomars fysik och kondition då arbetslivets krav ökat. Det yrkesförberedande inslaget var tydligt och redan i skolan skulle man förberedas inför de krav som ställdes på "kroppsligt arbete", t.ex. lära sig vikten av korrekta arbetsställningar. Eleverna skulle även lära sig samarbete, kamratskap och att respektera samhällets regler och bestämmelser.

När Lgr 62 kom in på skolans undervisning i enskilda idrottsgrenar kommenterades det prestationstänkande som var så tydligt inom idrottsrörelsen. Med anledning av detta framhölls att prestation var något i grunden positivt. "Alla barn älskar att prestera något. Presta-

tionerna må vara än så liten – den ger självförtroende." Här poängterades också att idrottsprestationen kunde fungera kompensatoriskt för "upplevd oförmåga på annat område".¹⁹ I skolans idrottsundervisning skulle dock prestationstänkandet hållas tillbaka och tävlingsmomentet användas med förnuft och i begränsad omfattning. De skulle helst utformas som lag- eller grupptävlingar "så att alla får möjlighet att uppleva dessa glädjemoment".²⁰ Individuella tävlingar ansågs resultera i en icke önskvärd rangordning av eleverna.

I slutet av 1960-talet gjordes en översyn av Lgr 62 vilket utmynnade i Lgr 69 som för idrottsämnets del inte ledde till några genomgripande förändringar. Idrottsämnets uppgift var som tidigare att fostra eleverna till hälsosamma, fysiskt vältrimmade och laglydiga medborgare. En skillnad var att "prestationstänkandet" var mer framträdande än tidigare. Särskilt för de äldre eleverna handlade det nu om att genom målmedveten träning förbättra den allmänna prestationsförmågan vilket förväntades skapa bättre förutsättningar för att klara av såväl skolarbetet som det framtida arbetslivet. Lagtävlingar förordades som tidigare framför individuella tävlingar.

Den nya och friare pedagogiken, med sin betoning av självverksamhet, personlighetsutveckling, samverkan och elevinflytande ledde under 1960-talet till en ökad lyhörddhet för vad eleverna ville göra under idrottstimmarna. Det här betydde att lagidrotter, inklusive sådant som brännboll, blev allt vanligare. Att tävla, individuellt eller lag, tycks ha förekommit allmänt under gymnastiklektionerna och skolmästerskap liksom tävlingar mellan olika skolor. Det här var mest uttalat när det gällde pojkarna då flickor av olika skäl antogs fara illa av alltför fysiskt krävande aktiviteter (vilket kunde bli följden av den hets och stress som fanns i tävlandet). Tävlandet i sig antogs också vara mer ointressant för flickor.²¹

Idrottsämnet genomgick under 1950- och 1960-talen en "sportifieringsprocess" i den meningen att tävlande och prestationstänkande förefaller ha blivit vanligare men också mer accepterat. Gymnastik var numera en idrottsgren bland andra, inte som under 1900-talets första decennier, den helt dominerande grenen och synonymt med idrotts-

ämnet. Att prestera, mäta och tävla tillhörde idrottsämnets vardag, ett förhållande som dock snart kom att ifrågasättas.

Idrottskritiken

Samtidigt med den statliga idrottsoffensiven under 1960-talet slut, tydligast manifesterad i *Idrott åt alla* (och de riksdagsbeslut som följde i dess spår), formerades kritiska motkrafter som började ifrågasätta förhållandena inom idrotten, i synnerhet elitidrotten. Det här gällde t.ex. kommersialiseringen, att en del utövare såg ut som "levande reklampelare". Dopingens började också uppmärksammas och fördömas. Det internationella idrottsutbytet med diktatur- och apartheidstater kritiserades kraftfullt. Snart kom också kritiken att vändas mot idrottens – som det hävdades – ensidiga prestationstänkande och fysiska fixering.

Det här gällde t.ex. flera av de skribenter som 1968 deltog i *Ord och Bilds* kritiska temanummer om idrotten. Här beskrevs idrottstävlingar som ett fördummande spektakel och som ett uttryck för ett inhumant, liberal-kapitalistiskt konkurrenstänkande. Den elitinriktade idrotten hade ersatt religionen som "opium för folket". De mest kritiska menade att elitidrotten var ett kryptofascistiskt påfund.²² En liknande ståndpunkt intog en del inom kvinnorörelsen där de mest radikala avfärdade idrottstävlingar som en oacceptabel och ointressant manlig kulturyttring.²³ Kunde man inte idrotta utan att tävla frågade sig många svenskar och sneglade på de växande gymping- och joggingrörelserna men också på den expanderande korpidoften där tävlande visserligen förekom men under mer avslappnade former.

Idrottskritiken influerades alltså av den samtida kapitalismkritiken och då särskilt den som rörde arbetslivet med långt gången arbetsdelning, individuella prestationslöner, arbetsstudier och hierarkisk organisationsstruktur med litet inflytande. Prestationslönerna sågs som en orsak till att många slet ut sig och till att arbetskamrater inte var solidariska med varandra. Den mänskliga arbetskraften var en vara på en marknad och ett medel i produktionsprocessen. När idrotten, i synnerhet elitidrotten, verkade utvecklas i samma riktning med en ökad

grad av professionalisering, dopningbruk, specialisering, idrottsskador och så vidare tolkades det som att kapitalistiska marknadstänkandet brett ut sig. Problemet med dopning och ökade idrottsskador var en logisk följd av ett samhälle som premierade prestationer utan tanke på följderna.

Men idrotten kunde också uppfattas som ett bålverk mot normlöshet och allmänt flum. Den konservative debattören Sven Stolpe kritiserade i *Idrottsbladet* 1969 svensk utbildnings- och kulturpolitik samtidigt som idrotten beskrevs som ett föredöme. Inom idrotten var den bästa bäst samtidigt som man lärde sig att följa regler, auktoriteter och ta ansvar.

Idrotten kräver disciplin och underordning – det är inte tal om, att varje enskild idrottsman skall uppställa egna regler som råkar passa just honom bra. [---] I ett idrottslag har varje man sitt ansvar, som under inga förhållanden kan flyttas över på någon annan, på föräldrar, kamrater eller på samhället. Du skall göra din plikt utan alla bortförklaringar, din plikt mot laget, och det kan bara ske genom den ursinnigaste ansträngning – d.v.s. just det som våra 'humana' och 'toleranta' ungdomsledare nu varnar för. Vore man konsekvent, skulle man naturligtvis förbjuda hela idrotten, som måste te sig som terroristisk, omänsklig, brutal. Inte får man handskas så hårt med unga människor inte – skona de små pysarna, så att de blir harmoniska och avspända!²⁴

Argumenten för och emot föreningsidrottens tävlingsverksamhet påverkade efterhand den idrott som bedrevs inom utbildningsväsendet. Ett exempel är att de traditionella akademiska idrottstävlingarna vid landets universitet dog ut i början av 1970-talet. Vänstervågen hade enligt historikern Magnus Persson gjort tävlingarna till en suspekt verksamhet med minskad attraktionskraft.²⁵ Skolidrottsförbundets nationella tävlingar fick också problem. Under 1960-talet hade antalet skol-SM ökat kraftigt medan "breddverksamheten" – i form av skolidrottsmärket där tävlingsinslaget saknades – varit nedtonad. Under 1970-talet gick utvecklingen i motsatt riktning och den nationella tävlingsverksamheten började föra en "tynande tillvaro".²⁶

”Fy för gympalärare!”

Åren 1967–1971 utgavs Max Lundgrens boksvit om Åshöjden BK. I fyra böcker fick läsarna följa några tonårspojkars fotbollsspelande och hur deras lag avancerade upp genom seriesystemet. De duktiga pojkarna med Edward Engmark i spetsen vann framgång och respekt under ledning av den erfarne, före detta landslagsspelaren, ”Bagarn” Olsson som slagit sig ned i byn för att satsa på en civil karriär. Lagets framgångar innebar att mindre duktiga spelare bänkades och/eller slutade i laget. Att de som var sämre på detta sätt ställdes utanför laget framställdes som relativt konfliktfritt. De utgallrade blev istället hejklackens kärnmedlemmar. I böckerna fanns däremot en försiktigt formulerad kritik gentemot idrottens kommersialisering. Huvudintrycket var ändå att idrottstävlingen, rätt hanterad, var meningsfull för individer och bra ur samhällelig synpunkt.

Några år senare skrev Lundgren en novell – *Reserven* – som gav en betydligt mörkare bild av idrottstävlingen. Om Åshöjdenböckerna på ett oproblematiskt sett kringlat dom ”duktiga” idrottsskillarna så var det tvärtom denna gång. Novellen handlade om Robban, en svagpresterande, överviktig femtonåring som var reservmål-vakt i handboll. I en match fick Robban oväntat möjlighet att hoppa in mellan stolparna men misslyckades. I novellen beskrevs hans känslor och tankar då han inte klarade av att leva upp till sina egna eller lagkamraternas prestationskrav.

Det är konstigt: man läser så mycket om idrott. Man läser spännande böcker. Nästan alla killar snackar om idrott. Men det säjs aldrig nått om en sån som jag. Det skrivs aldrig en enda bok, där en hopplös figur, som jag är med. Det är precis som om ... som om ... om jag inte fick va med ... som om såna som jag inte räknades. Jag kan ju inte va ensam. Det måste finnas flera tusen såna som jag. Som inte bara alltid förlorar utan som inte ens får vara med. Knappt ens som reserv.²⁷

Berättelsen om Robban illustrerar det ökande intresset för de svagpresterande och deras situation inom idrotten. Ett annat exempel, också detta hämtat från ungdomslitteraturen, är Stig Ericssons *Offside!*

I boken beskrivs tonårgrabbers idrottsliga prestationsångest och risken att hamna ”utanför” ishockeylaget men också den kamratliga gemenskapen. Ericssons *Offside* fick en kort och positiv recension i *Kamratposten* 1977. Skribenten, av allt att döma någon i redaktionen, förklarade att den idrottsaktive förmodligen skulle känna igen mycket men ”du som inte vet så mycket om idrott kanske blir som jag: arg och upprörd över att det måste vara så viktigt att vinna och vara bäst jämt.”²⁸

Idrottstävlandets för- och nackdelar, och ”skolgympan”, hade under 1970-talet blivit ett återkommande tema i *Kamratposten*. År 1972 frågade tidningen några barn vad de tyckte om idrottstävlingar. Tolvåriga Christina förklarade att de ”på något sätt var orättvisa. Om den ena vinner känner de som förlorar det som ett nederlag för sig själva. Då kanske de tröttnar på att tävla.”²⁹ En annan tolvåring, Kerstin, ansåg att det var lite ”otäckt med idrottstävlingar i skolan. Om man misslyckas så buar alla i gymnastiksalen.”³⁰ Åsikterna för och emot idrott ventilerades i ett ökande antal insändare under 1970-talets andra hälft vilket enligt tidningens redaktion hängde samma med att man också fick väldigt många läsarbrev med ”åsikter om idrott och gymnastik”. Jag ska ge några exempel, ett från 1973 och två från 1977. Först ett brev från signaturen ”Tove, Stockholm”:

Jag tycker idrottstävlingar är fånigt. Alla bara springer ifrån varandra, och ingen bryr sig om den andra. Den som vinner bli mallig eller också blir det synd om honom. Alla stirrar och han måste skriva autografer och bli intervjuad dagen i ända. Men den som förlorar går och är missnöjd med sig själv i flera veckor, och tränar så han får träningsverk och inte kan sova. Man tappar självförtroendet helt enkelt. Jag vet, för i min förra skola i gymnastiken ville ingen ha mej i sitt lag.³¹

Hej KP,

Fy för gympalärare. Dom bara ska tvinga alla till det dom inte kan, klarar av, vill. Dels bryr dom sig bara om dom bästa inne på lektionerna. Jag har en bror i femman som inte kan åka skridskor. När dom ska åka skrilor mår han illa och sover knappast. Och

ändå ska han tvingas till det. När han väl är ute på isen blir han mobbad för att han inte kan. Ska det verkligen kallas en sport (som gympaförkaren säger) att tvinga en unge till något så den blir helt knäckt? Fram för hyggligare och mer förstående gympalärare.

Eva i sjuan.

Det sista insändarexemplet har skickats in av signaturen ”Hej då från en sist vald”:

När jag gick i första och andra tredje och fjärde klass så hade vi mycket bollspel. Då blev jag vald sist av alla. Båda lagen sa att henne vill vi inte ha, hon är så dålig. Då blev jag ledsn och hatade gympa.³²

”Att bli vald sist” upplevdes särskilt otrevligt och var en problematik som många tog upp. Lärarna, inte barnen, borde enligt insändarskrivbenterna utse lag. *Kamratpostens* insändare och artiklar innehöll också motsatta åsikter, att ”gympan var det roligaste som fanns” och att man t ex fått stärkt självförtroende genom att man tävlat och lyckats bra eller att man helt enkelt utvecklats prestationsmässigt. Positiva hyllningsporträtt av kända elitidrottare liksom ”hemma-hos-reportage” fanns också liksom klassiska idolbilder. Men också i dessa fanns en kritisk ton vilket var något nytt i jämförelse med 1960-talets idolreportage i tidningen. Ibland rörde det sig bara om enskilda kommentarer, som att Brynäs ishockeyspelare numera (slutet av 1970-talet) var halvprofessionella vilket föranledde den kritiska reflektionen: ”hör pengar och idrott verkligen ihop?” Det intressanta är att idrotts tävlingar och ”skolgympan” under 1970-talet blivit något som man – i detta fall barnen själva – skulle vara för eller emot. Åsikter hade säkert funnits tidigare, men nu skulle de torgföras offentligt och andra skulle avkrävas ställningstaganden – ”är du för eller emot tävlingar/gympa?”

Idrott på individens villkor

1970-talets kritik av idrottens ”prestationstänkande” åtföljdes av krav på en mer human och individanpassad idrott. Den skulle anpassas till var och ens förutsättningar och intressen. Bara på detta sätt kunde ett

sunt och livslångt idrottande etableras hos det svenska folket och på sikt resultera i en god folkhälsa. Idrottsideologiskt fanns inslag av vänsterradikalt tankegods men viktiga influenser kom också från utvecklingspsykologiska teorier och den så kallade dialogpedagogiken.

Skolelever skulle, hävdades det, ges bättre möjligheter att prova på olika former av idrott och ägna sig åt sådant som särskilt intresserade dem. Den äldre, kollektivistiskt organiserade idrottsundervisningen där alla skulle göra samma sak dömdes ut. Undervisningen skulle upplevas som ”lustfylld”. Det här kan ses som ett uttryck för kraven på ökat elevinflytande men hängde också samman med ett pedagogiskt nytänkande där det individualiserade kunskapssökandet uppvärderats.³³ Den beteendevetenskapliga idrottsforskningen hade också kommit igång och börjat påverka idrottsämnet.³⁴ Forskarna betonade, precis som politikerna, att skolidrotten skulle väcka barnets inneboende intresse för ett livslångt idrottande och därför skulle lärarna undvika övningar och pedagogiska metoder som innebar att barnen upplevde sig inkompetenta och utelämnade. På en konferens 1970 om skolans idrottsämne framhöll idrottsforskaren Lars-Magnus Engström att ”vi måste få alla elever att lyckas. Vi har nog hittills misslyckats med detta.”³⁵ En annan forskare, idrottspsykologen Torbjörn Stockfelt, efterlyste mer ”konkurrensfria övningar” eftersom människor enligt hans uppfattning ”slutar idrotta när de inte är konkurrenskraftiga längre.”³⁶

Kraven på en mer human och individanpassad idrott ledde bland annat till ett ökat intresse för nya och lite udda idrottsaktiviteter eftersom skillnaderna i prestationshänseende antogs vara mindre i dessa än i mer etablerade idrotter som fotboll och friidrott. Den nya idrotten innebandy marknadsfördes exempelvis som en idrott där ”alla har lika roligt och är lika duktiga” (annons 1971).³⁷ Volleybollspelets teknik kunde ”alla lära sig” förklarade en förespråkare, och fortsatte: ”härvidlag kan en i övriga bollspel mindre försiktigkommen elev mycket väl hävda sig.”³⁸ Och ”short-tennis” var något ”även för de bollrädda”.³⁹

Tävlingar skulle användas mycket sparsamt och omdömesgillt. "Bara de, som vill bli jämförda med andra skall behöva bli det".⁴⁰ Denna linje drevs särskilt bestämt av en arbetsgrupp vid Skolöverstyrelsen.⁴¹ SÖ:s skolkonsulent i gymnastik, Inga Henricson, förklarade att målet "är ju idrott åt *alla*, inte bara de talangfulla och intresserade".⁴² Presterade, tävla och jämföra användes ofta synonymt, som om en tävlingsfri skolidrott också skulle innebära en prestations- och jämförelsefri skolidrott. Idealet var en idrott utan vinnare och förlorare. Om redskapsgymnastiken och auktoritära idrottslärare under 1950-talet utpekats som två orsaker till att somliga elever förr i tiden lärt sig "hata gympan" så var det numera tävlandet/prestationstänkandet. En viktig åtgärd för att minska de svagpresterandes problem i skolidrotten var att individualisera undervisningen och ge stödundervisning till dem som behövde. Förväntningarna på denna relativt resurskrävande metod var höga: "Med stödträning går de lågpresterande framåt och är på mellanstadiet ikapp sina normalpresterande kamrater".⁴³

Det pedagogiska nytänkandet, liksom kritiken av tävlingar och prestationstänkandet, mottogs med blandade känslor av idrottslärarna. I deras fackliga organ, *Tidskrift i gymnastik* (TIG), debatterades flitigt och med stort känslomässigt engagemang frågorna. Paul Högberg, rektor vid GIH, tolkade diskussionen och signalerna från SÖ som att "tävlingsmomentet aldrig ska få användas", något som han fann "groteskt".⁴⁴ En del befarade att undervisningen skulle bli svårorganiserad, då den skulle utformas i dialog med eleverna, och därtill utvecklas till en kravfri "sysselsättningsterapi". Här fanns också en, som man själv medgav, "traditionell" pedagogisk grundsyn som utgick från att idrottsundervisning handlade om att aktivt "lära ut" basfärdigheter i olika idrotter eftersom ett livslångt intresse för idrottsutövning delvis berodde på om eleverna i skolan fått lära sig grunderna. Det kunde enligt lärarna inkludera ett visst mått av tvång då en del elever brukade vara avogt inställda till vissa idrotter och övningar (t.ex. distanslöpning).

Utbildningspolitik, jämlikhetsideal och idrott

Ett utbildningssystem öppet för alla, oavsett etnicitet, kön, bostadsort, religion etc. var ett fundament i den liberala demokratitanken som också omfattades av den tidiga arbetarrörelsen. Det var också denna utbildningspolitik som realiserades under 1900-talets första hälft och som låg till grund för det parallella skolsystemet; folkskolan och läroverken. Det gjorde inte så mycket om sociala bakgrundsfaktorer slog igenom i val av skolform, det viktigaste var att de med intresse, talang och visad färdighet gavs möjlighet att studera. "Inget annat än begåvning skulle avgöra valet att gå till läroverk eller högre studier. Konkurrens enligt samma chans kan identifiera dem och möjliggöra urval av de studiebegåvade oavsett härkomst." ⁴⁵ Den norska idéhistorikern Gro Hanne Aas har uttryckt det som att individer skulle ges samma chans att konkurrera om att uppnå konstaterad olikhet.⁴⁶

Det var också därför som införandet av de relativa betygssystemet, när det diskuterades under 1940-talet, av reformivrare uppfattades som en rättvis och demokratisk reform. Genom att göra dem jämförbara skulle urvalsprocessen till läroverken bli bättre och effektivare (de verkliga begåvningarna skulle gynnas och därigenom också samhället i sin totalitet). Det skulle, som pedagogen Håkan Andersson skriver, "gagna studiebegåvningarna bland de obemedlade, som då via sina betyg kunde få plats vid läroverken". Lärarnas möjlighet att favorisera elever skulle begränsas.⁴⁷

Detta jämlikhetsideal utmanades efterhand av ett nytt ideal som uppmärksammade och sökte kompensera människors olika förutsättningar. Statsvetaren Bo Lindensjö och pedagogen Ulf P. Lundgren benämner det "bakgrundsjämlikhet[-sideal]". Detta kom enligt dem att ersätta det äldre mer rudimentära jämlikhetsidealet, som de kallar "enkel jämlikhet". Nu räckte det inte med att ge barn och ungdomar formellt sett likvärdiga möjligheter. Bakgrundsskillnader som gav skillnad i prestation skulle undanröjas.⁴⁸ Ett av de viktigaste åtgärderna var etablerandet av en gemensam bottenkola för alla barn, grundskolereformen 1962. Den individuella utbildningsmässiga differentieringen, val fördjupning, svårighetsgrad etc., skulle komma så sent som

möjligt, av demokratiska skäl men också av hänsyn till barn- och ungdomars mognadsprocess (kunskap som erhållits av utvecklingspsykologin). Enligt Lindensjö och Lundgren fick denna kompensatoriska utbildningspolitik starkt genomslag, i synnerhet från och med 1970-talet.

Jämlikhet genom lika möjligheter börjar uttryckas med ordet likvärdighet. I direktiven till SIA-utredningen talas om "reellt likvärdig utbildning". Reellt likvärdig måste här förstås som en form av omfördelning av resurserna. Generella reformer måste således ge utrymme för anpassning till lokala förhållanden och till elevers olika behov.⁴⁹

Om de progressiva pedagogerna tidigare uppfattat det relativa betygssystemet som ett demokratiskt instrument så blev det under 1970-talet tvärtom. Det ansågs inte fungera som incitament för barnen att studera, alternativt ge dem ett felaktigt incitament (en instrumentell attityd). Det ansågs inte heller fungera som urvalsinstrument till högre studier/arbetsliv. Allvarligast var kanske att de individuella betygen inte premierade samarbete och en god stämning utan tvärtom gav upphov till stress och allmänt dålig skolmiljö. Det riskerade också ge svagpresterande dålig självkänsla och/eller att de i andras ögon stämpades som okunniga och obildbara. Betygen ansågs befästa social ojämlikhet och klassamhället.⁵⁰ Vänsterpartiet kommunisterna var mycket kritiska: "På alla nivåer bidrar betygssystemet till att bevara och förstärka en auktoritär skola som bygger på individuell konkurrens i stället för solidaritet, samarbete och kollektivitet."⁵¹

Skolans jämlikhetsideal före 1970-talet, "enkel jämlikhet", harmoniserade med den som rådde, och råder, inom idrotten. Alla tävlingsdeltagare konkurrerar med varandra på lika villkor. På startlinjen var och är alla jämlikar. Inom föreningsidrotten välkomnades tidigt de socialt marginaliserade. I skidspåret kunde den fattigaste skogsarbetaren segra över byns folkskollärare. (En betydande inskränkning fanns dock; kvinnorna var länge utestängda, något som inte behandlas här.) När detta jämlikhetsideal inom utbildningspolitiken ersattes av ett som eftersträvade bakgrundsjämlighet fick skolidrottens tävlings-

verksamhet problem. I idrottsämnet fanns många elever som drog fördel av att ha medfödd talang eller av att ha idrottande föräldrar. Resursstarka föräldrar kunde också erbjuda barn idrottsdeltagande inom idrotter som utförsäkning. Resultatlistor hade precis som betyg stigmatiserande effekter och kunde fungera som sorteringsinstrument.

För skolidrottens del var stigmatiseringsproblematiken – på grund av ämnets visuella karaktär – mer komplicerad än inom många andra skolämnen och inte enbart knuten till prestationsmätningar och sättet att redovisa dessa (betyg, resultatlistor etc.). Elevens förmåga att räkna och skriva rätt värderades av läraren ensam, det var en fråga för elev och lärare. En insynsskyddad mentorsliknande relation kunde etableras. Elevens prestationer under idrottsundervisningen värderades inte bara av läraren utan också ofta av klasskamraterna. Prestationerna utfördes ju fysiskt på ett sätt som svårligen kunde hemlighållas. Idrottsämnet innehöll (och gör så fortfarande) inslag som påminde om den "åskådningspedagogik" som praktiserades före 1970- och 1980-talen i många skolämnen. Med åskådningspedagogik avses här lärarens vana att ta fram en elev som inför klassen fick läsa, räkna, sjunga etc. Den svagpresterande skulle fungera som ett varnande exempel och den duktige som ett föredöme. Ett exempel, ännu en gång från *Folkskolans barntidning*, får illustrera resonemanget. I ett läsarbrev till tidningen 1939 ville en tioårig pojke återberätta en "rolig historia" om en klasskamrat som "skulle fram till kartan och peka ut Skåne. Han ställde sig och stirrade på Norra Ishavet. Till slut pekade han ut några öar i Norra Ishavet. Vi i klassen fick förstås ett gott skratt". Redaktören kommenterade berättelsen med att framhålla läsläsandets betydelse: "Den där pojken, som var framme vid kartan och skulle peka ut var Skåne var, kunde tydligen inte sin läxa bra, och han fick nog gå hem och läsa om alltihop från början till slut."⁵² När andra skolämnen lämnade denna, som det började uppfattas, inhumana åskådningspedagogik, levde den vidare inom skolidrotten. Inte som ett medvetet pedagogiskt val utan på grund av ämnets karaktär.

Konkurrens och prestation i det senmoderna samhället

Enligt samhälls- och kulturforskare som Anthony Giddens och Zygmunt Bauman erkänns inga absoluta, traditionella värden i det moderna samhället utan allt är öppet för kritik och ifrågasättanden. Hierarkiska och explicita auktoritetsordningar är av detta skäl är bräckliga och föremål för omförhandlingar och sociala test av norm-överskridande natur. Människans identitet är inte stabil, förankrad i sociala kontexter som uppväxtort, familj/släkt och arbetsplats utan föränderlig, flyktig och ett resultat av aktiva val vi gjort och nödvändiga att legitimera. Istället för att oreflekterat ”ärva” yrke, hobbies, smakpreferenser etc., så har vi nu valt vilket enligt samhällsvetaren Thomas Ziehe leder till en ökad känslighet för kritik – jag har ju gjort ett aktivt val som ska legitimeras (val av idrott t.ex.) – men också till en ökad förståelse för andra människor (han/hon har ju också valt).⁵³

Sociala kollektiv som kamratgrupper, arbetslag och grannsamverkan är också lösligare än tidigare i historien och vi har de senaste fyrtio-femtio åren sett en tilltagande individualisering. Vi går ut och in i grupper och antar roller. Vid motstånd eller konflikter lämnar vi gruppen och söker upp nya gemenskaper. Historikern Christopher Lasch menar att det moderna samhället kulturellt och värderingsmässigt uppmuntrar och understödjer det narcissistiska draget hos människan. Individerna lär sig att livet går ut på lust, begärstillfredsställelse och självförverkligande. Upplevda nederlag och motigheter förklaras inte gärna med personliga tillkortakommanden utan med att världen utifrån ett moraliskt perspektiv är felaktigt inrättad.⁵⁴ Enligt Giddens och Bauman skapar detta – den ontologiska otryggheten och identitetsprojektet – en psykisk sårbarhet hos individen.⁵⁵

Ur ett individuellt och narcissistiskt perspektiv kan idrottstävlingen vara lockande då tävlandet erbjuder goda möjligheter till behovstillfredsställelse och expressiv utlevelse. Samtidigt begränsas individen av idrottens regelstyrda och ofta ritualiserade tävlingsverksamhet. Tävlandet kan också upplevas som ett onödigt risktagande då utfallet, resultatet som en hierarkisk rangordning, offentliggörs på olika sätt och framstår som orubbligt. Inom lagidrotter är inte risken att avslöjas

som svagpresterande lika överhängande då kollektivets konkurrenskraft vilar på ett svåranalyserat samspel mellan individ och kollektiv.

Under de senaste decennierna förefaller en typ av tävling ha blivit populär, nämligen tävlandet med sig själv. I policydokument och i andra sammanhang propageras för denna tävlingsform. Att ”tävla med sig själv” beskrivs också som ett många gånger bättre alternativ än att tävla med andra.⁵⁶ Istället för att jämföra sig med andra ska man alltså jämföra sig med sig själv, det vill säga, hur den egna prestationsförmågan förändras under en viss tidsrymd. Har den förbättrats har målsättningen lyckats, man har segrat, har den försämrats gäller det att bita ihop och ta nya tag. Det kan vara ett uttryck för att idrotten, som samhällsvetaren Robert Putnam hävdar, utvecklats mot att bli mindre social. Att jämföra sig med sig själv är mindre socialt än att jämföra sig med andra.⁵⁷

Å ena sidan attraheras och fascineras den moderna människan av idrottens tävlingsverksamhet, å andra sidan fjärrar hon sig från den genom att söka sig från idrotter som präglas av tävlingens konkurrens och absoluta, hierarkiska rangordningsprincip. Just på grund av samhällets prestationskultur, ett arbetsliv där vi ständigt förväntas vara på topp, vill vi kanske att idrotten ska vara en prestationsmässig frizon (utom för elitsatsande juniorer och seniorer). Av samma skäl ska barn- och ungdomsidrotten vara en social frizon. Barn och ungdomar ska så länge som möjligt skyddas från vuxenlivets prestationskrav och konkurrens. Avståndstagandet illustrerar också förmodligen det postmoderna samhällets misstro mot absoluta värden och om möjligheterna att nå social och materiell framgång genom flit och duglighet. Att träna målmedvetet och långsiktigt och tävla för att bli bäst anses vara något för ett fåtal excentriker eller extrema talanger.

Avslutning

Svensk idrottsrörelse har sedan 1960-talets slut, då devisen *idrott åt alla* blev dess ledstjärna, försökt reducera idrottstävlingarnas omfattning och betydelse. Denna strävan har accentuerats under 1990- och 2000-talen. Enligt Riksidrottsförbundets policydokument *Idrotten vill*

(2005) ska majoriteten av de aktiva inom föreningsidrotten finnas i en miljö som inte domineras av "tävlingsidrottens" principer.⁵⁸ Den restriktiva hållningen markeras i det officiella idrottsspråkets ordval och retoriska vändningar. Idrott sägs t.ex. handla om att prestera "mera", inte bättre och "vi delar in vår idrott efter ålder och ambitionsnivå", inte efter ålder och prestationsförmåga (*Idrotten vill*). Skolans idrottsämne har genomgått en liknande utveckling och pedagog Håkan Larsson konstaterar i en aktuell undersökning "att 'prestera' [fysiskt] verkar ha blivit något problematiskt i [skolämnet] idrott och hälsa".⁵⁹ Det gäller alltså inte bara tävlingsprestationer utan fysiska prestationer överhuvudtaget.

Idrottslig kompetens och prestationsjämförelser tycks ha blivit kontroversiella inom idrotten samtidigt som kompetenser, prestationsjämförelser och tävlingar, uppvärderats inom många andra samhällssektorer. "Kompetens" saknas, ska förvärfvas, köpas in och uppdateras. Meritportföljen tillskrivs livsavgörande betydelse.⁶⁰ Tävlingar i musik, utseende, intrigmakande sköljer över oss. Men inom svensk idrott, inklusive skolidrotten, har man svårt att hantera kompetens, tävlingar och prestationsjämförelser.

Som visats i denna uppsats har tävlingsmomentet i skolans idrottsundervisning alltid omgärdats av vissa restriktioner och lärare och pedagoger har sedan 1800-talets slut oroat sig för hur tävlandet kunde tänkas påverka eleverna. Samtidigt är det enligt min mening uppenbart att kritiken skärptes under 1970-talet, och framförallt, fick ett helt annat genomslag, och att detta sammantaget påverkat idrottsämnet under de efterföljande decennierna.

1970-talets kritik av idrottstävlingar, inom utbildningsväsendet men också inom föreningsidrotten, brukar vanligen förklaras med samhällsradikaliseringen och vänsterns kritik av "konkurrenssamhället" och det liberalt präglade meritokratiska prestationsidealet. Dessa kritiker uppfattade utbildningsväsendet som en institution som genom ideologisk indoktrinering, fostranspraktiker och urvalstekniker skulle försörja det kapitalistiska samhället med lojala och fogliga medborgare och arbetare. Elevernas kunskapsinhämtning beskrevs som ytlig

korvstoppning och inriktad på prov och på att få höga betyg, inte på att ge djupare kunskapsförståelse eller uppmuntra kritiskt och självständigt tänkande. Individuella prestationer och konkurrens värderades högre än samarbete och osjälviskt agerande. Kritiken träffade också idrottsundervisningen som uppfattades som alltför prestations- och tävlingsinriktad.

Vänstervågens intellektualism, solidaritetstänkandet, de ideella arbetsinsatserna, betoningen av livets mjuka värden med mera bidrog enligt min mening till att göra allvarligt menade idrottssatsningar under 1970-talet till ett suspekt projekt. Det här gällde särskilt inom individuella idrotter. För dem som satsade på lagidrotter med arbetarklassanknytning var det lättare men även här torde "tidsandan" ha lett till att man tvingades rättfärdiga sin idrottssatsning.⁶¹ Den politiserade vänsterkritiken rörde i första hand föreningsidrotten men påverkade också skolans idrottsundervisning. Tidsandan försvårade sannolikt för dem som inom skolans verksamhet ville träna hårt och prestera idrottsligt. Tävlingsverksamhetens sänkta status kom till uttryck i 1980 års läroplan. Idealet var en idrott utan vinnare och förlorare.

Men det fanns också, vilket belysts i denna artikel, en mindre politiserad kritik som baserades på beteendevetenskapliga och utvecklingspsykologiska teorier som satte individen i centrum. Idrottandet skulle anpassas till elevens förutsättningar och intresse. Vidare eftersträvades en idrottsundervisning där mellanmännsliga jämförelser eliminerats, eller i vart fall kunde väljas bort av de elever som så önskade ("bara de, som vill bli jämförda med andra skall behöva bli det"). Här fanns en motvilja mot att kvantifiera (och jämföra) mänsklig prestationsförmåga då det ansågs representera en inhuman, reduktionistisk människosyn. Människors olikheter skulle tolereras och bejakas och inte värderas som sämre eller bättre och det gällde också idrottslig prestationsförmåga (med undantag för elitsatsande individer). Denna ståndpunkt var enligt min mening mer individualistisk än (vänster-) kollektivistisk och kan ses som ett uttryck för den senmoderna människans (utopiska) vision om ett socialt vara utan kollektivt påtvingade krav och begränsningar.

Diskussionen om barn- och ungdomsidrotten under 1970-talet kretsade enligt min mening kring två tankefigurer. I den ena tankefiguren betonades barnets naturliga behov av att konkurrera och jämföra sig med andra. Det här gällde inte minst på det fysiska området. Genom att jämföra den egna prestationen med andras, också under formaliserade former, lärde barnet känna sig själv (och andra). Barnidrott, och tidig tävlande, betraktades följaktligen som något positivt. I den andra tankefiguren, populär från och med åren kring 1970, betraktades däremot idrottstävlingar för barn som både onaturlig och skadlig. Här betonades barnets medfödda rörelsebehov och att dess fysiska uttrycksformer kännetecknades av lek, kreativitet och spontanitet. I mötet med skolans och föreningsidrottens tävlingsverksamhet undanträngdes barnets naturliga behov och de tillägnade sig vuxenvärldens konstruerade behov av att mäta sig med andra och rangordna individer.

Båda tankefigurerna kan knytas till utvecklingspsykologiska teorier och uppfattningar av mer samhällspolitisk karaktär. Att uppfostra sina barn på "rätt sätt" och ge dem maximala utvecklingsmöjligheter uppfattades av allt fler som utomordentligt viktigt. Barn blev "projekt" och barnidrotten, inom och utom skolan, blev ur detta perspektiv en viktig fråga som engagerade många.

Fotnoter

1. Paul Högberg, "Är det fullt att tävla", *Tidskrift i gymnastik*, nr 6, 1977.
2. Jan Lindroth, "Idrott före 1900-talet" i Jan Lindroth & Johan R. Norberg (red), *Ett idrottssekel. Riksidrottsförbundet 1903–2003* (Stockholm: Riksidrottsförbundet, 2002), 163. Se även Leif Yttergren, *Täflan är lifvet. Idrottens organisering och sportifiering 1860–1898* (Stockholm: Stockholmia förlag, 1996).
3. Se t.ex. Björn Sandahl, *Ett ämne för alla? Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962–2002* (Stockholm: Carlssons förlag, 2005).
4. Se t.ex. Annika Johansson, *Är det alltid rätt person som vinner? Bedömningarnas reliabilitet och validitet inom bedömningssporterna acroski och rytmisk gymnastik* (Umeå: Umeå universitet, 2001).
5. Lindroth, Yttergren.
6. Här avses fysiska aktiviteter som hade som främsta syfte att främja hälsa och välbefinnande och där tävlingsinslaget var marginellt eller av underordnad betydelse, se Hans Bolling, *Sin egen hälsas smed. Idéer, initiativ och organisationer inom svensk motionsidrott 1945–1981* (Stockholm: Stockholms universitet, 2005).
7. Rune Eriksson, *Arv att förvalta – Friskt Framåt* (Stockholm: Svenska Korporationsförbundet, 198), 73.
8. Bolling.
9. Pia Lundqvist Wanneberg & Björn Sandahl, "Skolan och idrotten – Skolidrottsförbundet mellan obligatorisk fysisk fostran och folkrörelseidrott", i Jan Lindroth & Johan R. Norberg (red), *Ett idrottssekel. Riksidrottsförbundet 1903–2003* (Stockholm: Riksidrottsförbundet, 2002), 367.
10. Citat hämtat i Olle Halldén, "En titt i åttiofyra årgångar", *Tidskrift i gymnastik*, nr 5 1959, 32.
11. Pia Lundqvist Wanneberg 2004, *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919–1962* (Stockholm: Stockholms universitet, 2004), 109.
12. Citat hämtat i Ingrid Holm & Helge Lindau, *Handbok för skolornas idrottsledare* (Stockholm: Albert Bonniers förlag, 1934), 33.
13. *Folkskolans barntidning*, nr 7 1938, 43.
14. *Folkskolans barntidning*, nr 8 1937, 49.
15. *Folkskolans barntidning*, nr 8 1937, 52–53.
16. *Folkskolans barntidning*, nr 3 1939, 16, 18.
17. Se t. ex. Ivar Söderlind, "Redkord-Magasinet och All Sport – alla grabbars tidningar på 1940-, 1950- och 1960-talen", *Visuellt. Meddelande från Västerbottens Idrottshistoriska sällskap*, nr 34 juni 2008, 1/2008.
18. Se t. ex. Anna Larsson, *Det moderna samhällets vetenskap: Om etableringen av sociologi i Sverige 1930–1955* (Umeå: Umeå universitet, 2001).
19. Sandahl, 79.
20. Sandahl, 110.
21. Se t. ex. Sandahl, Lundqvist Wanneberg och Marie Öhman, *Kropp och mak i rörelse*, (Örebro, Örebro universitet, 2007).
22. *Ord och Bild*, nr 6 1968.
23. Se t. ex. Jonny Hjelm, *Amasoner på planen. Svensk damfotboll 1965–1980* (Umeå: Boréa, 2004).
24. *Idrottsbladet*, 15/8 1969.
25. Magnus Persson, "Från tävlingsidrott till motionsidrott. Paradigmskiftet inom den svenska akademiska idrotten under 1960- och 1970-talen", i *Idrott, historia och samhälle 1995* (Stockholm, 1995).
26. Lundqvist Wanneberg & Sandahl, s. 374 ff och Sandahl, 229.
27. Max Lundgren, "Reserven", *Kamratposten*, nr 12 1974.
28. *Kamratposten*, nr 18 1977.
29. *Kamratposten*, nr 7 1972.
30. *Kamratposten*, nr 7 1972.
31. *Kamratposten*, nr 11 1973.
32. *Kamratposten*, nr 14 1977.
33. Monika Vinterek, *Individualisering i ett skolsammanhang* (Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2006).
34. Se t. ex. Lars-Magnus Engström, *Fysisk aktivitet under ungdomsåren* (Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, 1975), Hans Brunnberg, *Begreppet idrott hos människor inom idrotten* (Stockholm: Stockholms universitet, 1976), Bert Agge-

stedts & Ulla Tebelius, *Barns upplevelser av idrott* (Göteborg: Göteborgs universitet, 1977).

35. *Tidskrift i Gymnastik*, nr 2 1970, 39.
36. *Tidskrift i Gymnastik*, nr 1 1972, 14.
37. *Tidskrift i Gymnastik*, nr 4 1971.
38. *Tidskrift i Gymnastik*, nr 1 1968.
39. *Tidskrift i Gymnastik*, nr 4 1978.
40. *Tidskrift i Gymnastik*, nr 7 1978.
41. Se t. ex. debatten i *Tidskrift i Gymnastik* under 1977 och 1978.
42. *Tidskrift i Gymnastik*, nr 7 1977.
43. Anders Nordlund & Torbjörn Stockfelt, *Idrottens pedagogik* (Malmö: Liber Läromedel, 1977), 79.
44. *Tidskrift i Gymnastik*, nr 6 1977.
45. Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren, *Utbildningsformer och politisk styrning* (Stockholm: HLS Förlag, 2000), 119.
46. Gro Hanne Aas, *Likhet uten solidaritet? Idéhistoriske studier av karakterer i utdanning og meritokrati* (Göteborg, Göteborgs universitet, 2006), 25.
47. Håkan Andersson, *De relativa betygens uppgång och fall* (Umeå: Umeå universitet, 1991), 24.
48. Andersson, s. 120.
49. Lindensjö & Lundgren, 121.
50. Andersson, Hanne Aas.
51. Citatet hämtat i Andersson, 96.
52. *Folkskolans barntidning*, nr 26 1939, 184.
53. Thomas Ziche, *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser* (Stockholm: Norstedts, 1986).
54. Christopher Lasch, *Den narcissistiska kulturen* (Stockholm: Norstedts, 1981).
55. Anthony Giddens, *Modernitetens följder* (Lund: Studentlitteratur, 1996) och *Intimitetens omvandling* (Nora: Nya Doxa, 1995), Zygmunt Bauman, *Postmodern etik* (Göteborg: Daidalos, 1996) och *Skärvor och fragment. Essäer i postmodern moral* (Göteborg: Daidalos, 1997).
56. Andreas af Malmborg, *Den lyckliga idrotten – En handbok* (Farsta: Sisu idrottsböcker, 1999).
57. Robert Putnam, *Den ensamme bowlaren: den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse* (Stockholm: SNS förlag, 2001).
58. Undantag görs för elitsatsande seniorer och tonåringar.
59. Håkan Larsson, "Man ska inte behöva vara bra på nånting", *Idrottsforskning*, nr 4 2008, 45.
60. Under 1980- och 1990-talen diskuterades flitigt "kompetensförsörjning", "human-kapital", "K-samhället" etc. Se t. ex. Jonny Hjelm, *Begåvningsreserven inom industrin* (Lund: Arkiv förlag, 1999).
61. Kim Salomon, *Rebeller i takt med tiden: FNL-rörelsen och 60-talets politiska ritualer* (Stockholm: Rabén Prisma, 1996).

Eva Leffler & Ron Mahieu:

Entreprenörskap – ett nytt fostransprojekt i skolan

Entreprenörskap anses vara en viktig motor i samhällets ekonomi. Detta har på senare år bidragit till en ökad utveckling av entreprenöriella inslag i kursprogram på olika nivåer i utbildningssystemet från att tidigare främst gällt högre utbildningar till att nu även inriktas mot grundskolan. Detta gäller inte bara Sverige utan många länder i världen, också utvecklingsländer. Att stimulera och förstärka entreprenörskap har blivit viktiga mål, vilket också regeringen betonar i sin *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*. Där sägs att entreprenörskap bör löpa som "en röd tråd genom hela utbildningssystemet" och att det finns ett behov av att få ökad kunskap om det arbete som redan nu bedrivs kring entreprenörskap.¹ Forskning kring entreprenörskap har berört frågan om vad som gör en entreprenör till en entreprenör, samt vilka personliga egenskaper som entreprenörer har med i bagaget.² Många forskare har svarat positivt på frågan om det går att utbilda sig till entreprenör, och studier har belyst vilka kunskaper, färdigheter eller kompetenser som behövs för att bli entreprenör. Man betonar att det inte bara är "hårda" kunskaper som krävs. Kunskaper om företagande eller om vad som behövs för att starta ett företag anses vara endast en del av entreprenörskapet. De s.k. inre entreprenöriella egenskaperna betonas allt mer, alltså sådant som handlar om attityder och livssyn. Att vara nyfiken, att våga ta vissa risker, att skapa nätverk, att ha självförtroende eller självinsikt om sina styrkor och svagheter är egenskaper som återkommande betonas.

Entreprenörskap i skolan

Det är i huvudsak två inriktningar som lyfts fram när det handlar om entreprenörskap i skolsammanhang, en företagande och en företagsam

inriktning. Den företagande inriktningen syftar till att utveckla företagande och business, det vill säga är yrkesinriktad, medan den företagsamma syftar till att utveckla elevers kreativitet, initiativförmåga, självtillit, självständighet, sociala kompetens, handlingskraft, prestationsförmåga, intuition och risktagande det vill säga att utveckla kompetenser som kan vara användbara för livet i allmänhet.³ Den företagsamma inriktningen vänder sig främst mot de yngre eleverna men anges också som en förutsättning för att individen ska utvecklas till en företagande individ. Skolan kan alltså användas för att fostra entreprenöriella individer. Många olika skolprojekt pågår både nationellt och internationellt i syfte att utveckla elevers företagsamma sidor.⁴ Skolans uppdrag i dessa sammanhang är ofta att utveckla arbetssätt och arbetsformer där elevers initiativ, kreativitet och handlingskraft betonas. Också samverkan med omvärlden bör genomsyra dessa projekt. En stor del av arbetet med entreprenörskap i skolan handlar om att få till stånd nya attityder och förhållningssätt till entreprenörskap. Pedagogerna Bettina Backström-Widjeskog studerar i sin avhandling lärares tankar om fostran till företagsamhet, och hon menar att lärares kunskap påverkar deras attityd. Hon konstaterar också att de aktiviteter som anses främja företagsamhet inte är någon ny företeelse utan att dessa är inriktade mot individuell tillväxt, social utveckling och känslighet för det lokala samhällets behov.⁵ I Sverige använder man sig inte direkt av begreppet "företagsamhetsfostran", men det finns en konsensus både inom Norden och Europa i övrigt kring idéer och tankar om hur elevers företagsamma eller entreprenöriella färdigheter ska utvecklas, där en utgångspunkt just är arbetet med attitydförändringar både hos lärare och elever. Våren 2002 skrev utbildningsministrarna från EU:s medlemsländer under det så kallade *Detailed work programme on the objectives of education and training systems in Europe* i vilket de europeiska ledarna ger uttryck för sin gemensamma önskan att utbildningssektorn ska utveckla företagandeanan hos elever och studenter.⁶ Programmet kan nästan ses som ett första steg mot utvecklingen av en europeisk läroplan.

I Sverige är det framför allt Nutek som varit den drivande instansen för entreprenörskapets införande i skolans verksamhet. Den definition av entreprenörskap som idag kan ses som vedertagen är:

Entreprenörskap är en dynamisk och social process, där individer, enskilt eller i samarbete, identifierar möjligheter och gör något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala, kulturella eller ekonomiska sammanhang.⁷

Definitionen är vid och övergripande och vid en första anblick kan den tyckas innefatta det mesta som har med utveckling att göra inom olika områden. Definitionen har utvecklats från att tidigare ha varit tydligare inriktad mot ekonomisk utveckling till att mer innefatta kompetenser av olika slag som kan vara till nytta inom flera områden. Ett exempel på detta är begreppet socialt entreprenörskap som innefattar förändring av något i samhället. Dessa förändringar betonar främst att det inte är ekonomisk profit som är styrande, utan att det kan vara en ideologi eller en vision av något annat slag som driver fram entreprenörskapet.⁸

Syftet med föreliggande artikel är att visa varför entreprenörskap idag finns med som en viktig punkt när det gäller skolutvecklingsidéer i Sverige. Det görs med hjälp av en analys av policydokument som belyser förändringar i undervisningspolicyn från 1970 hos organisationer på överstatlig och nationell nivå. För den överstatliga nivån fokuserar analysen huvudsakligen på texter från två organisationer, OECD och EU. Dessa organisationer anses av flera utbildningsforskare som riktgivande för den överstatliga utbildningsagendan. Dokumentstudien tidsperiod sträcker sig över ungefär 35 år, vilket gör det möjligt att visa förändringar i resonemang och argumentation i policyutvecklingen. Dokument från OECD täcker hela perioden, vilket gör det möjligt att se hur samhällets drivkrafter och rådande attityder förändras över tid. EU-dokument av betydelse är inkluderade i den senare delen och omfattar tiden från 1992, efter Maastricht-avtalet. På den nationella nivån är det grundskolans läroplaner som vi utgått från, från den första läroplanen *Lgr 62* fram till och med *Lpo 94*, där fokus har legat på idéer kring elevers fostran med hänsyn till relationen hem

– skola – samhälle. Särskild vikt har lagts vid i vilken grad samverkan med närsamhället betonas i undervisningen. Fostran används i många olika kontexter och sett till styrdokumentet har fostrans innebörd varierat och förändrats under årens lopp. Vi kommer i denna artikel att belysa och problematisera aspekter som bidragit till en förändring i skolans fostrande uppgift främst inom utbildningspolicyområdet.

Entreprenörskap, fostran och socialisation – några centrala begrepp

För att förstå hur entreprenörskap, fostran och socialisation är sammankopplade, bör dessa begrepp först kort få en beskrivning och förklaring samt sättas in i ett sammanhang. Entreprenörskap som begrepp har sin grund inom ekonomin och kan beskrivas som något en entreprenör gör. Begreppet entreprenör härrör från det franska ordet "entreprendre" som kan översättas med "att göra eller företa sig något". Genom historien framträder en bild av entreprenören som en handlingskraftig individ som har betydelse för samhället. Sammanfattningsvis menar de flesta forskare att entreprenören kan beskrivas som en nyskapande, handlingskraftig, risktagande, möjlighetssökande och samordnande individ som till att börja med främst hade betydelse för ekonomin men att begreppets betydelse utvidgats till att på senare år även innefatta andra områden.⁹ Vad kan det då innebära att fostras till en entreprenör? Vilka likheter och skillnader finns här mellan skolans fostransuppdrag och entreprenöriell fostran? Generellt kan sägas att skolan sett som sin uppgift att komplettera föräldrarnas fostransuppdrag. Pedagog och psykoterapeut Margareta Normell menar att det i det svenska samhället går att följa en utveckling bort från en traditionell "lydnadskultur till ansvarskultur" och att detta tydligt går att följa i de olika läroplanerna.¹⁰ När det gäller entreprenörskap i skolsammanhang, här mer specifikt i grundskolan, omnämns detta inte explicit som ett mål i läroplanen, men Nutek menar att läroplanen ger förutsättningar för entreprenörskap. Enligt Nutek innebär en entreprenöriell fostran att tillvarata barns naturliga skaparkraft, idérikedom, nyfikenhet, ansvarstagande, initiativförmåga och samarbetsförmåga.

Föräldrars roll tillmäts inte samma betydelse som i läroplanen, istället betonas samverkan inom skolan och med olika aktörer utanför skolan.¹¹ EU och OECD använder dock begreppet "fostering entrepreneurship" som ett övergripande begrepp när det handlar om entreprenörskap i undervisningssammanhang.¹² Det handlar om att se entreprenörskap som en naturlig del i en skolfostran där individer sedan ska hjälpa till att utveckla samhället. Om man som pedagogen Ingeborg Moqvist menar att fostran blir ett medel för att genomföra förändringar utifrån den grundläggande frågan om vad en människa bör vara, och att dessa idéer bärs upp av grupper som inte direkt utför fostran i praktiken, finns en viss överensstämmelse med entreprenörskapets införande i skolan.¹³ Här har vi aktörer från näringslivet som ställt upp riktlinjerna för vad entreprenörskap i skolan ska innebära och vilken ny människotyp och vilka nya kunskaper skolan ska medverka till att fostra och utveckla.

Inom sociologin används oftare begreppet socialisation än fostran. Där beskrivs socialisation som "den process varigenom det hjälplösa barnet gradvis blir medvetet och skaffar sig kunskaper och färdigheter som passar in i den kultur där han eller hon blivit född". Barnet införlivar så omgivningens normer och kultur, men sociologen Anthony Giddens poängterar att socialisation inte ska ses som en "kulturell programmering". Barn är aktiva varelser som påverkar den eller de som fostrar barnet. Socialisationsprocessen sker oftast genom kontakt med grupper eller i sociala sammanhang, vilka Giddens kallar för "socialisationsagenter".¹⁴ Familjen och skolan är exempel på socialisationsagenter. Socialisation kan därigenom uppfattas som en process som handlar om individens anpassning till samhället. Individen socialiseras in i det samhälle som omger henne. På samma sätt kan fostran uppfattas som en process som riktar sig mot individen utifrån behov och förväntningar från det omgivande samhället. Att fostra elever blir därmed en process som gör det möjligt för elever att socialiseras in i ett samhälle. Fostran och socialisation kan således ses som processer som beskriver olika sidor av samma mynt. Filosofen Roy Bhaskar beskriver socialisation som den process som är:

...the vital connector between the human being and the agency which reproduces or transforms the social structure, is of course itself a social process in which individuals acquire, mature (grow), develop and mobilise the skills (competences) which they utilise or exercise in their everyday productions.¹⁵

Bhaskar hävdar att det finns ett ömsesidigt existentiellt beroende mellan individ och samhälle. Båda behöver varandra och det finns, förhoppningsvis, en överensstämmelse mellan samhällets behov och individens. Utbildning blir ofta sedd som en lösning av alla samhällsproblem och likställd med en investering i "humankapital" som är fördelaktig både för individen och samhället.¹⁶ Är då samhällets ökande förändringstakt en drivkraft för en förändrad syn på fostran? Det är möjligt att eleven enklare och snabbare införlivar omgivningens normer och kultur genom ökade kontakter med närsamhälle, näringsliv och arbetsliv, speciellt när samhällets normer, värderingar och kultur genomgår en förändring. När samhällets utveckling kännetecknas av allt större fokus på ekonomiska förändringar, påverkar dessa förändringar då också socialisationsprocessen? Utifrån Giddens tankar om "socialisationsagenter" är det omgivande samhället delaktigt i socialisationsprocessen som därmed kan bli mer präglad av ekonomiska värderingar. Policydokument ger uttryck för samhällsliga drivkrafter, paradigm och förespråkade attityder som påverkar skolans arbete. I följande avsnitt belyses policydokument på olika nivåer över en tidsperiod för att se vilka förväntningar eller behov samhället har på utbildningssektorn och hur dessa har förändrats de senaste decennierna.

Överstatlig nivå

OECD och EU, fokuserar alltmer på ekonomisk fostran

På 1970- och 1980-talen var det den höga ungdomsarbetslösheten som initierade en ändring i policyfokus hos OECD. Sociala aspekter, som initialt fick mycket uppmärksamhet under 1970-talet började tonas ned och i mitten av 1980-talet ökade intresset för ungdomarnas färdigheter. En svag ekonomisk utveckling i många välutvecklade industri-

nationer beskrivs som orsak till att ekonomiska mål får en tydligare prioritering.¹⁷ Att formulera så kallade generella färdigheter eller basfärdigheter anses viktigt mot bakgrunden av de stora strukturella förändringar som sker inom ekonomin. Enligt OECD påverkas utbildning av att samhället förändras från att ha varit ett industrisamhälle till att bli ett samhälle där tjänster och informationshantering blir allt väsentligare för att skapa nya arbeten. Utbildning ska vara återkommande livet igenom och dessutom gör osäkerheten inför framtiden att just generella kunskaper efterlyses. Antalet sysselsatta inom industrisektorn hade minskat i relation till de jobb som växt fram inom tjänstesektorn sedan slutet av 1960-talet. Det blir nu mer fokus på ungdomarnas anställningsbarhet. I dokumenten beskrivs att mer uppmärksamhet behövs på arbetsmarknadens tillgång till arbetskraft. Teknologiska, strukturella och ekonomiska förändringar leder till efterfrågan av ökad kompetens och investeringar i utbildningssektorn. Att anpassa ungdomarnas utbildning mot arbetsgivarnas behov blir ledande motiv för förändringar i utbildningssystemet. I början av 1990-talet blir synen på arbetsmarknaden och de åtgärder som behövs annorlunda.

The critical importance in the long run of education to employment growth has often been understated, but recently governments have been devoting considerably energy to education reform and there is a greater awareness of the role of local educational establishments in shaping young people's attitudes to employment and enterprise. Those who wish to create a business need skills to run one.¹⁸

Som vi ser modifieras agendan från att bekämpa arbetslösheten till att skapa fler jobb. Genom att öka antalet jobb kan arbetslösheten minska. Detta påverkar även diskussionerna inom utbildningsområdet. Mot slutet av 1980-talet förklarar OECD att företagsamhet blir viktigt och att skolor därför bör starta partnerskap med näringslivet. Utbildningssektorn blir mer sammanvävd med samhällets ekonomiska sektor. Diskussionen om Humankapital och Human Resource Management (HRM) är återkommande inslag i dokumenten. Den utvecklingen är även drivkraften för introduktionen av tanken om livslångt lärande, att länka utbildning till arbete och arbete till utbildning.

Lärande har blivit den omnipotenta lösningen. Utbildningspolitik har med andra ord allt mer blivit kopplad till ekonomisk politik, speciellt arbetsmarknadspolitik.

I samband med det ovan skrivna har diskussionen om små- och medelstora företag blivit mer dominerande i början av 1990-talet. OECD, och nu även EU genom Maastrichtavtalet, proklamerar att sysselsättning skapas i små- och medelstora företag. Stora företag har i stort sett minskat antalet anställda. Dessutom finns det en tilltro till att små- och medelstora företag är mer innovativa, vilket skulle vara bättre för en långsiktig ekonomisk utveckling. Senare, under 1990-talets andra hälft, gör entreprenörskap sin entré tydligare inom fler policydokument. Att vara egenföretagare presenteras som lösning på många problem. Kvinnor, invandrare och ungdomar är grupper i samhället som tros ha mest att vinna på att bli egenföretagare. Entreprenörskap anses bra för individen och för samhället eftersom det direkt minskar arbetslösheten, och entreprenörer kan på sikt bli arbetsgivare och så skapas fler jobb. Tillväxt, innovationer och konkurrens förväntas skapa och bevara samhällets välfärd. I retoriken har kunskapssamhället blivit synonymt för det lärande samhället och även det entreprenöriella samhället, speciellt när OECD och EU 1998 publicerar var sitt dokument med titeln "fostra entreprenörskap".¹⁹ Innebörden av entreprenörskap som begrepp ändras och relateras även till sociala och kulturella aspekter av samhällsutvecklingen. OECD och EU propagerar på liknande sätt för att definitionen av entreprenörskap måste diskuteras och vidgas för att göra den mer acceptabel för utbildningssystemet. Det överstatliga resonemanget reflekteras även i nationella dokument när Nutek definierar entreprenörskap som diskuteras ovan.

Begrepp som egenföretagare och att eleven ska bli självlärande anger att individen står i förgrunden. Även om detta klart indikerar den pågående processen av individualisering i samhället, har senare dokument mer börjat tala om "personifieringen". Individen ska inte ses som bara individ utan hellre som en individ med en egen personlighet.²⁰ Följaktligen betraktas individer ånyo som personer med egen-

Tabell 1. Samhälleliga drivkrafter, paradigm och förespråkade attityder i utbildningssektorn.²¹

1970 – 1980 talen	1980 -1990 talen	1990 – 2006
Lösa (ungdoms-) arbetslösheten	Skapa sysselsättning	Att bli egenföretagare
Tillgång fokuserad (anställningsbarhet)	Efterfrågan fokuserad (skapa fler jobb)	Tillgång och efterfrågan kombineras i entreprenörskap
Kollektiva lösningar	Individuella lösningar	Personliga och kollektiva lösningar, tillsammans
Reaktiv inställning	Aktiv inställning	Proaktiv inställning
Praktisk arbetslivsorientering	Företagsamhet	Entreprenörskap
Undervisning och undervisningsmetoder i fokus	Lärande i fokus	Sjävlärande, kooperativt och företagsamt lärande
Behaviorism och kognitivism	Kognitivism och konstruktivism	Meta-kognitivism och social konstruktivism
Läraren i centrum	Eleven i centrum	Elevens samspel med andra
Erfarenheter betonas	Kompetens betonas	Social kompetens betonas
Human kapital (HK)	Human Resource Development (HRD) + HK	HK, HRD, social kapital och nätverk
Att få kunskap (konsumera)	Att leta kunskap (söka)	Att skapa kunskap (producera)
Informationssamhället och postindustriella samhället	Kunskapssamhället och tjänstesamhället	Det lärande samhället och det entreprenöriella samhället
Återkommande utbildning och livslångt lärande	Livslångt lärande (LLL)	LLL och livsvitt lärande
Sociala förändringar	Ekonomiska förändringar	Samhällsförändringar

skaper, erfarenheter och färdigheter som dessutom har relationer till andra personer. Därmed tycks även sociala aspekter ha blivit viktigare under de senaste tio åren, vilket reflekteras i olika policydokument. Under 2000-talet betonas vikten av social kompetens och socialt kapital samt vikten av att skapa nätverk med andra personer, vilket pekar på individens betydelsefulla roll i sociala sammanhang. Det är möjligt att dessa begrepp lanseras för att motbalansera den fokusering på ekonomi och marknadskrafter som dominerade under 1990-talet. Det är också tänkbart att det är samhällets förändring i sin helhet som anses viktig. I de senaste policydokumenten beskrivs samhällsutvecklingen mer som en helhetsförändring där ekonomisk omställning kombineras med social omvandling. Entreprenörskap blir därmed inte bara betydelsefullt för landets ekonomiska utveckling utan för hela samhällsutvecklingen; ett framåtskridande mot ett mer entreprenöriellt samhälle.²² Tabell 1 illustrerar de förändringar som har skett under perioden 1970- till 2000-talet.

Sammanfattningsvis går det att utläsa att under 1970-talet betonas läraren och lärarens möjligheter att utveckla nya metoder i klassrummet. Under 1980-talet ändras fokus mer mot elevers lärande och 1990-talets dokument visar att pedagogiska uttryck som "att lära sig lära" och "learning by doing" får mer uppmärksamhet. I slutet av 1990-talet introduceras uttrycken "kooperativt lärande" och "entreprenöriellt lärande" som pedagogiska nödvändigheter i olika dokument. Vikten av att arbeta med projekt, ofta i relation till aktiviteter som har en koppling till det "verkliga livet" utanför skolan understryks. Livsvitt lärande, som omfattar informellt och icke-formellt lärande, förenas med livslångt lärande. Lärandet sägs ske inte bara genom hela livet utan både i och utanför skolan.²³ Pedagoger förväntas ta hänsyn till detta. I början av 2000-talet upptar EU entreprenörskap som en generisk färdighet inom sitt ramprogram för livslångt lärande.²⁴ Entreprenörskap och företagsamt lärande har alltså utvecklats inom den ekonomiska sektorn men i samband med förändringar på arbetsmark-

OECD		EU	
1989	Enterprising Culture		
1990	Entrepreneurship and local initiative		
1991	Environment, schools and active learning	1992	Maastricht Treaty
1994	OECD Job study	1993	White paper on growth
1995	Education and employment	1995	White paper on education
1996	Lifelong learning for all	1996	European year of Lifelong learning
		1997	European Council...on Employment
1998	Fostering Entrepreneurship	1998	Fostering Entrepreneurship
2001	Putting the young in Business		
2003	Entrepreneurship, local economic development	2003	Green paper on Entrepreneurship
		2004	Final Report "best Practice"
2005	OECD Outlook on SME and Entrepreneurship	2005	Policy for Growth and Jobs: Strategy for 2007-13
2006	Higher Education Management... Special issue on Entrepreneurship	2006	Fostering Entrepreneurial mindsets through Education

Figur 1. Översikt av ett flertal policydokument på överstatlig nivå som betonar entreprenörskap och företagsamhet i relation till utbildningssektorn.²⁵

naden på senare tid återfinns dock entreprenörskap på många områden, också inom utbildningssystemet.

Det går således att utläsa att utbildningssektorn allt mer sammankopplas med ekonomiska processer i samhället. Skolan blir därigenom en viktig agent i elevens entreprenöriella fostran. En genomgång av de överstatliga dokument visar att organisationer som OECD och EU från slutet av 1980-talet producerar i många fall samstämmiga policydokument. I vissa fall finns till och med identiska rubriker inom rapporterna eller så har dokument snarlika titlar. Detta illustreras i figur 1 nedan som ger en översikt över ett antal överstatliga dokument som berör entreprenörskap och företagsamhet i relation till utbildningssektorn. Entreprenörskap, livslångt lärande, att fostra entreprenörskap, arbete och sysselsättning är några återkommande teman.

Således finns en tendens att påvisa behovet av att skapa broar mellan utbildningssystem och entreprenörskap. I ett meddelande från Europeiska Kommissionen hävdas att främjande av entreprenörstänkande genom utbildning och lärande har fått hög prioritet och nu är ett av de områden som ingår i EU:s process att genomföra Lissabonprogrammet. Entreprenörskap beskrivs som viktigt för tillväxt, sysselsättning och personlig utveckling och sägs vara en grundläggande nyckelkompetens för livslångt lärande.²⁶ Fostran i entreprenörskap har inte bara till syfte att skapa fler nya företag. Kommissionen anser att kunskaper om entreprenörskap är till nytta för alla, eftersom unga människor blir mer kreativa och får bättre självförtroende oavsett vad de företar sig. Utbildningssystemet kan medverka till att öka företagandan inom EU redan i de tidigare skolåren:

Grunden för alla färdigheter som ger människor bättre möjligheter i livet läggs under de första åren i skolan. Att stimulera kreativitet och initiativförmåga på ett tidigt stadium bidrar till att utveckla företaganda. Aktivt lärande baserat på barns naturliga nyfikenhet är det bästa sättet att åstadkomma detta. När barnen lär sig hur samhället fungerar bör de också på ett tidigt stadium få kontakt med arbets- och näringslivet samt få förståelse för den roll som entreprenörer spelar i samhället.²⁷

De överstatliga dokumenten tyder på en samstämmighet på överstatlig nivå. Här kan vi således se en tendens till en europeisk homogenisering i utbildningspolicyfrågor. När olika policyområden konvergerar får de mer genomslagskraft, vilket förstärker de överstatliga organisationernas position, som enligt utbildaren Roger Dale även tyder på en globalisering av utbildningsfrågorna.²⁸ Vad har då hänt i Sverige och går det att utifrån ovanstående resonemang att skönja liknande tankegångar i de nationella styrdokumentet för skolan?

Nationell nivå

Idéer kring elevers fostran och utbildning

När grundskolan genomfördes under 1960-talet, verkställdes en av Sveriges mest genomgripande skolreformer. Den innebar en sammanhållen längre skoltid för samtliga elever.²⁹ Grundskolans huvudsakliga mål var elevers individuella utveckling, och fostran skulle ligga både på ett socialt och ett individuellt plan.³⁰ I *Lgr 62* är därför fostran övergripande och något som ska genomsyra all verksamhet. Exempel som ges är: "individuell fostran, social fostran, fostran för familjeliv, personlighetsfostran, estetisk fostran, arbetsfostran, fostran för fritiden, fysisk fostran, hälsofostran, ekonomisk fostran, konsumentfostran och fostran på trafikens område".³¹ När det gäller den sociala fostran handlar den främst om att ge eleverna möjlighet att fungera och anpassas till yrkesutövare och samhällsmedborgare både i "dagens och morgondagens samhälle". Detta specificeras med att det handlar om att grundlägga och vidareutveckla egenskaper hos eleverna som syftar till att bära upp och förstärka demokratins principer om "tolerans, samverkan och likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper".³² Det handlar om att förbereda eleverna till familjebildare, och här kommer även den ekonomiska fostran in. Kortfattat beskrivs den ekonomiska fostran som ett led i det som läroplanen betecknar som "medborgarfostran", vilken innefattar allt från aktsamhet om skolans tillhörigheter till konsumtionsvanor, budgetförslag och skolsparverksamhet. Ämnesintegrering rekommenderas liksom kontakt med företrädare för olika myndigheter och "väl förberedda" studiebesök. Det

betonas som väsentligt att lära eleverna "förstå arbetets värde och betydelse för individ och samhälle samt inse samband mellan produktion, konsumtion och sparande".³³ En viktig del i relationen hem – skola – samhälle är att öka elevernas intresse för närsamhället och förbereda dem för en framtid i arbetslivet. Sammanfattningsvis kan detta betraktas som en medborgarfostran för tillväxt och anpassning, där den ekonomiska och arbetslivsorienterade fostran handlar om inordning på arbetsmarknaden.³⁴

Lgr 69 är i stort identisk med *Lgr 62*, men en intressant skillnad är att begreppet "fostran" nu ersatts med "utveckling".³⁵ Ansvar för elevens fostran sägs nu ligga i hemmet och inte i skolan. Även om fostran och personlighetsutveckling kan sägas vara grunden för de båda läroplanerna *Lgr 62* och *Lgr 69* så uttrycks fostransbegreppet och samverkan tydligare i nästa läroplan, *Lgr 80*.³⁶ Skolan ska nu aktivt och medvetet stimulera eleverna till att omfatta samhällets grundläggande demokratiska värderingar. Fostran ska ske med "minsta möjliga tvång".³⁷ Kunskapssynen bygger på att kunskaper och färdigheter även kan tillägnas utanför skolan och här blir samverkan med näringsliv och arbetsliv i övrigt av stor betydelse. Elevaktiva arbetsätt förespråkas och undervisningen ska därför innehålla undersökande och problemlösande arbetssätt i syfte att låta eleverna praktiskt tillämpa det teoretiska. Pedagogen Ulf Schüllerqvist menar att under 1980-talet uppluckras den sammanhållna grundskolan genom en mer differentierad syn, där ett samhälls- och individperspektiv lyfts fram och de nyliberala tankegångarna blir synliga.³⁸ Detta ligger enligt statsvetaren Olof Wennås helt i linje med diskussionen kring förändrad styrning från statlig reglering till självstyre för kommunerna, där elevers frihet med mer makt att få arbeta utifrån sina intressen och under eget ansvar initierar tankar om en maktförskjutning från lärare till elev.³⁹ Idén om en sammanhållen grundskola är fortfarande stark men röster börjar höjas för stöd till friskolor.⁴⁰ Dessa diskussioner får ännu inte något starkare fäste, men tankegångar om att ge elever större möjlighet att välja skola börjar dock växa fram. Detta kommer att leda till en tydligare profilering av de enskilda skolorna. En förskjutning av

målet för fostran kan skönjas från tidigare inordning på arbetsmarknaden mot medbestämmande och delaktighet inom såväl skola som arbetsliv.⁴¹

Under 1990-talet framträder en rad utbildningspolitiska förändringar som i SOU 2000:39 sammanfattas med "mål- och resultatstyrning, kommunalisering, privatisering, marknadsanpassning och friare resursanvändning".⁴² Genom marknadsanpassningen förändras retoriken på politisk och kommunal nivå och detta får även konsekvenser för skolan. Nya begrepp införs som tidigare varit sammankopplade med näringslivet. Den nya läroplanen *Lpo 94* är mer övergripande till sin utformning än tidigare läroplaner och anger endast mål och riktlinjer med syfte att ge den enskilda skolan möjligheter att själv utforma vägen till målen. Frihet, ansvar och tillit till den egna förmågan anses vara bärande delar hos eleven. I relationen hem – skola – samhälle sker en uppdelning mellan "skola och hem, skolan och omvärlden".⁴³ En samverkan mellan skolan och omvärlden förutsätts för att garantera elever god undervisning. I SOU 1997:121 utvecklar skolkommissionen dessa tankar och menar att skolan inte längre ensam kan utveckla sin verksamhet utan behöver hjälp av krafter utifrån. Skolan framställs som allas angelägenhet.⁴⁴ Detta belyser även Skolverket i rapporten *En fördjupad studie om värdegrunden* och påpekar där att skolans kunskapsförmedlande funktion börjar brytas och menar att arbetslivets ökade krav är en av orsakerna till detta. Idag ställs krav på samarbetsförmåga och social kompetens samtidigt som en förändrad syn på kunskap och kompetens tillkommit.⁴⁵ Filosofen Roger Fjellström anser att det idag finns en vilja att tillgodose "ändrade krav från skolans avnämare". Arbetslivet är en sådan avnämare som har behov av och därför efterfrågar självständiga och kreativa individer med god samarbetsförmåga.⁴⁶ Pedagogen Kenneth Hultqvist å sin sida menar att dagens barn konstrueras utifrån en politisk idé, där det aktiva barnet har en skyldighet att förverkliga sig själv på en enorm kunskapsmarknad. På så sätt har barnet blivit "sin egen entreprenör" i dagens tankevärld om utbildning.⁴⁷ Trots att skolan fått större självstyre påverkas den av restriktioner och påtryckningar från samhället

och därmed också från marknadskrafterna.⁴⁸ Tidigare läroplaner hade en inriktning mot kommande yrkesliv medan *Lpo 94* tydligare riktas mot allehanda förändringar i framtiden. Skolans uppdrag blir att ge elever redskap för att kunna hantera de förändringar som förväntas ske.

Vilka fostransförändringar har då skett under grundskolans tid? Enligt pedagogen Maria Olson har skolans samhällscentrerade medborgarfostran som byggde på individen som medbyggare nu ersatts av en konsumentorienterad fostran som bygger på idéer om rörlighet, anpassning och "navigationsförmåga", allt i enlighet med EU:s intentioner om en "gemensam, övernationell EU-europeisk identitet".⁴⁹ Sammanfattningsvis har fostran av skoleleven gått från en medborgarfostran som syftade till att forma demokratiska individer till en fostran av elever att bli fria ansvarstagande individer med en mer aktiv delaktighet inom såväl skolan som arbetslivet.

Vidgad fostran med samhällsanpassad inriktning

Reformer i utbildningssektorn styrs från såväl nationell som regional och överstatlig nivå. På den överstatliga nivån finns numera ett ökat intresse för elever och fostransfrågor. EU och OECD är exempel på organisationer som har utgivit flera rapporter som handlar om att fostra till entreprenörskap. De olika policydokumenten visar tydligt att behovet att fostra elever i entreprenörskap är ett resultat av en förändrad arbetsmarknad och generella utvecklingar i samhället. Målet är att elever och ungdomar är förberedda när de lämnar skolan. Dock, vilket ter sig paradoxalt, anses fostran i entreprenörskap också nödvändig för att förändra samhället. Det kan ifrågasättas om fostran i entreprenörskap är del av en socialisationsprocess, ett förberedande av elever för ett liv i ett samhälle som domineras av entreprenöriella värderingar. Skolans funktion som socialisationsagent blir tydlig, skolan reproducerar och förmedlar således samhällets värderingar, men skolan får inte stå ensam. Traditionellt sett beskrivs socialisation som en process genom vilken elever blir medvetna om kulturella värderingarna i samhället. När emellertid samhällets värderingar anses vara för lite

inriktat mot entreprenörskap, är det då eleverna som förväntas göra samhället mer entreprenöriellt genom att de blir aktiva förändringsagenter i samhället?

I de olika läroplanstexterna går det att urskilja ett mönster som följer utvecklingen på överstatlig nivå. Den ekonomiskt inriktade fostran har gått från en fokusering på familjeekonomi till en betoning på samhällsekonomiskt ansvar och utveckling. Individen anses alltså inte bara ha ett ansvar för sig själv och familjen, vilket var en grundtanke i tidigare styrdokument, utan nu framhålls behovet av individens aktiva bidrag och del i hela samhällets utveckling. De generella behoven i dagens "kunskapssamhälle" påverkar synen på kunskap i stort som utvecklats från reproduktion till produktion. Detta innebär förändrade krav på det pedagogiska arbetet i skolan. Styrdokumenten speglar denna utveckling. Intresset för en gemensam entreprenöriell fostran har ökat på internationell såväl som nationell nivå. Denna utveckling tyder på en homogenisering av utbildningspolicyområdet. Olika policyområden konvergerar alltmer och bidrar så till en globalisering av utbildningspolicyfrågorna. Entreprenörskapstanken verkar vara den gemensamma nämnaren.

Skolan förmodas inte längre ensam stå för elevers kunskapsutveckling och kvalitet utan nu betonas att hjälp behövs utifrån. Marknadskrafternas påtryckningar blir mer påtagliga. Detta understryks av ordföranden i Svenskt näringsliv, Signhild Arnegård Hansen, när hon hävdar att Sverige är beroende av en skola i världsklass för att klara den globala konkurrensen och att om "ingen annan tar ansvaret för att granska skolans kvalitet kommer näringslivet att tvingas ta initiativ framöver".⁵⁰

Det är inte längre bara skolan och hemmen som anses ha ansvar för elevernas fostran. Närsamhället, arbetslivet och näringslivet går in som en aktiv socialisationsagent för att medverka. När utvecklingen i samhället kännetecknas av en allt större tro på marknadskrafterna, leder det till en slags ekonomisering av socialisationsprocessen. Behovet på arbetsmarknaden och utvecklingen i näringslivet påverkar således fostran. Samhällsutvecklingen speglas i de nationella styr-

dokumentet. Men i och med att utvecklingen går allt snabbare blir det svårare att förutse förändringar. Ett exempel på denna förändring är att synen på kunskap har utvecklats från tanken att eleverna i skolan ska få kunskap till tanken att eleverna ska bli skapare av kunskap.

Den politiska satsningen visar att utbildning i ökande grad relateras till den ekonomiska politiken. För att möta den rådande arbetsmarknaden handlar det inte längre enbart om elevers anställningsbarhet utan mer om att fostra och utveckla elevers olika förmågor och kunskaper till att utveckla samhället. Det är här som fostran av entreprenöriella elever har kommit att få en framträdande plats. Arbetsmarknadspolitik och tillväxtfrågor diskuteras utförligt på internationella arenor och har blivit vardagsmat i den mediala bevakningen av vad som är hållbart eller inte. Globaliseringstendenserna tycks numera även bli tydligare inom utbildningspolitiken.

Med införandet av entreprenörskapsbegreppet har skolans fostransuppdrag ekonomiserats eller fått en starkare ekonomisk innebörd. Samtidigt har entreprenörskapsbegreppet vidgats från en renodlad företagsinriktad innebörd till att även omfatta sociala aspekter. Således kan man säga att skolan och det omgivande samhället numera har en mer sammansvetsad relation när det gäller elevers fostran.

Fotnoter

1. *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet* (Stockholm: Regeringskansliet, 2009), 9.
2. Landström, Hans, *Entreprenörskapets rötter* (Lund: Studentlitteratur, 2000).
3. *Slutrapport från expertgruppen för BEST-projekten om utbildning för entreprenörskap* (Europeiska Kommissionen, 2002).
4. Eva Leffler, *Företagsamma elever: Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan* (Umeå: Umeå Universitet, 2006).
5. Bettina Backström-Widjeskog, *Du kan om du vill: Lärares tankar om fostran till företagsamhet* (Åbo: Åbo Akademis förlag, 2008).
6. *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*. 6365/02 EDUC27 (Council of the European Union)
7. *Projektiplan, Entreprenörsprogrammet 2005-200*. (Stockholm: Nutek, 2004). Verket för Näringslivsutveckling har numera bytt namn till Tillväxtverket.
8. Se exempelvis Malin Gawell, *Activist Entrepreneurship: Attacking Norms and Articulating Disclosive* (Stockholm: School of Business, 2006).

9. Eva Leffler, "The Many faces of Entrepreneurship. A discursive battle for the school arena". *European Educational Research Journal* 8:1(2009), 104-116.
10. Margareta Normell, *Från lydnad till ansvar: kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. (Lund: Studentlitteratur, 2008), 13.
11. *För framtida företagsamhet: ett nationellt handlingsprogram för ungt företagande* (Stockholm: Nutek, 2000).
12. *Fostering Entrepreneurship in Europe: Priorities for the future COM (98) 222 final* (Brussels: European Commission, 1998); *Fostering Entrepreneurship, The OECD Jobs Strategy* (Paris: OECD, 1998).
13. Ingeborg Moqvist, *Anteckningar om fostran* (Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 1991).
14. Anthony Giddens, *Sociologi* (Lund: Studentlitteratur, 1994), 205 och 224-226.
15. Roy Bhaskar, *Scientific Realism and Human Emancipation* (London: Verso, 1986), 129.
16. Henry, M. Levin & Carolyn Kelley, "Can Education Do It Alone?" i *Education: Culture, Economy and Society*, red. A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown & Amy Stuart Wells (Oxford: Oxford University Press, 1997).
17. *School and Community*. (Paris: OECD/CERI, 1975); *Education and Work – The Views of the Young*. (Paris: OECD/CERI, 1985).
18. *Implementing Change: Entrepreneurship and Local Initiative* (Paris: OECD, 1990), 16.
19. *Fostering Entrepreneurship. The OECD Jobs Strategy* (Paris: OECD, 1998); *Fostering Entrepreneurship in Europe: Priorities for the future. COM (98) 222 final* (Brussels: European Commission, 1998).
20. *The Creative Society of the 21st Century*. (Paris: OECD, 2000); *Putting the Young in Business. Policy challenges for youth entrepreneurship*. (Paris: OECD, 2001).
21. Mahieu, 209.
22. Ron Mahieu, *Agents of Change and Policies of Scale* (Umeå: Umeå universitet, 2006).
23. *Lifelong Learning for All*. (Paris: OECD, 1996).
24. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Com (2001) 678 final (Brussels: European Commission, 2001).
26. *Genomförande av Lissabon programmet: Främja entreprenörskapstänkande genom utbildning och lärande*, KOM, 33 slutlig (Bryssel: Europeiska Gemenskapernas Kommission. 2006). Se även *Nyckelkompetenser för livslångt lärande. En Europeisk Referensram* (Bryssel: Europeiska Kommissionen, 2007).
25. Bearbetning av Mahieu
27. *Genomförande av Lissabon programmet*, 6.
28. Roger Dale, "Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms", *Journal of Education Policy*, 14:1 (1999), 1-17.
29. SOU 1961:30. *Grundskolan: Betänkande angivet av 1967 års skolberedning* (Stockholm:1961).
30. Ulf P. Lundgren, *Att organisera skolan: om grundskolans organisation och ledning* (Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1986).
31. *Läroplan för grundskolan, Lgr 62* (Stockholm, 1962), 15-17, 40-42.
32. *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*, 15, 18.
33. *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*, 40-41.

34. Maria Olson, *Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet* (Linköping: Linköpings universitet, Department of Science and Learning, 2008).
35. *Läroplan för grundskolan: Allmän del* (Lgr 69) (Stockholm: Liber utbildningsförlaget, 1978), 5.
36. *Läroplan för grundskolan: Mål och riktlinjer för grundskolan* (Lgr 80) (Stockholm: Liber, 1980), 16–17.
37. Lgr 80, 18.
38. Ulf Schüllerqvist, "Förskjutning av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet", i *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Red. Tomas Englund (Stockholm: HLS, 1996).
39. Olof Wennås, "Skolans styrning genom tiderna – en översikt", i *Utbildningshistoria 1998*, red. Stig G. Nordström & Gunnar Richardson (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1998).
40. Schüllerqvist.
41. Olson.
42. SOU 2000:39. *Välfärd och skola* (Stockholm: Fritzes, 2000), 6, 17.
43. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* (Lpo 94/Lpf 94) (Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1994), 16–17.
44. SOU 1997: 121, *Skolfrågor: om skola i en ny tid* (Stockholm: Fritzes, 1997).
45. *En fördjupad studie om värdegrunden*. (Stockholm: Skolverket, 2000:1613).
46. Roger Fjellström, *Skolområdets etik: En studie i skolans fostran* (Lund: Studentlitteratur, 2004), 202.
47. Kenneth Hultqvist, "Barnet har blivit sin egen entreprenör", *Locus* 2 (2002), 12–13.
48. Geoff Whitty, Sally Power & David Halpin, *Devolution and Choice in Education* (Buckingham: Open University Press, 1998).
49. Olson, 5, 146.
50. Signhild Arnegård Hansen, "Att undervisa – den finaste uppgiften!", i *Våra drömmars skola. Ett litet land behöver nya tankar*, red. Mats Ögren (Stockholm: Hjalmarsson & Högberg), 68.

Författarpresentationer

Maria Hedlin (f. 1961) är fil. dr i pedagogiskt arbete vid Linnéuniversitetet. Hon disputerade 2009 med avhandlingen *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948–1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. Hennes forskning är inriktad på genus, utbildningshistoria och lärares arbete. Hon har tidigare publicerat kurslitteratur för lärarutbildningen, bland annat *Lilla genushäftet* (2004) och *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund* (2006).

Jonny Hjelm (f. 1956) är professor i historia vid Umeå universitet och hans forskarintresse är arbetslivshistoria, teknikhistoria och idrotts-historia. Han disputerade 1991 med avhandlingen *Skogsarbetarna och motorsågen. En studie i arbetsliv och teknisk utveckling* och har därefter publicerat bland annat monografierna *Amasonerna på planen. Svensk damfotboll 1965–1980* (2004) och *Handels hundra år* (2006).

Anna Larsson (f. 1967) är docent i idéhistoria och lektor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet och hennes forskningsintressen är utbildningshistoria och samhällsvetenskapshistoria. Efter disputationen 2001 med avhandlingen *Det moderna samhällets vetenskap: Om etableringen av sociologi i Sverige 1930–1955* har Larsson publicerat bland annat monografien *Musik, bildning, utbildning: Ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbildningar* (2007) samt ett antal utbildningshistoriska artiklar om barns sociala liv i skolan.

Eva Leffler (f. 1956) är fil. dr och lektor i pedagogiskt och arbete vid Umeå universitet och ingår i Forskningscentrum Företagsamt lärande och Entreprenöriell pedagogik. Hon disputerade 2006 med avhandlingen *Företagsamma elever: Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan* och har senare publicerat artiklar om entreprenörskap i skolan både i förhållande till skolutveckling och ämnes-

didaktik. Den senaste publikationen är rapporten *Företagsamhet i företagsamma Halland: Erfarenheter och lärdomar av en grundskolas gemensamma satsning på företagsamt lärande* (2009).

Daniel Lindmark (f. 1960) är professor i historia med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet vid Umeå universitet och docent i kyrkohistoria vid Åbo Akademi. Han disputerade 1995 på en avhandling om folkundervisningen i Sverige före folkskolan. Bland hans övriga publikationer kan nämnas boken *Reading, Writing, and Schooling: Swedish Practices of Education and Literacy, 1650–1880* (2004). Han leder för närvarande forskningsprojektet ”Historia utan gräns: Den internationella historieboksrevisionen 1919–2009” (Vetenskapsrådet) och forskningsprogrammet ”Utbildningshistoria med historiedidaktik” (Umeå universitet).

Ron Mahieu (f. 1965) är fil. dr i pedagogiskt arbete och arbetar som lektor vid Umeå universitet. Han disputerade 2006 med avhandlingen *Agents of Change and Policies of Scale. A policy study of Entrepreneurship and Enterprise in Education*. Mahieu har flerårig erfarenhet från undervisning i lärarutbildning och han forskar om relationen mellan skola och samhället, samt om utbildningspolicy utifrån ett internationellt perspektiv.

Petter Sandgren (f. 1982) har en masterexamen i historia från Umeå universitet och läser för närvarande på masterprogrammet i utbildningssociologi vid Uppsala universitet. Där genomför han en undersökning av de svenska stiftelseägda internatläroverken mellan åren 1900–1990, och dess eventuella funktion i en reproduktions- och konverteringsstrategi för olika svenska elitgrupper.

Johannes Westberg (f. 1978), fil. dr i historia och verksam vid Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet. Westberg disputerade 2008 med avhandlingen *Förskolepedagogikens framväxt, Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*. För närvarande tjänstgör han som koordinator för Nationella forskarskolan i utbildningshistoria och leder projektet ”Folkskolans

finansiering. De ekonomiska förutsättningarna för den allmänna folkundervisningens framväxt, 1842–1936”.

Maria Wester (f. 1960) är lektor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet och hon intresserar sig särskilt för lärares specifika yrkeskunskaper och skolans fostransuppdrag. Hon disputerade 2008 med avhandlingen *Hålla ordning, men inte överordning: Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*.