

VÄGVAL

I SKOLANS HISTORIA

TIDSKRIFT FRÅN
FORENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ARGANG 7 * NR 2-3 * 2007

ISSN 1652-0610

NR 23-24 FRÅN STARTEN

I detta nummer

Redaktören har ordet	2
Medverkande i detta nummer	2
<i>Donald Broady – Esbjörn Larsson:</i> Utbildningshistorisk forskning vid svenska lärosäten och bildandet av en nationell forskarskola i utbildningshistoria	3
<i>Eva Gullberg:</i> Vägval i riktning mot välnärda barn	6
<i>Lars-Erik Hanssen:</i> Arkiven på webben – ett nytt projekt om utbildningshistoria	11
<i>Göran Hägg:</i> Svenska läroböcker igår och idag	12
<i>Nils Westberg:</i> Den gemensamma referensramen – en pedagogisk utopi	16
<i>Nils Zandhers:</i> Här gäller liv och växt. Folkhögskolans historia	22

VÄGVAL I SKOLANS HISTORIA

Redaktion: Bertil Bucht (ordf.), Bengt Alin, Solweig Eklund, Peter Holmberg, Stig G Nordström, Solveig Paulsson, Annika Andræ Thelin, Kerstin Thoursie, Carl-Magnus Wendt.

Redaktionens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

ISSN 1652 – 0610

Redaktören har ordet

- ”Skolmältidsfrågan under förra halvan av 1900-talet förenade olika politiska arenor, ambitioner och målsättningar och olika professionella intressen.”
- ”Pedagogikens historia, som under 1900-talets första hälft var ett framträdande inslag i svensk pedagogik- och lärarutbildning, blev nära nog utrotad under andra världskriget.”
- ”Under åren 1958–1994 var jag folkhögskollärare och rektor.”
- ”Under 1960-talet lades den organisatoriska grund som vårt skolväsende drygt fyrtio år senare fortfarande vilar på.”
- ”Egentligen borde jag vara lärdast i landet. Som recensent i Aftonbladet sedan 1987 har jag läst (nästan) alla svenska läroböcker.”
- ”Under hösten 2007 har ett projekt startat med syfte att levandegöra svensk utbildningshistoria via nätet.”

Så där börjar våra sex författare i detta nummer sina texter. De beskriver i några fall vägval och utveckling under hela det förra seklet. I några fall är perspektivet kortare och det sista exemplet är rykande färskt.

Textcitaten om allt från skolmältider till utbildningshistoria på nätet visar också på ett vägval vi den här gången gjort gentemot i de senaste temanumren om språk, läroplaner och lärarutbildning. Kanske är vi snart tillbaka i ett temaupplägg. En gemensam princip för alla Vägval är dock, som sades redan i det första numret 2001, att vår tidskrift inte tar ställning i i frågorna. Den söker i stället ge en historisk bakgrund för egna ställningstaganden hos varje läsare. Med engagerade artikelförfattare ska ingen bli ingen förvånad över att finna en och annan personlig reflektion. Sådana har förekommit i tidigare Vägval och lockat till lite spännande inlägg från läsare.

En läsarreaktion ligger också bakom en av artiklarna i detta nummer – ”Den gemensamma referensramen – en pedagogisk utopi” av Nils Westberg i Sigtuna. Han tog fasta på en inbjudan i ett tidigare nummer att föreslå teman och artiklar. Denna inbjudan upprepas nu här. Hör av Dig på Föreningens adress (se omslaget) eller gärna direkt till mig på mailadressen buchts@bostream.nu alt. på tel. 0708-11 14 30. Välkommen med tips och idéer! Vi provar välvilligt och tacksamt allt som svarar mot Vägvals idé – att ge ett historiskt perspektiv på vår undervisning!

Bertil Bucht

Medverkande i detta nummer:

Donald Broady är professor vid Institutionen för utbildning, kultur och medier, Uppsala universitet, och föreståndare för Nationella forskarskolan i utbildningshistoria.

Eva Gullberg disputerade 2004 vid tema Barn vid Linköpings universitet, med fokus på välfärdsstatens framväxt och med skolmältiden som exempel. Hon undervisar på lärarprogrammet och Miljövetarprogrammet vid Linköpings universitet och forskar.

Lars-Erik Hanssen är chef för TAM-Arkiv i Stockholm.

Göran Hägg är docent i litteraturvetenskap och verksam som författare, kritiker och debattör. Han har skrivit ett stort antal böcker, romaner såväl som fackböcker i litteraturvetenskap och närliggande ämnen.

Esbjörn Larsson är fil. dr i historia och koordinator vid Nationella forskarskolan i utbildningshistoria.

Nils Westberg började sin lärarbana för drygt 50 år sedan och har varit utbildningschef vid landstinget i Östergötland, där han var med om att lägga den lokalmässiga grunden för dagens hälsouniversitet i Linköping. Han blev skoldirektör i Västervik 1 januari 1967.

Nils Zandhers har varit rektor för Nordiska folkhögskolan i Kungälv.

Utbildningshistorisk forskning vid svenska lärosäten och bildandet av en nationell forskarskola i utbildningshistoria

Pedagogikens historia, som under 1900-talets första hälft var ett framträdande inslag i svensk pedagogik- och lärarutbildning, blev nära nog utrotad efter andra världskriget när pedagogikämnet blev ett beteendevetenskapligt snarare än humanistiskt eller samhällsvetenskapligt ämne. På universiteten fanns några få ställen där man ägnade sig åt pedagogikhistorisk forskning, såsom hos Wilhelm Sjöstrand i Uppsala eller, om vi beaktar hela det svenska språkområdet, hos Karl Bruhn i Helsingfors. I Lund hade John Landquist verkat, men han lämnade sin professur 1946. Under efterkrigstiden var det länge framför allt utanför universiteten, bland amatörhistoriker och hembygdsforskare, som pedagogikhistoria odlades. Under flera decennier var den typiske svenske pedagogikhistorieforskaren varken pedagog eller historiker eller ens forskare till yrket, utan en skollärare eller rektor som efter pensioneringen grävde i arkiven för att teckna sin skolas historia. För dem var Föreningen för svensk undervisningshistoria en viktig sammanlutning som erbjöd publiceringsmöjligheter.

Inom historievetenskaperna har utbildningshistoria funnits men varit ganska undanskymd frånsett enstaka livskraftiga fält såsom universitetshistoria.

Under de allra senaste åren har intresset för utbildningshistoria återväckts, och för att sondera terrängen inför bildandet av en forskarskola genomfördes våren 2003 med stöd från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté en inventering av svensk utbildningshistorisk forskning. Områdets mångvetenskapliga karaktär gjorde att sökarljuset inte riktades mot något särskilt universitetsämne, utan inventeringen

utgick i stället från definitionen av utbildningshistoria såsom *det historiska studiet av bildning, utbildning, undervisning, fostrande och lärande*. Även nutids- och samtidshistoria inkluderades.

Denna närmast förutsättningslösa utgångspunkt medförde svårigheter med gränsdragningar. Lösningen blev att låta inventeringen utgå ifrån svenska avhandlingar under perioden 1990–2002. Valet av just avhandlingar hade att göra med dels dessa arbetens tydliga koppling till akademien, dels planerna på en forskarskola.

Utifrån bland annat de nyckelord som framgår av definitionen kunde 110 svenska avhandlingar under den aktuella perioden hänföras till området utbildningshistoria. Någon absolut avgränsning mot andra forskningsområden var varken möjlig eller önskvärd. I stället fungerade sammanställningen som en ingång genom att den pekade ut olika discipliner och miljöer där utbildningshistorisk forskning bedrivs. Det fortsatta arbetet ledde till att allt fler forskare och forskningsmiljöer inkluderades.

Svensk utbildningshistorisk forskning är bred. Avhandlingarna var spridda på inte mindre än 16 olika ämnen: ekonomisk historia, etnologi, historia, idé- och lärdomshistoria, juridik, konstvetenskap, kulturgeografi, kyrkohistoria, litteraturvetenskap, musikpedagogik, pedagogik, religionsvetenskap, socialt arbete, sociologi, teatervetenskap och tema barn. Dock hade nära två tredjedelar av avhandlingarna lagts fram inom något av de tre ämnena pedagogik, historia och idé- och lärdomshistoria.

Vidare visade inventeringen på en jämn spridning av publicerade avhandlingar i såväl tid som rum. Under perioden 1990–2002 publicerades

mellan fyra och tolv utbildningshistoriska avhandlingar om året, med undantag för 2001 då inte mindre än 19 avhandlingar på ett eller annat sätt berörde utbildningshistoriska frågor. Rent geografiskt var avhandlingarna spridda över i första hand Lunds universitet, Uppsala universitet, Umeå universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Linköpings universitet samt Stockholms universitet, även om det också producerades utbildningshistoriska avhandlingar vid Örebro universitet, Tekniska högskolan i Luleå (nu Luleå tekniska universitet) samt Musikhögskolan i Stockholm. De 110 avhandlingsförfattarna var knutna till hela 42 olika institutioner.

Könsfördelningen var jämn och åldersspannet var 44 år mellan den yngste och den äldste vid disputationstillfället. Unga manliga avhandlingsförfattare vara vanligast inom historia och till viss del även idé- och lärdoms historia, medan äldre kvinnor främst återfinns inom ämnet pedagogik.

Inventeringen kartlade ett område tvärs över universitetsorganisationernas gränser. Att på detta sätt skära ut ett forskningsområde har självklart sina komplikationer men öppnar även möjligheter. Det fortsatta arbetet med att skapa en forskarskola i utbildningshistoria vägledades av behovet av samverkan över disciplingränserna. En viktig utgångspunkt var att detta samarbete inte skulle ske inom ramen för någon nyinrättad avskild utbildningshistorisk hybridvetenskap. I stället skulle forskarskolan vara öppen för doktorander i en lång rad discipliner där man ägnar sig åt utbildningshistoriska studier. Forskarskolan skulle direkt och indirekt vara till nytta för lärarutbildningarna, där historiska inslag förekommer i många kurser, övningsuppsatser och avhandlingsarbeten men där den historievetenskapliga kompetensen ofta är klen. Omvänt skulle den bli ett tillskott till forskningen och forskarutbildningen inom historievetenskapliga ämnen, där studier av utbildning på de flesta håll är ett undanskymt område.

Tillfogas bör att efterledet ”historia” inte skall uppfattas så att allt intresse skall ägnas åt forna tider. Det finns som bekant något som kallas samtidshistoria och det är möjligt att studera ”nuet som historia” om man fäster vikt vid relationen mellan förändringar och stabilitet och annat som i någon mening kan skänka en historisk förståelse.

Emellertid behövdes något slags insnävning för att doktoranderna inte skulle ha alltför lite gemen-

samt. En genomgång av forskningsspecialiteterna vid de medverkande institutionerna ledde till beslutet att fokusera utbildningens moderna socialhistoria. Med ”modern” avses här perioden från det sena 1800-talet fram till i dag. Med ”socialhistoria” avses problemområden som, låt säga, skilda utbildningskulturer, olika sociala gruppers relationer till utbildning, lärarkårens omvandlingar, eller den sociala, könsmässiga och etniska rekryteringen av skolelever och studenter till olika slags utbildningar. I periferin hamnar därmed bland annat renodlat politikhistoriska eller lärdoms historiska studier, exempelvis undersökningar av skolreformers tillkomst och implementering eller av pedagogiska tänkares skrifter. Denna insnävning är inte smalare än att den ger tillräckligt manöverutrymme åt lärarna, handledarna och doktoranderna, och tillåter studier som både är av utbildningsvetenskapligt och historievetenskapligt intresse och berör dagsaktuella politiska problem.

Med stöd från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté drog så den Nationella forskarskolan i utbildningshistoria med säte i Uppsala igång verksamheten under våren 2005. I samband med det Svenska historikermötet i Uppsala samma vår bildades även ett utbildningshistoriskt nätverk som en del av forskarskolans verksamhet. Även om forskarskolan då befann sig i sin linda innebar dess verksamhet att utbildningshistoria för första gången blev ett tema vid ett historikermöte med en egen omfattande sessionsserie vid sidan om mer etablerade områden som politisk historia, ekonomisk historia eller idéhistoria.

Kort efter historikermötet utlystes fyra doktorandanställningar och från och med 2006 kunde forskarskolan finansiera två doktorander i pedagogik och en vardera i ämnena historia och idéhistoria. En blygsam satsning, men utöver de av forskarskolan finansierade doktoranderna gavs möjligheten för andra doktorander att bli associerade. I dag deltar 25 doktorander i forskarskolans verksamhet. Dessa kommer från ämnena historia, idéhistoria, pedagogik, pedagogisk psykologi, pedagogisk sociologi, pedagogiskt arbete, sociologi samt utbildningssociologi och de har sin hemvist vid olika lärosäten, från Umeå i norr till Köpenhamn i söder.

Doktorandernas spridning gör att verksamheten utöver kurserna främst sker inom ramen för olika

seminarier. Under våren 2007 höll forskarskolan sin första större workshop under rubriken ”Ny utbildningshistorisk forskning” då tolv doktorander presenterade sina pågående avhandlingsarbeten och fick initierade kommentarer från inbjudna seniora forskare. Bland ämnena för avhandlingsarbetena kan nämnas småbarnskolornas villkor under 1800-talet, svenska lektorer i Tyskland under naziregimen, berättelser som skolliv under efterkrigstiden, slöjdseminariet på Nääs, gymnasieföreningar runt sekelskiftet 1900, undervisning av etniska minoriteter under 1900-talet, flickscoutrörelsens historia, lärarkårens kommunalisering, den svenska danspedagogutbildningens historia, journalistutbildningens tillblivelse, det tidigare 1800-talets utbildningsdebatt samt folkbildningens utveckling under 1800-talet.

En av vinsterna med en forskarskola är att förstärkt handledning kan erbjudas. Doktoranderna skall i normalfallet ha minst en handledare som är pedagog eller liknande och minst en som är historiker eller idéhistoriker.

Vidare har de medverkande institutionerna ett väl utbyggt samarbete med ledande forskningsmiljöer på olika håll i världen – och inte enbart med anglosachsiska miljöer, vilket annars är regel i de delar av det internationella utbildningshistoriska fältet som är mest synliga från svensk

horisont. Forskarskolan befrämjar forskar-, lärar- och studentutbyten, bland annat genom att bistå med att arrangera givande utlandsvistelser för svenska doktorander och med att inbjuda utländska doktorander till svenska miljöer.

Som samarbetet inom forskarskolan visat är utbildningshistoria ett forskningsområde som mår bäst av ett mångvetenskapligt samarbete över de traditionella disciplingränserna. Den traditionella arbetsdelningen mellan historiker och pedagoger – där historiker främst studerar utbildning för att komma åt mer allmänna historiska trender, medan pedagoger i större utsträckning intresserat sig för utbildningen i sig – gör att bägge grupper kan dra nytta av ett djupare samarbete, utan att ge upp förankringen i sin egen disciplin.

Samma ekumeniska ambition gjorde att Nationella forskarskolan i utbildningshistoria accepterat att vara värd för den 4:e nordiska utbildningshistoriska konferensen som skall ordnas i Uppsala i början av oktober 2009. Den kommer förhoppningsvis att samla företrädare för en lång rad av discipliner och bidra till att stärka utbildningshistoria som ett mångvetenskapligt och levande forskningsområde.

För mer upplysningar om forskarskolan se <http://www.skeptron.uu.se/utbhist/>

*Donald Broady
Esbjörn Larsson*

Vägval i riktning mot välnärda barn*)

Introduktion

Skolmåltiden uppfattas i Sverige idag som självklar. Den utgör ett givet inslag i välfärdssamhället.

Men hur länge har egentligen mat serverats i skolan? Vilka var de drivande aktörerna bakom en sådan reform? Skolmåltidsfrågan under förra halvan av 1900-talet förenade olika politiska arenor, ambitioner och målsättningar och olika professionella intressen. Denna process skapade en stark symbol för den gemensamma välfärden; alla skolbarn skulle få samma slags mat, serverad vid samma bord och alla barn och föräldrar skulle undervisas och informeras i konsten att äta rätt.

Skolsystem i förändring

Så länge undervisning i Sverige bedrivits reguljärt har också måltider förekommit, låt vara av skiftande karaktär och med varierande täckning. För fyrahundra år sedan, i sextonhundralets Stockholm, ansåg stadens myndigheter och kyrkans representanter att tiggarbarn på gatorna var ett stort och växande problem som måste undanröjas. Ett effektivt medel i detta arbete blev att servera mat i skolan. Maten blev således en väg till att få barnen både undervisade och därmed också bortplockade från de farliga miljöerna som stadens gator utgjorde.¹

Sedan 1840-talets införande av skolplikt har någon form av måltid under skoldagens lopp blivit aktuell, inte bara i Sverige. Barndoms- och välfärdshistorikern Harry Hendrick har en förklaring till detta utifrån ett brittiskt perspektiv, och erbjuder dessutom en målande beskrivning av problemet med de hungriga barnen. Här följer ett citat i översättning från hans forskning: ”Lärare

*) Denna text bygger på avhandlingen: *Det välnärda barnet – föreställningar och politik i skolmåltidens*

historia av Eva Gullberg, lärare och forskare vid Linköpings universitet.

tvungades se barn komma till skolorna både undernärda och dåligt klädda. Deras tillstånd blev uppenbart i takt med att skolan blev obligatorisk eftersom tusentals och åter tusentals skulle tillbringa vardagen i klassrummet. Aldrig tidigare hade så många barn befunnit sig på samma plats under liknande förutsättningar och därtill under flera timmar varje dag. Skolplikten synliggjorde inte bara barns usla belägenhet, vars omfattning därtills varit okänd, den visade också på svårigheten att undervisa hungriga, undernärda barn.”²

Hunger i huvudstaden

Verksamheten i Stockholm växte under det tidiga 1900-talet i omfattning och kom under 1920-talet att omfatta närmare fyra tusen barn. Stockholms skolväsende omfattade vid denna tid i stort sett samtliga barn i skolåldern. Härigenom knöts bespisningen till en institution som hade ambitioner att omfatta alla barn och måltiderna integrerades således i skolans socialpolitiska uppgifter. I och med måltidernas koppling till skolan kom frågan om vems ansvar barns dagliga ätande skulle vara upp på dagordningen. Initialt fanns en stark anknytning till både filantropiska intressen och fattigvården, men kommunaliseringen av skolan 1909 aktualiserade ansvarsfrågan och därmed också frågan om hur omfattande stödet skulle vara samt hur det skulle administreras.

En intressekonflikt mellan fattigvården som önskade en nära behovsprövning och skolintressen blev nu tydlig. Fattigvården önskade lägga tonvikten vid en diskussion om orsakerna till fattigdomen och därmed till barnens hotande undernäring. Denna bedömning skulle påverka de

individuella besluten om stöd till gratis mat i skolan. Folkskoledirektionen och skolläkarna hade ett annat perspektiv. De accepterade tanken på prövning av individuella behov men för folkskoledirektionen var det centrala att underlätta för undervisningen. Okoncentrerade och hungriga barn i skolbänkarna var problem som en ordnad skolmåltid kunde avhjälpa. Skolläkarna delade detta synsätt men lade tonvikten vid barnets allmänna hälsotillstånd som kontrollerades och bedömdes.

Båda förhållningssätten synliggjorde barnets behov som individ oavsett om det enligt texterna fanns en vårdslös, arbetslös och slapp fader eller en slarvig, oupplyst och inkompetent moder bakom orsakerna till nöden. Med ett sådant perspektiv blir ökningen av antalet barn som fick skolmat och den permanenta bristen på resurser begriplig, liksom också ointresset för att noggrant ekonomiskt pröva varje individuell ansökan.

Såväl skolmyndigheterna som skolläkarna hade ett stort inflytande över verksamheten som den tedde sig under 1920-talet. I detta avseende skapades ett förhållningssätt som förebådar en förändring mot en generellt omfattande åtgärd. Detta understryks också dels av att måltiderna serverades inom en obligatorisk skola, som inte i andra avseenden önskade skilja barnen åt med avgifter och dels av skolväsendets ovilja att samarbeta med fattigvården kring en sådan uppgift. Det finns emellertid en ironi i att skolmyndigheterna och läkarna samtidigt uppfattade avgifterna som en framkomlig väg att utöka verksamheten och som en möjlighet att ta bort den fattigvårdsstämpel som i flera avseenden ansågs förknippad med skolbespisningen. Kunde familjerna betala för maten var det ju ingen fattigvård...

Från lämplig till rationell näring

Uppfattningen om vad som var ett bra kosthåll förändrades under tidsperioden samtidigt med att synen på vem som kunde hållas ansvarig för barnens näringsstandard också förändrades. Det uppfattades inte längre som lika självklart att det var hemmets huvudansvar att sörja för att barnen fick i sig rätt sorts mat och näring. Också andra aktörer gjorde sina röster hörda om hur en bättre folkhälsa kunde uppnås. Experter på styrande poster i exempelvis *Medicinalstyrelsen* uttalade sig tillsammans med lärare och organiserade

husmödrar under hela perioden men under den senare delen får lärarna ett allt starkare genomslag i debatten samtidigt som synen på vad man skall äta förändras.

Förhållningssättet till mathållningen förändras under perioden från sekelskiftet till mitten av 1940-talet. Initialt hade man haft en relativt vag och skiftande uppfattning om vad maten innehöll för värden och vilka funktioner i kroppen som påverkades. Man talade i allmänna termer om födo- eller näringsämnen samt kalorier. I den här diskussionen värderades maten främst i förhållande till dess innehåll av proteiner och kalorier och dessa värderades i sin tur i billiga och dyra. Uppenbarligen fanns det här ett underliggande synsätt som innebar att det var viktigt att fokusera på mättnaden med hjälp av billiga kalorier. Under den senare delen perioden – från 1920-talets slut till mitten av 1940-talet – betonades att det fanns *en* modern, rationell och vetenskaplig näringslära. Den senare medförde en utbyggd diskussion om matens näringsinnehåll som också omfattade de nya upptäckterna av mineraler och vitaminer. Tidigare hade aktörerna resonerat om en lämplig mathållning i termer av att den skulle vara lättsmält, praktisk och ekonomisk medan man senare i stället betonade behovet av en varierad, ändamålsenlig sammansättning av maten i syfte att främja folkhälsan och att lägga en god grund för framtida generationer. Således betonades framtidsperspektivet på maten starkt.

Serverades då olika mat om den administrerades av fattigvården eller av en offentlig välfärdsinrättning som skolan? Måltiderna syftade till att göra skolbarnen till väl fungerande medborgare och i den meningen underlätta skolans uppgift att fungera som en socialpolitisk arena. Den tidiga bespisningens uppgift i samhället framställdes som att den skulle ge mättnad och skapa disciplin för att möjliggöra undervisningen. Under den senare perioden var perspektivet ett annat. Skolmåltidens roll beskrevs i termer av att en väl sammansatt eller varierad, rationell och näringsmässigt fullvärdig kost var en investering i framtiden. På så vis framträder framtidsperspektivet under den senare perioden tydligt.

Matpolitik i radion

Radioprogrammen gestaltade på ett intressant sätt visionerna om det nya samhället och dess med-

borgare och var en del av den opinionsbildning kring samhällsutvecklingen som banade väg för välfärdsreformerna. Det var experterna på de medicinska och hygieniska områdena som tillsammans med experter på hem och hushåll och samhällsdebattörer som engagerades i att informera om vägen till en sund och riktig mathållning och livsföring i radio. Det var läkare, psykologer, näringsfysiologer, lärare samt hemkonsulenter och organiserade husmödrar som engagerades.

I programmen diskuterade dessa grupper det fysiska och mentala fostrandet av barnen i ljuset av befolkningsfrågan och hur ansvaret för detta borde fördelas mellan mödrarna i hemmen och skolan. Programmakarna förklarade och beskrev olika aktuella socialpolitiska projekt som exempelvis behovet av att rationalisera hemarbetet och barnomsorgen, bostadsplaneringen, samordningen av lunchtimmarna och skolmåltiderna.

Budskapet kring behoven av en bättre, sundare och rationellare mat- och hushållning motiverades olika beroende på vem som talade och vilka problem som avhandlades. Läkarna framförde ofta sina synpunkter i termer av föräldrarnas – och då i synnerhet mödrarnas – moraliska ansvar i fostrandet av barnen. De organiserade husmödrarna och de andra kvinnliga experterna på hushållsområdet framförde sitt budskap med ideologiska och ekonomiska förtecken med hänvisning till behovet av modernisering av såväl hemmen som samhället i övrigt. Hemmet framställdes som en symbol för samhällets förändring. Debattörer som makarna Myrdal stod för en övergripande kritik i sina synpunkter på både offentliga och privata institutioner. Familjen kritiserades exempelvis för att vara fast i traditionella och icke ändamålsenliga mönster, den framväxande industrins företrädare beskrevs som fientligt inställda till att underlätta för fler barn i familjerna och skolan anklagades för att inte se till barnens hela väl och ve utan enbart till kunskapsdrill och disciplin. Budskapet genomsyrades av visionen om ett sunt folk i ett ekonomiskt stabilt, socialt väl fungerande och demokratiskt samhälle.

Bland programmakarna spelade de organiserade kvinnorna en speciell och viktig roll. Det visade sig genom den kvinnokommitté som organiserades av radion och hur den skaffade olika kvinnoorganisationer ett betydande inflytande över programverksamheten i fråga om de teman som diskuterats i detta kapitel. Det är en viktig poäng

att kvinnorna präglade medieutbudet som rörde mat- och hushållning, barnuppfostran och hemmens rationalisering samtidigt som dessa frågor i den politiska debatten dominerades av manliga aktörer. *Radiotjänsts kvinnokommitté* fick ett stort inflytande över programmets innehåll.

I såväl radioprogrammen under 1930- och 1940-talen som kommitténs efterlämnade handlingar kan fyra grundberättelser skönjas. En viktig linje är att samhället måste utvecklas och medborgarna anpassas till nya krav i det moderna samhället. Det lilla livet måste organiseras på ett mera rationellt sätt och grundas på vetenskap. Dessa grundstenar i budskapet konkretiserades i en serie av program kring måltid, mat och hälsa. Budskapet var klart: Folkhälsan grundades på hemmens förmåga att anpassa sig till det moderna samhällets krav på ett rationellt vetenskapligt förhållningssätt till mat, kropp och uppfostran. Maten och måltiden hade kommit att bli viktiga för förmedlandet av det nya samhället. I detta uttrycktes ett hopp om att familjerna, läs kvinnorna, skulle kunna utvecklas och ta till sig det nya budskapet men det innehöll också en kritisk blick på deras förmåga att leva upp till dessa krav.

En parallell underton i budskapet signalerade behovet av välfärdsinstitutioner och ett professionellt engagemang där familjernas brister uppfattades som för stora. Än viktigare var att budskapet i radioprogrammen tog fasta på barnens behov oavsett och frikopplat från vem som var ansvarig för bristerna. I programmen gestaltades värdet i att se hela barnet. Det fanns ett samband mellan barns kroppsliga, själsliga, sociala och politiska utveckling och det var viktigt, inte minst för skolan som bärare av det nya samhället, att ta tillvara och utveckla barnet i alla dessa avseenden. Här ser vi i Stockholm, bland just skolfolk och läkare, ett budskap som utvecklade en fokusering på barnet. Det var mot bakgrund av den här typen av opinioner som den politiska debatten om skolmåltiderna fördes.

Väl närda barn i en skola för alla

Matfrågan aktualiserades under 1930-talet i internationella sammanhang och associerades då med befolkningsfrågan. Det var med denna inriktning av diskussionen om nationens näringstillstånd som barnen blev viktiga som en investering.

När debatten kom i gång ställdes barns villkor och behov på landsbygden och i städerna emot varandra. I Stockholm planerades lokalt en omfattande utveckling av ett heltäckande skolmåltidsprojekt som svarade mot en utveckling i linje med ett brett samhällsansvar och som grundlagts i den tidigare diskussionen. Kostnaderna för de åtaganden som gjordes i Stockholm överskred de tillgängliga resurserna och avsikten var att utverka stöd från statsmakten. Frågan drevs av de kommunala myndigheterna och lärarkåren. Noteras bör att skolläkarna ställde sig tveksamma till en generell reform och önskade prioritera andra delar av folkhälsoprojektet, vilket skiljde sig från deras hållning under den tidigare perioden. Samtidigt konstaterades i debatten att städerna i motsats till landsbygden redan hade en relativt väl utbyggd bespisning och att framförallt landsbygdens barn var i behov av skolmat.

Inför detta perspektiv tvekade dock centrala politiska intressen i samlingsregeringen. Pengarna behövdes till andra projekt och man var skeptisk till en reform som kunde urholka familjens ansvarskänsla.

Frågan gavs emellertid delvis en annan innebörd i samband med ett betänkande från Befolkningssamfundets kommissionen (1935–38). Här associerades skolmåltiderna med en rad andra viktiga åtgärder för befolkningens reproduktion. De parallella diskussionerna rörde bland annat barnbidragen och ett utökat stöd till blivande mödrar. Samtidigt framstod barnens villkor i städerna som mindre fördelaktiga. Engagerade i debatten uppmärksammade de svårigheter som kriget och ransoneringarna medfört. Uppenbarligen kunde man inte i denna situation förlita sig på familjernas förmåga att sörja för barnen.

Motståndet mot ett beslut var dock fortfarande betydande. Argumenten *mot* en generell reform handlade främst om att gratis mat kunde leda till en avtrubbad ansvarskänsla hos föräldrarna och att en snabb utbyggnad skulle bli för kostsam. Argumenten *för* en generell och fri måltid lades fram i termer av att folkskolan, vars undervisning var avgiftsfri, också borde servera avgiftsfria skolmåltider, att administrationen av en avgift skulle äta upp denna, att skolmåltider minskade familjernas kostnader för barnen och därmed främjade att fler barn kunde sättas till världen. Argumenten från dem som ivrade för reformen handlade också om en rädsla för att om maten

blev avgiftsbelagd skulle många barn bli utan då familjerna måste prioritera andra kostnader.

Samtidigt var denna välfärdsreforms anknytning till ett skolväsende som nu tydligare skulle prioriteras som en skola för alla ett mäktigt argument för en generell åtgärd. Barnen sattes nu i centrum med hänvisning till missförhållanden som måste rättas till. Den generella skolmåltiden blev ett instrument för att åstadkomma detta. En skola för alla blev bäraren av visionen om det välnärda barnet. Skolväsendets utveckling relaterades till skolmåltiderna och frågan om generella åtgärder som en effektiv metod att modernisera nationen aktualiserades och bröt med den traditionella uppfattningen om riktade och behovsprövade stöd. Beslutsförslaget utformades så att motståndarnas argument integrerades som en del av motivet för att reformen fick ta tid att genomföra och att genomförandet kunde anpassas till de olika förutsättningar som rådde i olika delar av landet.

Att olika politiska intressen integrerades i beslutet om en generell skolmåltid fick konsekvenser. Det ledde till att en enig riksdag tog beslutet men det kom att dröja minst tjugo år innan alla barn i alla skoldistrikt fick gratis skolmåltid. Men grunden till en välfärdsmodell av generell karaktär hade härmed lagts.

När diskussionen om folkhälsa synliggjorde bristerna i arbetarfamiljernas kunskaper och traditioner och när skolväsendet ställde krav på uppmärksamhet och koncentration blev barns hungriga magar inte längre en privatsak. Undernäring och felnäring blev viktiga aspekter av välfärdspolitiken på ett sätt som inom sina ramar försköt gränsen mellan det privata och det offentliga ansvaret. Skolmåltidens politiska och sociala historia visar att förställningar om god respektive dålig barndom eller sunda respektive osunda uppväxtvillkor påverkar den politiska processen och hur politiken utformats.

Epilog

Föreställ er ett klassrum som delas av två klasser med vardera trettio elever i år 5. När klockan visar på lunchdags plockar eleverna fram den medhavda matsäcken eller den från kantinen hämtade. Maten förtärs vid bänken eller på golvet. Lärarna finns med i femton minuter för att övervaka ordningen. Lunchen består av smörgåsar, hamburgare eller pommefrites. Den kommer-

siella kantine drivs av frivilliga krafter, mödrar, och är helt friställd från skola och myndigheter. Varje förälder har självklart ansvar för vad barnet intar oavsett om matsäck eller kantinmat konsulteras.³ Beskrivningen härrör från en vistelse i Australien, ett välfärdssamhälle av västerländskt snitt där mycket hämtats från det brittiska systemet, som nu är starkt ifrågasatt av kända

matkunnare som Jamie Oliver, bl.a. beroende på att problemen med fetma ökar lavinartat. Hur vill vi att vår aktuella skolmåltidssituation skall förändras? Därom råder olika åsikter och vi står inför ännu ett vägväl.

Eva Gullberg

1. Bengt Sandin (1986) *Hemmet, gatan, familjen eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Diss. Lunds universitet, Arkiv Förlag, Lund.

2. Harry Hendrick (1994) s. 104 i *Child Welfare: England 1872-1989*, Routledge, London. Den svenska situationen går att läsa om i Sandin, Bergqvist, Petersson och Sundkvist (1995) *Korsvägar: En antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu*, Symposium, Stockholm.

3. Eva Gullberg (2006) "Food for Future Citizens – School Meal Culture in Sweden" i *Food; Culture and Society fall 2006*.

Arkiven på webben

– ett nytt projekt om utbildningshistoria

Under hösten 2007 har ett projekt startat med syfte att levandegöra svensk utbildningshistoria via nätet. Genom artiklar om personer, organisationer och lärare m.m., som är involverade i utbildningsverksamheten, kan kunskap om utbildningsverksamhet bli tillgänglig på ett ställe. Projektet ska inte bara lägga ut ett antal artiklar i ämnet utan också via en digitalisering av äldre fotografier och dokument från t.ex. konstituerande möten lyfta fram olika händelser av betydelse i utbildningsväsendets historia. Valet av Internet som arena för projektets presentation möjliggör stor spridning. Det kommer att vara av intresse för såväl forskare, lärare, elever och andra som är intresserade av denna del av vår historia.

Projektet kommer att sträcka sig över tre år. Det första året kommer målgrupper att definieras. Parallellt med detta arbete tas en kravspecifikation för själva hemsidan fram – hur ska hemsidan se ut, hur ska den digitaliserade informationen presenteras så att hemsidans besökare lätt hittar vad de söker? Under 2008 ska artikelförslag om utbildningshistorien skrivas och författare anlitas för att genomföra denna del av projektets arbete.

I början av 2009 ska hemsidan finnas som en prototyp som de inblandade får lämna synpunkter på. Eventuella förbättringsförslag ska projektet ta hänsyn till så att webbsidan blir så bra som möjligt. En mer specifik tidsplan för projektet kommer att tas fram under hösten 2007. TAM-Arkiv kommer att driva projektet och projektledare kommer undertecknad att vara. Har du frågor och idéer får du gärna höra av dig till mig.

Webbsidan ska successivt uppdateras med nya digitaliserade bildsamlingar och dokument samt referat av ny forskning. Projektet är ett samarbete mellan TAM-Arkiv, som är ett centrum för tjänstemanna- och akademikerorganisationers dokumenthantering och forskareservice, Lärarnas riksförbund, Lärarförbundet, Folkhögskolans lärarförbund och stiftelsen SAF.

Projektet har två referensgrupper. Den ena består i huvudsak av professorer från våra universitet. Den andra består av personer som drivit liknande projekt med bl.a. företags- eller kommuners historia. Den operativa projektgruppen utgörs av fyra personer ur TAM-Arkivs personal.

Lars-Erik Hansen

Svenska läroböcker igår och idag

Egentligen borde jag vara lärdast i landet. Som recensent i Aftonbladet sedan 1987 har jag läst (nästan) alla svenska läroböcker. Låt mig här med några våldsamma generaliseringar sammanfatta mina intryck ämne för ämne. (Den lite bredare termen "läromedel" kan också innefatta annat som dyker upp i klassrummet, som kottar eller data-spel, eller var i varje fall då den uppfanns tänkt att göra det. Men den gör det sällan i praktiken. Låt oss därför som i övriga samhället här kalla böcker för böcker.)

Den svenska läroboken har på senare år blivit bättre – även som kulturförmedlare i mer specifik mening. Efter en fruktansvärd bottenperiod på 70-talet har man repat sig kraftigt inom några områden som man alltid varit bra på, medan återhämtningen varit svagare där man alltid varit svag och uteblivit i de ämnen som haft motvind i massmedierna.

Språken

I särklass bäst är läroböckerna i främmande språk, särskilt engelska. Sakfel eller språkfel förekommer aldrig. Efter de bisarra övningarna i "direktmetoden" i slutet på 60-talet har man återgått till en mycket effektiv språkpedagogik. Några imponerande kulturdokument är böckerna inte, men de försöker ändå dessutom ge lite kultur, historia och geografi från länderna i fråga – mer och bättre än i de ämnen som egentligen har ansvar för sådant! Ofta, åtminstone i de nyare böckerna, förekommer till och med litterära smakprov och lästips. Texterna är numera mindre politiserade än i andra ämnen. Den svenska engelskundervisningen har varit och förblivit en succé. "Landet där korvgubbarna har Oxford-accent," för att tala med en utländsk bedömare.

Problemet med övriga främmande språk är inte ett bokproblem utan att vi skapat ett system där det är möjligt och lönsamt att välja bort dem, till

förfång för individen och till men för samhället. Svenska politiker och ungdomar tror att världen regeras på bruten engelska. Sedan är det förstås en lustig sak hur olika kulturer uppkommer i olika ämnen. Tyska, där ämnet numera alls förekommer, handlar om teknik, sport och kanske turism. Franska handlar om mat, film, mode, musik och poesi.

Matten

Även om jag som nästan sifferblind har svårt att bedöma saken, verkar även böckerna i matematik oerhört effektiva. Efter "den nya matematikens" härjningar i början på 1970-talet återgick man snabbt till traditionell räkning. Och böckerna är trots sitt fasansfulla ämne förvånansvärt trevligt utförda. Visst är räkneexemplen ofta komiskt politiskt korrekta. Kvinnor stöter längst i kula. Ljligt, men ofarligt. Invandrapojkar kan dock tillåtas att vara starkast i klassen. Det är givetvis menat att inte vara fördomsfullt.

Det är också alltid intressant att se *vad* man räknar i skolans räkneböcker i ett visst land under en viss tid. Det berättar mycket om landets kultur, och det är lustigt att inte etnologer i högre grad utnyttjat materialet. Vid förra sekelskiftet räknade man ångloks hastighet, brännvins procentstyrka, barnadödlighet, pengar och arbetstid. I min ungdom räknade vi fortfarande arbetstid, inklusive dikesgrävning, samt priset på kläder och korv. Vi räknade pengar, timlöner och mjölklitrar. På 1970-talet och ännu när jag började de här genomgångarna på 80-talet lyste arbete och pengar helt med sin frånvaro i matteböckerna. På sin höjd förekom lotterivinster. Istället räknade man godis, bananer, fritidsaktiviteter och sportresultat. Från och med tidigt 90-tal har däremot både pengar och lönearbete återkommit. Man räknar valutor, skulder och hyra.

Det är lätt att förstå varför matematik och språk fått den här lyckliga positionen. Det är *mätbara* kunskaper. Man lärde sig inget med direktmetod och ny matematik, och det *märktes*. Föräldrar och arbetsgivare kan kontrollera och bedöma verksamheten i språk och matematik och klaga. Eventuella svagheter märks fort vid internationella jämförelser. Inget ont i det. Tvärtom. Och dessutom får vi ju åtminstone i språken en hel del mjukare kunskap och kultur på köpet!

Men lite egendomligt är det onekligen att våra barn blir så väl rustade för ett liv med främmande språk men lämnas i sticket när det gäller vår egen hotade minoritetskultur. När det gäller de ämnen som har hand om den kulturen – svenska, samhällskunskap, geografi, religion och historia – är bilden nämligen mer oklar.

Svenskan

I mycket har svenskböckerna blivit mycket bättre. Det är mer inriktning på läsning och litteratur. Svenskans problem är dock att ingen, efter den första lästräningen, vet vad man *egentligen* ska ha ämnet till. Då och då skriks det efter fler veckotimmar för att råda bot på kulturdöd och språkföribistring. Ofta ger ropen resultat. Men i verkligheten tycks många lärare redan dessförinnan ha haft svårt att fylla den utmäta tiden. På en del högstadieskolor har ämnet i praktiken varit avskaffat och förblivit så hur många veckotimmar det än tilldelats av generösa myndigheter. Tiden har använts till rapportskrivning eller "fri läsning".

Det märks i vissa läroböcker, som kan innehålla vadsomhelst. Många är i praktiken oanvändbara i klassrummet, med sanslösa, tidsfyllande "fylleriövningar" eller "instuderingsfrågor" av den sort som effektivt vänjer eleverna av med att läsa och förstå en hel text. Det finns idag studenter som kräver idiotfrågor i förväg för att "veta vad de ska leta efter" i Iliaden eller Shakespeare! Så kallad "verklighetsanpassning" i form av i läsning av tidtabeller och kataloger. Sånt blir snabbt dessutom ohjälpligt föräldrat, ibland redan innan boken kommit ut. Skolan är bra på tidlösa kunskaper, usel på dagsaktuell praktik. Det värsta jag sett i den vägen var en läsebok för andra skolåret där man ännu på 2000-talet lärde sig att man skulle ringa 90 000, när mormor gjort sig illa.

Orienteringsämnena

Problemet med *samhällskunskap* är liknande, med den skillnaden att ämnet är nytt, så att det inte finns så mycket att jämföra med. Det tycks kunna innehålla vadsomhelst utom information om Sveriges statsskick, demokratins spelregler eller ekonomins grunder. Precis som i svenska, biologi, kemi och religion satsar man i sin ovisshet helst på säkra kort som alkohol, narkotika och tobak, sex och samlevnad, miljövård, klimatförsämring och brandskydd. Den som gått igenom svensk skola utan att ledsna på alkoholskador, preventivmedel och pulversläckare är antagligen obildbar.

Den ständiga frestelsen till orgier i politisk korrekthet är naturligtvis ännu större här än i andra ämnen. Problemet är givetvis demokratiskt. Vad jag och massmedierna och de trendkänsliga läroboksförfattarna än för ögonblicket tycker om behovet av sopsortering, invasionen i Irak eller könsneutrala äktenskap är det inte olagligt att tycka motsatsen, och så länge det inte är det är det rimligen mycket olämpligt att driva energisk propaganda för sin ståndpunkt i läromedel för det allmänna skolväsendet. Sedan är det en annan sak att sådan propaganda lyckligtvis aldrig har haft någon effekt. Om den fungerade, skulle jag och min generation varit fanatiska anhängare av den lutherska statskyrkan, mina äldsta barn bokstavs-kommunister eller gröna vågare och mitt yngsta rimligen fanatisk EU-anhängare. Den största skada böckernas låtsaspolitik åstadkommer är förmodligen att dra löje över skolan och visa att inget som påstås där egentligen är menat på allvar.

Religionskunskapen är ett särfall. Här finns några av de absolut bästa läroböckerna, liksom några av de i särklass fänigaste. Problemet är ämnet som sådant. Alla verkar ha glömt hur det kom till genom en orimlig politisk kompromiss på 60-talet – kristna påtryckningsgrupper fick behålla kristendomsämnet mot att man tog bort all kristlighet ur det. På sistone tycks invandringen av folk som tar sin tro på allvar på nytt ha visat det orimliga i konstruktionen. Låt samfunden ta hand om dogmerna och flytta kulturstoffet till de ämnen dit det hör!

Indiernas heliga kor är ett faktum i *geografen* men blir lätt ren fördom när de ska "diskuteras" och värderas i ämnet religionskunskap. Inom historia kan Moses, Jesus och Mohammed behandlas någorlunda neutralt. Men tioåringar

borde inte under ledning av en föga informerad ett-till-sju-lärare tvingas sitta och diskutera vad "du" tror är "bäst" – indianska myter, Bibels skapelseberättelse eller den naturvetenskapliga världsbilden. (Exemplet är autentiskt.)

Geografi var av någon oförklarlig anledning föremål för reformpedagogernas speciella hat. Även förhållandevis välutbildade yngre svenskar betraktar ofta hemlandet som en gåtfull utmark av urskog, en grön sörja med glest mellan hamburgerbarerna. När man tittat i böckerna förstår man hur det gått till. Allt är i oordning, och fakta är sällsynta. På mellanstadiet, i årkurserna 4–6, var dessutom ämnet i de vanligaste läromedlen under en tid blandat med naturorienteringen. Först läste man lite om Skåne, sedan om tallskogen, sedan om hönsen, Stockholm, fotvård, fiske i Östersjön, könsorganen, Södermanland, älgen och så vidare. Längre fram hamnade av någon anledning puberteten i Östeuropa, mellan Rumänien och Östtyskland. All text givetvis tryfferad med de mest idiotiska instuderingsfrågor. I en salig röra sammanhållen enbart av författargruppens tidsriktiga inställning i olika massmediala modefrågor. Sakfelen är, även i nya, renodlade geografiböcker många och förbluffande.

Historia var ännu mer hatat av förnyarna. I läroplanen för grundskolan 1980 avskaffades ämnet till och med i praktiken. Bokutbudet var uselt redan tidigare. Instuderingsfrågorna på de ömkliga texterna har varit fåraktiga i världsklass, röran chockerande, den politiska opportunisten komisk. Sverige skulle helst inte vara med alls. Medeltidsavsnittet i det vanligaste paketet, tillkommet under oljekrisen, handlade länge om de abbasidiska kaliferna i Irak (som då var ett av svensk vänsters älsklingsländer) och islamisk kvinnoyn, men struntade i Birger Jarl och hans fridslagar. Här har det dock under den tid jag hållit på skett en drastisk uppräckning tack vara den så kallade Peter Englund-effekten. Historia är inne och roligt och böckerna växer.

Men allra värst ute är faktiskt inte de humanistiska ämnena. Konstigt nog tog *biologi*, *fysik* och *kemi* mest stryk i grundskolan under nedrustningstiden på 1970-talet. Och de har, ännu konstigare, knappast förmått resa sig därefter. All normal vetenskaplig inriktning och systematik har försvunnit ur böckerna för grundskolan. Vi får veta mycket om teknikens faror och miljöförstöring, men inget om vetenskapens framsteg och de

fantastiska insatser som gjorts av forskare och i uppfinnare tiderna igenom. Enda anledningen till att läsa biologi tycks vara att man ska engagera sig i någon form av miljörelse. En tonåring i vårt högteknologiska samhälle vet mindre om vetenskap än ett folkskolebarn på 40-talet! Betyder det att teknikernas makt minskar?

En hotad art ...

Alltså, bättre än någonsin i språk, särskilt engelska. Antagligen också i matematik – alldeles frånsatt vad vi också lär oss om ett lands kultur samt öppna och dolda värderingar genom att titta på vad man räknar i dess matteböcker. Det varierar, men är generellt bättre i orienteringsämnen. Det är fortfarande förbluffande magert och svagt i naturvetenskap, åtminstone i grundskolan.

Men med de kraftiga förbättringar som inträtt är problemet ofta ett helt annat: Svårigheten att få de ansvariga att alls satsa på läromedel, det vill säga böcker. Den har snarast vuxit.

Märkligt nog finns det de som, mitt i IT-samhället, eller absurt nog med hänvisning till det, hävdar att boken i allmänhet och läroboken i synnerhet har blivit onödig. För 30 år se'n sade man att den skulle ersättas av TV. För 15 år se'n var det personatorn. Och idag är det nätet.

Men vad krävs för att klara av datorer och Internet? Språkkunskaper, textvana, ordkunskap, stavnings- och skrivförmåga. Kunna alfabetet på flera språk – mm, mm! Hur får man det? Genom läsning, främst av det vi kallar böcker!

Se'n kan böcker förstås se olika ut – alla böcker har numera någon gång på sin väg till läsaren passerat en eller flera datorer. Men ytterst få går att eller bör läsas på det viset! I vilken form som helst är det i dagens samhälle hur som helst alltmer boken, i form av alltmer sammanhängande text, vi behöver – för dess egen skull, för att skaffa oss kunskap och för att bemästra nya, allt bokigare medier! Det tragikomiska är att det just i det läget blivit vanligt att påstå att vi inte alls behöver böcker för att få kunskap, ja kanske inte ens läsa!

Jag läste till exempel om en skolchef i en mig närliggande kommun som förklarade att böcker är föråldrade och onödiga när vi nu har internationella kontakter, e-post och Internet! Det har aldrig föresvävat dessa personer att exakt samma

argument kunde ha använts för 50 år se'n. "Varför ska vi köpa böcker åt barnen, när det nu finns telefon, postkontor och folkbibliotek, dit de kan gå och söka information gratis, alldeles själva? De kan ringa till utlandet och börja prata utrikiska direkt utan krångliga och dyra lektioner innan!"

... som behövs mer än nånsin

Vad vi behöver i dagens och framtidens kunskaps- och informationssamhälle är just de kunskaper och färdigheter som av tradition varit bokliga. Retorik och kommunikationsförmåga – visst. Vi pratar mer än nånsin med varandra. Men i lika hög grad språk som skriftlig färdighet. Och språk som passiv lyssnarförmåga. (Den passiva språkfärdigheten är undervärderad!!) Och läsförmåga.

Vi läser mer än nånsin och tystare och fortare än nånsin. Fler böcker skrivs, säljs och läses än någonsin i i-världen. Det har aldrig sålts så många

böcker som idag i Sverige, aldrig så många titlar i så stora upplagor för så mycket pengar. Vilken vara är det folk mest köper över Internet? Böcker!

Mer och mer arbete sker efter skriven instruktion. På skärm eller annorledes. Vad står det på skärmarna – text, text, text! Vi lämnar inte Gutenberg-galaxen, vi går in i dess Big Bang-fas!

Vad behövs? Bokvana och läsfärdigheter.

För mig är det därför självklart att läroboken är den viktigaste av alla kulturföreteelser, den bok som ska leda till alla andra, "riktiga" böcker, den första bok som alla läser och, tyvärr, också den sista bok som många läser. Det är anledning nog att, även med visst lidande emellanåt, fortsätta de här granskningarna av läroböcker, ämne för ämne, år från år.

Göran Hägg

Den gemensamma referensramen

– en pedagogisk utopi

Bakgrund

Under 1960-talet lades den organisatoriska grund som vårt skolväsende drygt fyrtio år senare fortfarande vilar på. Detta gäller såväl grundskolan och gymnasieskolan som även högskolan. Dagens grundskola är således ett resultat av de resultat som nåddes av 1957 års Skolberedning, som var en fortsättning på den i huvudsak organisatoriska försöksverksamhet med nioårig enhetsskola som initierades av 1946 års skolkommision. Denna försöksverksamhet påbörjades 1950 och resulterade i att riksdagen 1962 beslutade om att inrätta en obligatorisk nioårig grundskola i enlighet med Skolberedningens intentioner om att skolan skulle ge en gemensam allmän medborgarkompetens.

Med detta riksdagsbeslut avvecklades successivt folkskolan, flickskolan och den praktiska realskolan liksom den vanliga realskolan och ersattes av en organisatoriskt sammanhållen grundskola. Samtidigt fick vi vår första skollag som fastställde skolans mål – att i samverkan med hemmen främja elevernas demokratiska utveckling till ansvarstagande människor och samhällsmedlemmar genom kunskaper och färdigheter.

Det pågick även en debatt om huruvida den allmänbildning som skulle ges i grundskolan skulle vara tillräcklig i framtiden för alla vuxna medborgare. Var det enbart de som skulle läsa på universitet som skulle gå vidare och i gymnasiet få vidgad medborgarkompetens? 1961 slöts en organisatorisk kompromiss, Visby-uppgörelsen, mellan i första hand skolbered-

ningens ordförande Ragnar Edenman och folkpartiets företrädare i beredningen Gunnar Helén samt experter från dåvarande Småskolläraryrket och Läroverkslärarnas Riksförbund. Utifrån denna uppgörelse bestämde sig beredningens majoritet för hur den föreslagna grundskolan skulle organiseras. Det frivilliga gymnasiet skulle, för att även tillgodose dem som företrädde flickskolan och den praktiska realskolan, kompletteras med ”gymnasieav-länkande” tvååriga fackskolor som påbyggnad på grundskolan. Detta skulle möjliggöra att varannan elev efter grundskolan skulle få tillfälle att fördjupa sig i även allmänna ämnen, d.v.s. få en vidgad medborgarkompetens.

Grundskolan skulle enligt Skolberedningen organisatoriskt bestå av tre stadier om vardera tre år, nämligen ett lågstadium, där småskollärarna fick kompetens för årskurs tre och härigenom skulle ha ansvaret för undervisningen under hela lågstadiet, ett mellanstadium för folkskollärarna samt ett högstadium avsett för adjunkterna/läroverkslärarna. I praktiken blev detta ”tre skolor i en”, en strikt åldersindelad verksamhet. Trots att stadietbegreppet är formellt avskaffat lever det kvar i den allmänna skoldebatten, vilket är ett uttryck för hur starkt det pedagogiska arvet styr såväl våra tankar som handlingar.

Genom den föreslagna indelningen av grundskolan i tre stadier hade folkskollärarna, vilka redan under slutet av 1800-talet hade drivit frågan om en för alla gemensam skola – en ”bottenskola” – med en utbildning för hela den sjuåriga folkskolan, nu tilldelats enbart det

nya mellanstadiet, d.v.s. årskurserna 4–6. Men folkskollärarna tog revansch – det blev de vidareutbildade folkskollärarna som under många år ”räddade” högstadiets verksamhet som ämneslärare!

Huvudsekreterare i Skolberedningen var dåvarande undervisningsrådet Jonas Orring som senare blev överdirektör i ”nya skolöverstyrelsen” – NSÖ – som uppstod genom en sammanslagning den 1 oktober 1964 av KÖY (Överstyrelsen för yrkesutbildning) och SÖ (Skolöverstyrelsen). När senare SÖ:s första chef Hans Löwbeer, tidigare statssekreterare hos Ragnar Edenman, 1969 blev universitetskansler, efterträddes han som generaldirektör av Orring, som senare avled i november 1975.

Samordning av SÖ och KÖY

Under åren 1961–1964 var jag knuten till dåvarande KÖY som hade bildats 1944, när yrkesutbildningsavdelningen vid SÖ blev självständig. Sverige hade, i motsats till bl.a. Danmark och Tyskland, inte infört någon lärlingslag som ålade företag och organisationer att ha ansvaret för lärlingsutbildning. Att vara lärling har därför hittills i Sverige enbart varit en ekonomisk förhandlingsfråga som arbetsmarknadens parter ensamma ansvarar för.

1921 års riksdag hade beslutat att yrkesutbildningen skulle ske i kommunal regi med hjälp av statsbidrag till verkstadsskolor. Från början var det enbart kommuner som fick statsbidrag men fr.o.m. år 1941 kunde även landsting bedriva yrkesutbildning vid företrädesvis de centrala verkstadsskolorna. KÖY fick vid 1955 års riksdag ekonomiska medel för en stark utbyggnad av yrkesutbildningen i landet. Kommuner kunde då även få statsbidrag till i företag inbyggda verkstadsskolor, vilka samverkade med kommunen.

För att öka samordningen mellan utbyggnaden av yrkesutbildningen och den dåvarande enhetsskolan hade därför inrättats en särskild tjänst vid KÖY för sådana frågor. Samordningen gällde speciellt årskurs 9, som hade olika inriktningar, varav en mot förberedande yrkesutbildning. Min främsta uppgift var således att samråda med dåvarande SÖ när det

gällde planeringsfrågor vid etablering och utbyggnad av yrkesskolor, såväl verkstadsskolor som handels- och husmodersskolor. Det gällde närmast att utnyttja lokaler och lärare rationellt genom en utbyggnad av yrkesskolor i anslutning till befintliga och blivande högstadieskolor.

Som beredningsansvarig för sådana frågor var jag föredragande i styrelsen för KÖY. Styrelsens ordförande var verkschefen överdirektör Birger Öhman. Övriga ledamöter var dels verkets byråchefer, dels representanter för SÖ och AMS och slutligen företrädare för arbetsmarknadens parter, d.v.s. LO, SAF m.fl.

För att få en effektiv samordning fick jag även ett tjänsterum på SÖ, där min samarbetspartner var i första hand Lennart Orehag, sedermera bitr. skoldirektör i Norrköping och skoldirektör i Västerås. Efter att ha varit överdirektör för NSÖ blev han landshövding i Mariestad.

Min egen bakgrund var närmast som rektor i Hallstahammar för en yrkesskola i anslutning till såväl försöksverksamhet med enhetsskola som i företag inbyggda verksstadsskolor. Dessutom ingick såväl teknisk aftonskola som handels- och husmodersskolor. Min lärarbakgrund, innan jag flyttade till Hallstahammar, var som lärare i matematik och fysik vid en nystartad realskola i Älvdalen och samtidigt ”deltidsrektor” för såväl kortare kurser i främst vävning som ettåriga handels- och husmodersskolor samt ettårig försöksutbildning av blivande skogsarbetare i samverkan med skogsvårdsstyrelsen i Falun.

Samplanering för ökad samverkan

När fackskolan genom Visbykompromissen 1961 kom in i diskussionen, blev behovet av en organisatorisk samplanering mellan denna och olika slag av yrkesutbildning tydlig för såväl mig som Orehag. Vi hade båda varit lärare och rektor i en mindre kommun. Våra intentioner var att såväl bredda underlaget för tjänster i allmänbildande ämnen som att stimulera en lokalmässig samordning mellan verksamhet av likartat slag, speciellt ekonomiska och tekniska utbildningar.

Även 1960 års gymnasieutredning, vars uppgift var att sammanföra det allmänna gymnasiet med de tekniska läroverken och handelsgymnasierna, engagerade sig för en samordning mellan gymnasiet och fackskolan. Från dess kansli, som i planeringsfrågor bestod av experter från SÖ, kom på eftersommaren 1962 via dåvarande Ecklesiastikdepartementet en skrivelse som krävde en organisatorisk samplanering av gymnasierna och fackskolorna. Skrivelsen hade en bilaga, undertecknad av de båda ämbetsverkens chefer, d.v.s. gymnasieutredningens ordförande Nils Gustav Rosén, generaldirektör för SÖ, och dess vice ordförande Birger Öhman, överdirektör för KÖY. Slutsatsen var att all samplanering med främst yrkesskolor men även högstadieskolor skulle upphöra omedelbart.

Jag hade tidigare iakttagit att man diskuterade en begränsad samplanering, när man i juni 1962 adjungerat mig som expert i yrkesskolefrågor till samarbetsgruppen för ”den kvantitativa planeringen av det icke-obligatoriska skolväsendet”. Gruppen, som bestod av vardera tre personer från SÖ och KÖY, leddes av de båda ovan nämnda verkscheferna med Rosén som ordförande och Öhman som hans ersättare.

Yrkesutbildning – en framtidsfråga!

Den dominerande attityden hos flera inom dåvarande SÖ var dock att man inte behövde räkna med yrkesskolan när det gällde verksamhet efter grundskolan. Erforderlig yrkesutbildning kunde ske inom grundskolans ram och i arbetslivet trots att man tidigare konstaterat att frågan om yrkesutbildning var något som samhället skulle ansvara för. Detta framkom vid en skoldebatt som jag deltog i som representant för KÖY. SÖ:s representant, som var undervisningsråd, frågade mig inför de församlade lärarna vid en länskonferens i Värnamo om det i framtiden verkligen behövdes sådan yrkesutbildning efter grundskolan som utbildade bl.a. verkstadsmekaniker. Hälften av dem som lämnade grundskolan förväntades gå till det treåriga gymnasiet eller den då tvååriga fackskolan. De som ”blev över”, som han uttryckte det, d.v.s. halva

årskursen, ”var väl inget att satsa på, det hade ju fått vad de behövde i grundskolan”. Mitt svar blev att så vitt jag kunde förstå så behövde vi i Sverige kvalificerade yrkesutbildningar av olika slag efter grundskolan för att vi alls skulle klara oss. Jag frågade sedan i min tur när vi i Sverige skulle ha råd att först låta alla få en akademisk utbildning innan man t.ex. utbildar sig till svarvare, när i princip alla skulle komma att fortsätta studera efter grundskolan.

Kontakt med Olof Palme

Sedan jag i början av på hösten 1962 i min hand fått gymnasieutredningens planerings-skrivelse om att det inte skulle förekomma någon samplanering mellan fackskolan och yrkesskolan tog jag kontakt med min verkschef Birger Öhman. Jag presenterade mina argument för att även yrkesskolan skulle samplaneras med gymnasiet och fackskolan och att jag ville ha hans tillstånd att gå ut i debatten med en tidningsartikel i enlighet med mina slutsatser. Öhman godkände mitt initiativ men bad mig samtidigt ta kontakt med någon i gymnasieutredningen innan artikeln publicerades. Eftersom jag redan hade lärt känna Olof Palme genom den partipolitiskt obundna socialistiska skolgruppen, där vi båda ingick, tog jag omgående kontakt med honom. Gruppen leddes av min studentkamrat, skolpolitikern Börje Forsberg.

Olof Palme var mycket väl insatt i utbildningsfrågor, främst inom högskoleområdet och den allmänna vuxenutbildningen men även inom gymnasiet. År 1955 blev han studieledare i SSU – Sveriges socialdemokratiska ungdomsförbund – efter att ha varit ordförande för Sveriges förenade studentkårer åren 1952–1956. Under åren 1959–1963 ledde han den statliga studiesociala utredningen som lade förslag till studiefinansiering för studerande vid universitet och högskolor. År 1960 blev han ledamot av gymnasieutredningen och var även ordförande i studiehjälpsutredningen åren 1962–1963. Utredningen föreslog bidrag till dem som fortsatte att studera efter grundskolan. Slutligen lade han år 1961 som ordförande för vuxenutbildningsdelegationen förslag om utbyggnad av samhällets vuxen-

utbildning, såväl i kommunal regi som vid statliga vuxenläroverk.

I november 1963 blev Palme statsråd och lämnade då gymnasieutredningen. De utredningar han ledde var då färdiga med sitt arbete och hade överlämnat sina betänkanden. I regeringen fortsatte Palme att ägna sig åt utbildningsfrågor, speciellt under åren 1967–69 som chef för Utbildningsdepartementet (tidigare Ecklesiastikdepartementet) innan han blev ordförande för det socialdemokratiska partiet och i september 1969 statsminister efter Tage Erlander.

Krav på samplanering – en fråga om vägval

Olof Palme, som även var riksdagsledamot, bad mig omgående att sända honom förslaget till tidningsartikel. Drygt en månad senare ombads jag att träffa honom i dåvarande tvåkammarriksdagens ”sammanbindningsbana” för att diskutera det jag skrivit. Det visade sig senare att Palme hade överlämnat min artikel till gymnasieutredningens sekretariat för att gå igenom den åt honom. Sekretariatet leddes av dåvarande undervisningsrådet Lennart Sandgren i egenskap av utredningens huvudsekreterare. Sandgren var matematikdocent från Lund och blev sedermera det nya Stockholms läns förste landshövding

Palme konstaterade att det jag framhållit som viktigt – att alla som fortsatte efter grundskolan i såväl gymnasium som fackskola och yrkesskola borde få en gemensam referensram i form av kunskaper i främst svenska, engelska och samhällskunskap – för honom var nya men helt riktiga tankar. Min argumentation för ett sådant synsätt hade således varit helt övertygande. Resultatet av hans engagemang blev sedan ett verkligt vägval för skolor efter grundskolan. Dels fördes artikeln, såsom planerat, in i facktidningen ”Tidskrift för praktiska ungdomsskolor” våren 1963, dels kom vi att debattera denna fråga vid en sammankomst i LO-borgen som anordnades våren 1963 av den socialistiska skolgruppen. Slutligen fick huvudbetänkandet från gymnasieutredningen, som lämnades sommaren 1963, ett mycket omfattande kapitel om just behovet av en verklig organisatorisk

samplanering för hela det ”gymnasiala skolstadiet” – gymnasium, fackskola och yrkesskola – som man senare kallade verksamheten efter grundskolan. För att fullgöra en sådan samordning tillsattes senare under 1963 en särskild yrkesutbildningsberedning – YB – som leddes av KÖY:s verkschef Birger Öhman. Den avlämnade sitt huvudbetänkande mot slutet av 1965, men först tre år senare förelåg ett förslag från regeringen till riksdagen om en sammanhållen skola, som gick under arbetsnamnet ”mellanskola” men som sedan kom att kallas gymnasieskolan.

Det kortsiktiga resultatet blev att Orehag och jag fick i uppdrag att lägga fram en modell för organisatorisk samplanering av all verksamhet efter grundskolan, d.v.s. gymnasium, fackskola och yrkesskola. Vi valde då ut Örnsköldsvik med omnejd, d.v.s. Nolaskogsregionen. Dessutom fick jag själv i uppdrag att arbeta fram lokalprogram för en treårig ekonomisk utbildning i gymnasieskolan. Slutligen deltog jag vid utarbetandet av en gemensam informations-skrift från SÖ, AMS och KÖY om det nya samordnade gymnasiet.

Eget vägval – rektor i Norrköping

Min sejour i Stockholm blev inte lång. Jag och min familj ville komma bort från Stockholm. När ämbetsverken efter riksdagsbeslut skulle slås samman hösten 1964, hade jag därför redan gjort mitt eget vägval. Det gällde att återgå till ”verkligheten” – den lokala verksamheten. Den 1 juli 1964 tillträdde jag därför en tjänst som rektor vid Ebersteinska yrkesskolan i Norrköping, en tjänst jag sökt på uppmaning av bitr. skoldirektören Lennart Orehag. En stimulerande uppgift blev etablerandet av en tvåårig utbildning av fritidspedagoger, en utbildning som senare införlivades med högskolans lärarutbildning. En annan ny utbildning var verksamheten för blivande blomsterdekoratörer eller florister som det nu heter. Verksamheten flyttade hösten 1964 från Östra Grevie till Norrköping och ingick i mitt arbetsområde. I övrigt gällde det att utveckla den övriga mycket omfattande verksamheten med verkstadsskolor och utbildning för hela byggsektorn liksom utbildning

för frisörområdet, konfektion och även barnavård samt hälso- och sjukvård.

Nytt vägval - landstingets utbildningschef i Linköping

Sedan Orehag lämnat Norrköping för Västerås fick jag i januari 1967 bland sextioalet sökande tjänst som utbildningschef vid landstinget i Östergötland, där jag bl.a. hade förmånen att tillsammans med överläkare och blivande medicine professorer samt rektorn för dåvarande sjukvårdsskolan i Linköping lägga den lokalmässiga grunden för dagens hälsouniversitet i Linköping. Syftet var att genom en samplanering av lokalbehov för medicinsk och paramedicinsk utbildning – sjuksköterskor, arbetsterapeuter och sjukgymnaster – få såväl ett effektivare lokalutnyttjande som samverkan i olika utbildningsavsnitt.

Samplaneringen skedde efter samråd med ansvariga vid såväl dåvarande Universitetskanslersämbetet som Socialstyrelsen. Härigenom blev det en lokalbesparing på ca 40 procent. En av ledamöterna i arbetsgruppen, timplärare vid arbetsterapeututbildningen, var blivande professorn i fysiologi Nils-Holger Areskog. Sedan gruppens arbete slutförts och jag lämnat Linköping fullföljdes arbetsgruppens pedagogiska intentioner i form av ett utvecklat lagarbete mellan studerande på olika områden och inom en gemensam referensram genom främst Areskogs försorg.

Skoldirektör i Västervik

Tjänsten som utbildningschef lämnade jag för att bli skoldirektör 1 december 1971. Jag gjorde nämligen ett nytt vägval sedan jag uppmanats att söka den tjänsten i nya storkommunen Västervik. Mycket är ur pedagogiskt perspektiv idag sig likt sedan jag själv för drygt femtio år sedan började min lärarbana, även om verksamheten har vuxit i omfattning. Förskolan och fritidsverksamheten har utvecklats och dess samverkan med grundskolan fungerar mer eller mindre väl trots att ansvaret för denna verksamhet centralt fördes över från Socialstyrelsen till Skolverket och lokalt från socialnämnden till ansvarig nämnd för grundskolan. Men vad som hände på det

området under den tiden i Västervik är en annan historia som jag avser att återkomma till.

Tiden i Stockholm blev för mig något jag sedan hade mycken nytta av, såväl i Norrköping som i Linköping och slutligen Västervik där jag gick i pension den 1 oktober 1992.

Avslutande reflektioner

Det är nu nästa femtio år sedan diskussionen fördes om behovet av en för alla vuxna gemensam referensram – medborgarkompetens. Man kan därför fråga sig idag – var det riktigt att samordna skolverksamheten efter grundskolan?

De resultat som idag redovisas kan göra var och en engagerad ganska tveksam. Men syftet att ge alla en gemensam referensram – vidgad medborgarkompetens – var helt riktigt anser jag, trots att man pedagogiskt inte har lyckats. Detta gäller såväl det politiska kravet att alla som lämnar gymnasieskolan ska vara behöriga för högskolestudier som att den yrkesförberedande verksamheten inte motsvarar de krav som arbetslivets företrädare ställer.

En viktig orsak till att man inte lyckats pedagogiskt är, anser jag, fyra barnspäppor med sex barnbarn i åldrarna 6–25 år, att den svenska pedagogiska forskningen och lärarutbildningen inte har lyckats med att följa med i samhällets och speciellt skolans utveckling. Skolan verkar ha blivit alltför sluten på alla nivåer – från den dagliga verksamheten till universiteten. Detta gäller inte minst kontakterna med näringslivet, vilket ofta ligger långt före ifråga om pedagogisk utveckling. Mina slutsatser grundas på bl.a. de kontakter jag fått under min yrkesverksamma tid, speciellt i fackliga sammanhang men även vid kontakter med och besök i både Danmark, Finland, Norge. Inte minst mitt deltagande i centrala konferenser som anordnades av TCO och dess dåvarande forskningsnämnd men även dåvarande SÖ:s forskningsnämnd har bidragit till denna uppfattning. Denna förstärktes, när jag under min tid i Västervik under två år var tjänstledig för att under professor Erik Wallins ledning arbeta som projektledare på den pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet. Den viktigaste uppgiften var att

föra ut den pedagogiska forskningen till kommuner och skolor i form av lokala akademiska kurser för skolledare och lärare.

Mycket av den pedagogiska växtkraft som utvecklades under mellankrigsåren och som fanns kvar efter andra världskriget verkar ha avstannat, när Sverige i början av 1950-talet via försöket med enhetsskola införde grundskolan. En viktig orsak var att det krävdes centrala organisatoriska beslut hos dåvarande SÖ för att bedriva försöksverksamhet. Debatten har därför i huvudsak gällt organisatoriska frågor vilka även har styrt mycket av den svenska pedagogiska forskningen som därför oftast varit av kvantitativ art.

Den kvalitativa forskningen, bl.a. om vad som händer i klassrummen och i lärarrummen och vid olika slag av pedagogiska konferenser, har i Sverige oftast kommit på undantag, kanske främst av ekonomiska skäl. Men man kan även ifrågasätta om det finns sådan kompetens som krävs för en verkligt kvalitativ pedagogisk forskning. Jag är därför helt överens med professor Mikael Alexandersson när han i förra numret av denna tidskrift med sin text "Vägval i riktning mot praxisnära forskning" konstaterar att det behövs ett verkligt vägval så att en egen forskningsarena för lärare successivt kan utformas!

Nils Westberg

Här gäller liv och växt

Folkhögskolans historia

Plock ur mina anteckningsböcker.

Under åren 1958–1994 var jag folkhögskollärare och rektor. Under de åren gick jag ständigt med svarta anteckningsböcker, där jag noterade vad jag hörde och läste om folkhögskolan. Ur dessa böcker har jag sammanställt sådant som styrmt mitt eget folkhögskoleliv. Resultatet har blivit denna uppsats.

Varför kom folkhögskolan till världen i Norden och inte i andra europeiska länder? Jag låter frågan stå obesvarad nu. Kanske är den besvarad när denna uppsats är färdigskriven.

I alla de nordiska länderna återopas N.F.S. Grundtvig när folkhögskolan kommer på tal. Det man sällan tänker på är att Grundtvigs tankar och planer aldrig förverkligades.

Grundtvig talar och skriver aldrig om ”Folkehøjskolen” utan om den ”Folkelige Højskolen”. ”Folkelig” är för Grundtvig synonymt med det nationella. ”Højskole” är Grundtvigs översättning till danska av det tyska ordet Hochshule, som betyder universitet. Så för Grundtvig skall den ”Folkelige Højskolen” vara en institution parallell med universitetet, ett slags anti-universitet, som skall utveckla en annan kultur än den som präglar det traditionella universitetet, en kultur, som är ”folkelig”, d.v.s. nationell.

Grundtvig ville bygga en bro mellan ”lyset hos de Lærde och Livet hos Folket”. I en av de mest sjungna Grundtvig-sångerna på nordiska folkhögskolor lyder texten:

Är ljuset för de lærde blott
att rätt och galet stava?
Nej, himlen unnar flera gott
och ljuset fritt vi hava.
Och solen står med bonden opp
slätt icke med de lærde
Uppliyser bäst från tå till topp

den, där är först på färde.

Min uppfattning är att denna översättning från danska till svenska inte är bra, men så här har den sjungits genom alla år i Sverige och Finland.

Sången beskriver tydligt Grundtvigs uppfattning om att kulturen börjar i böndernas värld, som på hans tid utgjorde folkets majoritet. Och den upplyser från tå till topp den som arbetar mest.

Grundtvig formulerade i en rad artiklar och sånger frågeställningen kring hur man etablerar förbindelser mellan dem som har tillgång till kulturen och dem som är utestängda från den. Och han frågade också: Hur förbereder man folket, som ju också är utestängda från det politiska livet, att bli delaktiga?

Den 7 november 1844 öppnades världens första folkehøjskole i Rødding, nära gränsen till Tyskland. Den vände sig till bönderna, och den var präglad av Grundtvigs idéer. Men den var också präglad av skandinavistiska strävanden och kyrklig grundtvigianism.

Allt förändrades i Danmark i samband med Preussens och Österrikes anfall 1864. Den fred som slöts efter detta krig innebar att 30 % av Danmarks yta och 40 % av befolkningen förlorades. Nu blev det nödvändigt att utforma verksamheter som gav folket mod och kraft att försvara nationen i en hotfull tid. I denna situation kom Grundtvigs tankar om den nationella kulturen väl till pass. Rødding flyttade sin verksamhet till Askov, som kom att bli ”flaggskeppet” bland de danska folkhögskolorna. Snabbt startade också andra folkhögskolor sin verksamhet runt om i landet.

Det som hände i Danmark följdes med spännt intresse i Sverige. Den grundtvigska kulturkampen kunde inte över föras hit. Det fanns helt

enkelt inte någon Grundtvig här. August Sohlman, chefredaktör för Aftonbladet skrev den 11 oktober 1872: ”Det är något i hans själsliga kultur som är främmande för den svenska känslan.”

I samma tidning skrev Lars Johan Hierta redan 1839: ”Grundtvig lever i en ständig exaltation, i ett delirium tremens, hvarunder han har syner, som stundom äro briljante, men som ofta gripa in i vad som är ämne till prosa och allvarsamt raisonement, lämnande läsaren i fullkomlig ovisshet om den sanna meningen ...” Men det fanns naturligtvis också svenskar som förstod Grundtvigs andliga majestät. Så här skriver Fredrika Bremer, som träffade honom 1849:

”Grundtvig – kanske den mest originella och mäktiga natur bland alla Danmarks stora män. Sent har jag kommit i beröring med honom, men denna beröring var af magnetisk natur, åtminstone från mig till honom, och de ord han yttrade öfver den Scandinaviska nordens egen uppgift, det medvetande om lifvet, såsom historisk utveckling, som den äger i sin Mythologi, dessa mythers betydelse för dess uppfattning af christendomen och den historiska utveckling, detta och mera, som Grundtvig yttrade under ett samtal af ett par timmar, i en anda och på ett sätt som väl kunde ha varit de gamla profeters, ömsom med lågande innerlighet ömsom i polemisk vrede, gjorde mig stort nöje, och jag längtar att höra honom oftare i dessa ämnen. G. är en skön gammal man af hög, kraftig gestalt, ädla proportioner, ett vackert, blekt betydande ansigte, snöhvitt hår, hans hufvud är som hugget i marmor, och ögonens flammande blick, full af en dunkel glöd, i detta bleka ansigte gör ett intryck som ej lätt glömmes. G. är den första magnetiska natur som jag mött i Danmark.”

I Sverige pågick under de här åren diskussioner om att få till stånd en politisk union mellan Nordens tre riken, samtidigt som det gång på gång knakade i fogarna i den påtvingade unionen mellan Norge och Sverige och att man i Danmark efter kriget 1864 hade satt punkt för skandinaviska drömmar.

I den 1864–1865 bildade Nordiska Nationalföreningen föreslog man att i Sverige upprätta ”bondehögskolor” liknande dem man har i Danmark ”hvilka utgöra en ny, lika egendomlig som storartad kulturhistorisk foreteelse. Det är i synnerhet på den allra senaste tiden som dessa läroanstalter uppstått, framkallade af det hos

sjelfva folket vaknande behovet att stärka nationaliteten”.

Förslaget väckte våldsamma protester: ”hoppas att vårt folk icke någonsin måtte råka i sådana omständigheter, att utomordentliga väckelseanstalter af dylik högst egendomlig art måtte behövas eller kunna komma i fråga” kunde man bl.a. läsa i en tongivande publikation.

Nordiska Nationalföreningen räknade inga bönder bland sina medlemmar. Deras förslag att inrätta skolor enligt danskt mönster förklingade ohört bland torpare, backstugusittare, statare och hemmansägare. I stället var det en skånsk bonde, Ola Andersson, som den 28 mars 1867 föreslog att man i Bara härad, där han bodde, skulle bilda en klubb, som skulle ha som uppgift att samla bönderna till diskussioner om såväl jordbruksproblem som allmänna frågor. Den bildades och den 16 november samma år föreslog Ola Andersson att man skulle diskutera möjligheterna att i Bara härad upprätta en skola liknande den som föreslagits i riksdagen 1856–58 och som kallades ”högre folkskola”.

Företaget var minst sagt djärvt. Inga bidrag vare sig från kommun, län eller stat föreslogs att man skulle söka. Och skolan skulle inte stå under kyrkans inflytande. Däremot insåg man att det gällde att finna en ytterst kompetent föreståndare. Det blev docenten i geologi vid Lunds universitet, Leonard Holmström. Lokaler till skolan fann man i ett nedlagt värdshus, Hvilan, längs landsvägen mellan Lund och Malmö.

Leonard Holmström gick till verket genom att bl.a. läsa Aftonbladsartiklarna. Ola Andersson och Leonard Holmström betonade att man ville skapa en skola inspirerad av ”de danska bondehögskolorna, dock betydligt förändrad i enlighet med våra förhållanden och vårt folklyne”. Efter att skolan varit i gång tretton år skriver Ola Andersson till Leonard Holmström: utan det vi lärt av danskarna hade ”våra skolor måhända blifvit så praktiska att en god del af dess anda och lif och lyftning gått förlorad och kanske dermed skolorna också”.

Samma år som Hvilan började sin verksamhet grundades också Önnestads folkhögskola i östra Skåne och Herrestads folkhögskola i Östergötland. De följande åren fram till århundraskiftet hade det upprättats 29 folkhögskolor i Sverige.

I ett yttrande 1872 i Sveriges Riksdag framhåller dåvarande ecklesiastikministern Gunnar

Wennerberg något som kan tillämpas på den svenska folkhögskolans målsättning under de första årtiondena. Folkhögskolans första uppgift är ”att utveckla och öva förståndet samt bringa reda och självständighet i omdömet; hennes andra att väcka det nationella medvetandet och höja kärleken till fosterjorden”. Vill man följa hur denna målsättning gestaltades i undervisningen finns det mängder med rapporter om detta i de tryckta redovisningar som årligen gavs ut av folkhögskolorna. Sedan har det ju också skrivits berättelser om personligheter i folkhögskolornas värld som också beskriver hur undervisningen utformades.

En sådan berättelse är den som Richard Sandler, initiativtagare till ABF 1912, statsminister 1925 och utrikesminister under 1930-talet, har skrivit om sin far Johan Sandler: ”min fars skola var en folkhögskola av utpräglad dansk typ. Från Danmark hade han hämtat de starkaste intrycken av folkhögskolans mål och metoder. Han personifierade ”det lille levende Ord”. Det var med ordets makt han verkade. Allt vad jag under min offentliga verksamhet kunnat prestera som talare aktar jag för ringa i jämförelse med vad jag hört av min far, då han var i sitt rätta element, i folkhögskolan. Som en folkhögskolelärare på den tiden fick göra, undervisade han i många ämnen, men hans verkliga huvudämne var livsvisdom. Ingenting står mera levande i min och allas erinring än de morgonföredrag han år efter år höll vid varje lektionsdags början, med en otrolig förmåga att var dag ha något nytt att säga. Det blev aldrig vanans nötta läxa. Vad han kunde ta ut av de enklaste uppslag är för mig alltjämt nästan ofattbart. En hel termin var tändstickan ämnet för hans morgonföredrag, och han höll intresset på spänn terminen igenom. Det blev fysik och kemi och livsfilosofi om vartannat, var morgon lika nytt och spännande. En annan termin talade han dag efter dag över Kalevalasångerna. Det var en till synes outtömlig variationsrikedom i dessa halvtimmesutläggningar, som inledde vardagsarbetet och satte färg på det”.

På Hola, som på så många andra folkhögskolor, tog man till sig ”det danska” och det Grundtvigska, utan att veta att det var påverkat av företeelser som Grundtvig inte fört fram i sina idéer om en ”Folkelig Højskole”.

Något som ändå var kopplat direkt till Grundtvig var det ständiga sjungandet på folkhögskolorna. Han hade ju skrivit över 1.500 psalmer och sånger. Och han hade ju sagt om sångens betydelse: ”När vi jämför folkets sång, dess tal och skrift med sol, måne och stjärnor, då är böckerna, även de bästa och mest naturligt skrivna, månen och stjärnorna. Den upplysning man där får är både matt och kall. Sång och tal i levande folk-mun är däremot som solskenet, som älskas av alla och upplivar samtidigt som det upplyser.”

”Vid det första mötet för svenska folkhögskolelärare, hållet i Jönköping i juni 1877, visade sig, huru stort behovet af en sångbok för folkhögskolor var.” Så inleds förordet till den andra upplagan av ”Sångbok för Folkhögskolor och andra läroverk” utgiven av F. Eggeling 1882. Jag studsar till när jag märker att man i rubriken för ihop folkhögskolan med ”andra läroverk”. Det skulle vara helt otänkbart i Danmark. Grundtvig kallade läroverken för ”latinskolor” som ju representerade den elitistiska kulturen som ”gaar ud fra det Fremmede og kommer aldrig levande til Folket”, enligt Grundtvigs egna ord.

Sångboken är indelad i innehållsavdelningar: 45 fosterländska sånger, 11 historiska sånger, 13 religiösa sånger, 29 från Naturen, 31 från livet, 31 folkvisor, 21 norska och 20 danska.

Till denna sångbok kom separata sånghäften som många skolor hade och som tog upp speciella sånger om skolans program och om bygden där skolan låg. Jag citerar en vers från Hola folkhögskola skriven av John Sandler:

”Här gäller striden att röja och plöja.
Torrlägga träskan och lyfta vårt folk.
Svenskarnas Sverige, det vilja vi höja,
Rikt skall det bli, säger arbetets tolk.
Hembygdens dalar och höjder skall vi
Viga för strålände livsharmoni.
Hör, hur det ljuder
Och brusande sjuder,
Sången om ungdomens segrande tro!”

Ack så tidstypisk! Varför detta sjungande?
Gemensam sång förde samman. Sången gav
sanhörighet.

Samme Ola Andersson som föreslog att man skulle starta en diskussionsklubb för bönder i Bara härad föreslog 1872 i Sveriges riksdag att statliga bidrag skulle utgå till folkhögskolornas verksamhet. Så blev också beslutat. Det blev också vanligt att landstingen själva tog initiativ till egna

folkhögskolor och övertog ansvaret för folkhögskolor startade av folkhögskoleföreningar.

Folkhögskolorna kom att bli kulturcentra i de bygder de låg. Därvidlag kom de att fylla också en social uppgift efter skiftesreformen 1827, som slog sönder de mänskliga kontakter som funnits i byalagen. Genom de offentliga föreläsningar som anordnades på skolorna drogs bönderna ur deras isolering. Ämnena var skiftande och låg i allmänhet på mycket hög nivå. Här några ämnesrubriker från Hvilan vintern 1868/69:

- Om solsystemet
- Om Sveriges och Norges förening
- Om örats och ögats byggnad
- Om muhammedanismens uppkomst och utbredning
- Om vindar, väderlek och klimat
- Översikt av Sveriges historia huvudsakligen med avseende på statsförfattningen

Med Grundtvig som samlande namn är folkhögskolan en nordisk skolforma. De nordiska kontakterna utvecklades också snabbt och djupt ända fram till den 7 juni 1905 då det norska stortinget proklamerade upplösningen av unionen med Sverige. Dagen efter appellerade den tongivande rektorn på Tärna folkhögskola, Teodor Holmberg, till Sveriges lärare att inte bevista det förestående nordiska skolmötet i Köpenhamn. Lärarorganisationerna hörsammade inte uppmaningen. 1800 svenskar och 1000 norrmän deltog i mötet. Bland de svenska deltagarna var två profiler inom den svenska folkhögskolan, Leonard Holmström och Herman Odhner. Reaktionen från Teodor Holmberg lät inte vänta på sig. Den 20 juni skrev han i Stockholms Dagblad: Nu är det icke tid ”att jodla nordiska. Först måste vi lära oss att tala Svenska”. Leonard Holmström svarade på andras och egna vägnar i Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning. Han tog kraftigt avstånd från Holmbergs försök att isolera den svenska folkhögskolan: ”Det är väl meningen, att vi skall visa oss riktigt nationella genom att slita sönder alla gamla band, som binder samman oss med den grundtvigiska folkhögskolan. Vi skall väl försöka glömma, att vi från den hämtat mycket av den livgivande kraft, som är och bör vara folkhögskolans livselement”. Teodor Holmbergs besinningslösa utspel fick till följd att det nordiska folkhögskolesamarbetet förlamades och att svenska folkhögskoleföreträdare hamnade i konflikt med varandra.

Epokbildande för den svenska folkhögskolan blev det beslut som fattades den 7 augusti 1906 i Ludvika sockenstuga. Man skulle starta en folkhögskola för Väster-Bergslagen. Den skulle förläggas till Brunnsvik. Med grundandet av Brunnsvik fick den svenska folkhögskolan för första gången kontakt med de livskraftiga svenska folkrörelserna. Det var dessa, och inte folkhögskolorna, som var banbrytare för det nya demokratiska samhället. Frikyrkorörelsen, nykterhetsrörelsen, arbetarrörelsen och den kooperativa rörelsen svällde ut till mäktiga krafter i det svenska samhället. Brunnsvik fick redan från början, med undantag för frikyrkorörelsen, kontakt med dessa. Men Brunnsvik hade också kontakt med Hembygdsrörelsen, som såg som sin uppgift att bevara det som var värt att bevara och föra över det till den nya tiden.

Skolans programförklaring spreds på olika sätt och i olika sammanhang. Karl-Erik Forslund, en av de först utnämnda lärarna, uttryckte den så här:

”Tiden torde ock vara inne för grundandet av en sådan skola, som, byggd på den äldre folkhögskolans grund, dock vill i vissa avseenden tillämpa tidsenligare principer och vidga det vanliga programmet. Allbekanta tecken som tyda härpå är den livliga folkbildningsrörelsen och det intensiva föreningslivet, båda alltmer strävande att bland alla kretsar sprida och för var man och kvinna öppna tillgång till en allsidig upplysning, en verklig allmänbildning i ordets bästa bemärkelse, och i dubbel bemärkelse; men båda på grund av sin egen natur ur stånd att helt och fullt nå detta syfte – folkbildningsrörelsen på grund av sin egen med nödvändighet lösare organisation och sin karaktär av tillfällighet, av surrogat; det sociala föreningslivet på grund därav att det främst och egentligen har skilda speciella mål att fullfölja och endast kan ägna sällsynta och korta stunder åt ett allmänt och sammanhängande bildningsarbete.”

Kritiken lät inte vänta på sig. Skolan anklagades för att vara samhällsomstörtande, socialistisk och ha för avsikt att ”draga ungdomar bort från Kristus”.

Kampen blev hård, men den 5 november 1906 öppnades den samhällsfarliga skolans första vinterkurs med ”Du gamla du fria”. Efter denna gemensamma sång lämnades en redogörelse för skolans tillkomst och Karl-Erik Forslund läste en versifierad skildring av hur den förestående ”lust-

och forskningsresan” skulle gestalta sig. Sista versen i prologen lyder:

”Nu brusar tungt novemberratten fram över mörka land och vatten.

Vårt skepp vid hemmets tysta strand är klart att lägga ut från land

och bort mot fjärran kuster gunga, ett kort och enkelt hälsningsord:

Välkommen nu ombord!”

Så gav sig skutan iväg. Besättning och passagerare skiljde sig från andra skutor i Sverige. Karl-Erik Forsslund, Richard Sandler, Torsten Fogelqvist, Niklas Bergius och Yngve Hugo utvecklade vad man kallade brunnsviksandan. Med sina skilda utgångspunkter balanserade de varandra och gav åt Brunnsvik en alldeles speciell prägel.

Passagerarna/eleverna representerade ett annat slag än de som blev elever på de övriga folkhögskolorna i landet. De var för det mesta fattiga, illa klädda och arbetslösa. Men där fanns också vävlönade yrkesarbetare som tänkt sig en framtid inom partier eller någon fackorganisation. Men gemensamt för dem alla var längtan efter kunskap.

Till denna skola, som av många inflytelserika lärare skulle utvecklas till en arbetarhögskola kom Alf Ahlberg som lärare 1927. Han kom att föra till tals en egen personlig syn på hur folkhögskolans verksamhet borde utformas. I strid mot vad t.ex. Richard Sandler arbetade för underkände han argumentet att kunskaper i första hand är till för det praktiska livet. I stället hävdade Alf Ahlberg att det är den inre personligheten som ska utvecklas. Det inre förädlade livet skall lysa igenom det yttre skalet och också påverka kroppen med sin skönhet.

Alf Ahlberg, en av de svenska folkhögskolornas starkaste profiler blev Brunnsviks rektor 1931.

I sitt hälsningstal vid den 26:e vinterkursens start sa han bl.a.: ”Ingen av oss, som nu under detta år närmast ha att navigera skutan, kan räkna sig till förtjänst att Brunnsvik blivit vad det är i dag. Men på oss vilar ansvaret att föra våra föregångares gärning vidare, på oss kommer det an, att de förhoppningar Sveriges arbetare ställer till Brunnsvik icke må komma på skam.”

Under Alf Ahlbergs trettiofem år som lärare och rektor kom Brunnsvik att bli en folkhögskola som gav eko i både folkrörelse- och samhällsdebatt.

När Alf Ahlberg avgick som rektor höll han ett tal som kan betraktas som hans pedagogiska

testamente: ”Det finns många vidskepelser i mänskligheten, och ibland frestas man att tro att vidskepselens summa är konstant och att den mest typiska vidskepseln på uppfostrans område är, tror jag, vad man kunde kalla vidskepseln om *metoden*. Föreläsning eller icke föreläsning? Det är, tror man, på sådana frågor allt kommer an. Min enkla tro är att det främst kommer an på *lärarens personlighet*. Det finns ingen skicklig lärare, som inte har sin egen metod, grundad på hans eller hennes läggning eller erfarenhet, på ämnets art, på intresse och mognad hos eleverna. Varje metod är god för läraren i den mån den passar honom, den är god för eleven i den mån den väcker och stimulerar hans intresse och håg. Det är med undervisningskonsten, tror jag, som med diktningen. Den har otvivelaktigt sina regler, ty eljest vore den inte en konst. Men vid utövningen måste en oändlighet av olikheter ges spelrum, ty eljest vore den inte en *fri* konst. Detta gäller om alla bildningsanstalter, men kanske framför allt om folkhögskolan, som är eller bör vara den friaste av alla bildningsanstalter. Brunnsvik har haft lyckan att under årens lopp ha haft många lärare med utpräglade personligheter. Jag hoppas att det alltid skall så förbli. Vi har tillräckligt med ledsam, själlös byråkrati och paragrafrytteri i detta land, och allt som går utanför det rutin- och schablonmässiga, allt som stammar ur personligheter och går till sådana bör hälsas med glädje.”

Det Alf Ahlberg säger om lärarpersonligheterna på Brunnsvik kan sägas om många, många lärare på landets övriga folkhögskolor.

Under decennier har riktmärket för folkhögskolornas verksamhet varit den lagfästa folkhögskoleförordning som formulerades i mitten av 1970-talet. I den kan man läsa:

”Folkhögskolan har till uppgift att främja allmän medborgerlig bildning. Verksamheten vid folkhögskolan skall till innehåll och form vara sådan att den

ökar den studerandes medvetenhet om sina egna och omvärldens villkor,

vidgar förmågan att känna och uppleva, *utvecklar* kritiskt omdöme, självständighet och samarbetsförmåga,

ökar den studerandes möjligheter att vara skapande samt

stärker viljan och förmågan att i solidaritet med andra aktivt påverka arbetsliv och samhälle.”

”Varje folkhögskola får inom ramen för de allmänna föreskrifterna - - själv bestämma sin verksamhet med hänsyn till skolans ideologiska och kunskapsmässiga inriktning.”

Vid sidan om alla andra skolformer i Sverige har folkhögskolan sin egenart och särprägel. En pluralistisk skola där folkrörelserna har sina egna skolor och där de landstings- och regionägda skolorna har sina egna profiler.

Varför kom folkhögskolan till världen i Norden och inte i andra europeiska länder? Kan svaret möjligen vara att folkhögskolan initierades i hög grad nedifrån, från bönderna, den tidens förbisedda och stora befolkningsgrupp. Dessutom allierade sig folkhögskolan med stora folkrörelser som skapade den oro i samhället som ledde till det demokratiska samhället.

Nils Zandhers

Föreningen för svensk undervisningshistoria

Du blir medlem i föreningen och får kommande nummer av denna tidskrift och två-tre böcker om året genom att sätta in medlemsavgiften – endast **250** kronor (100 kronor för studenter) – på postgirokonto 5 80 01 - 9

Föreningens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

Föreningen för svensk undervisningshistoria har en egen hemsida.
Den finns under adressen: www.undervisningshistoria.