

# Nordic Journal of Educational History





# Nordic Journal of Educational History

Vol. 5, no. 1 (2018)

The *Nordic Journal of Educational History* (NJEdH) is an interdisciplinary international journal dedicated to scholarly excellence in the field of educational history. The journal takes special responsibility for the communication and dissemination of educational history research of particular relevance to the Nordic region (Denmark, Finland, Iceland, Norway, Sweden and political and geographic entities including the Faroe Islands, Greenland, Sápmi and Åland), but welcomes contributions exploring the history of education in all parts of the world. The publishing language is English and the Scandinavian languages. The journal applies a double blind peer review procedure and is accessible to all interested readers (no fees are charged for publication or subscription). The NJEdH publishes articles as soon as they have been through the peer review and copy editing process, adding cumulatively to the content of an open issue each year. Special issues are normally published as the second issue of any given year.

For guidelines on submitting manuscripts, please visit:  
<http://ojs.ub.umu.se/index.php/njedh/about/submissions>

## *Editors for this issue*

Assoc. Professor **Henrik Åström Elmersjö**, Umeå University, Sweden

Professor **Anna Larsson**, Umeå University, Sweden

Assoc. Professor **David Sjögren**, Uppsala University, Sweden

## *Journal Editors*

Assoc. Professor **Henrik Åström Elmersjö**, Umeå University, Sweden (Senior Editor)

Professor **Anna Larsson**, Umeå University, Sweden

Assoc. Professor **Björn Norlin**, Umeå University, Sweden

Assoc. Professor **David Sjögren**, Uppsala University, Sweden

Professor **Johannes Westberg**, Örebro University, Sweden (Book Review Editor)

## *Editorial Board*

Professor Emerita **Sirkka Ahonen**, University of Helsinki, Finland

Professor **Astri Andresen**, University of Bergen, Norway

Professor Emeritus **Donald Broady**, Uppsala University, Sweden

Assoc. Professor **Catherine Burke**, University of Cambridge, United Kingdom

Assoc. Professor **Craig Campbell**, University of Sydney, Australia

Professor **Marcelo Caruso**, Humboldt University, Germany

Professor **Ning de Coninck-Smith**, Aarhus University, Denmark

Professor Emerita **Christina Florin**, Stockholm University, Sweden

Professor **Eckhardt Fuchs**, Georg Eckert Institute, Germany

Professor **Ólöf Garðarsdóttir**, University of Iceland, Iceland

Professor **Ian Grosvenor**, University of Birmingham, United Kingdom

Professor Emeritus **Harry Haue**, University of Southern Denmark, Denmark

Professor **Veli-Pekka Lehtola**, University of Oulu, Finland

Professor **Daniel Lindmark**, Umeå University, Sweden

Professor Emeritus **Lars Petterson**, Dalarna University, Sweden

Professor **Jukka Rantala**, University of Helsinki, Finland

Professor **Harald Thuen**, Lillehammer University College, Norway

## *Mailing Address*

**Nordic Journal of Educational History**

Department of Historical, Philosophical,  
and Religious Studies

Umeå University

SE-901 87 Umeå

Sweden

## *Email and phone*

Henrik Åström Elmersjö (Senior Editor)

[henrik.astrom.elmersjo@umu.se](mailto:henrik.astrom.elmersjo@umu.se)

+4690 7866816

## *Webpage*

<http://ojs.ub.umu.se/index.php/njedh>

ISSN (online): 2001-9076

ISSN (print): 2001-7766

The NJEdH is published with economic support  
from NOP-HS Grant for Nordic scientific journals

# Table of Contents

## Editorial

Notes from the Editors <i>Henrik Åström Elmersjö, Anna Larsson &amp; David Sjögren</i>	1
---	---

## Articles

Tidlige skoleforbindelser: Svensk-norsk ideutveksling på skolens område rundt midten av det 19. århundre og dannelsen av tekstkulturer over kjølen <i>Merethe Roos</i>	3–25
---	------

Vocational Education and Industrial Relations: Sweden 1910–1975 <i>Tobias Karlsson, Fay Lundh Nilsson &amp; Anders Nilsson</i>	27–50
---	-------

(Inter)nationalistisk folkbildning: Säkerhetspolitik, nationalism och opinionsbildning i den svenska folkhögskolans mobilisering för utvecklingsfrågor 1950–1969 <i>Sofia Österborg Wiklund</i>	51–72
--	-------

Differentiation of Students in the Early Danish Welfare State: Professional Entanglements Between Educational Psychologists and Psychiatrists <i>Karen E. Andreassen, Bjørn Hamre &amp; Christian Ydesen</i>	73–96
---	-------

Narratives of Sámi School History in Finland: The Histories of Assimilation Made Visible <i>Jukka Nyysönen</i>	97–114
---	--------

## Book Reviews

### Dissertations

Fredrik Bertilsson, <i>Frihetstida policyskapande: Uppfostringskommissionen och de akademiska konstitutionerna 1738–1766</i> (Södertörns högskola, 2017)	115
--	-----

Review in Swedish

*Henrik Ågren*

Jörgen Gustafsson, <i>Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000</i> (Uppsala universitet, 2017)	120
--	-----

Review in Swedish

*Henrik Åström Elmersjö*

Peter Bernhardsson, <i>I privat och offentligt: Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880</i> (Uppsala universitet, 2016)	125
--	-----

Review in Danish

*Charlotte Appel*

Tobias Dalberg, <i>Mot lärdomens topp: Svenska humanisters och samhällsvetares ursprung, utbildning och yrkesbana under 1900-talets första hälft</i> (Uppsala universitet, 2018)	129
--	-----

Review in Swedish

*Per Wisselgren*

Otso Kortekangas, <i>Tools of teaching and means of managing: Educational and sociopolitical functions of languages of instruction in elementary schools with Sámi pupils in Sweden, Finland and Norway 1900–1940 in a cross-national perspective</i> (Stockholm University, 2017)	135
--	-----

Review in English

*Stefan Johann Schatz*

- Martin Malmström, *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnsieskolans läroplaner* (Lund University, 2017) 139  
 Review in English  
 Johan Samuelsson
- Germund Larsson, *Förbrytelser och förvisningar: Bestraffningssystemet i de svenska läroverken 1905–1961* (Uppsala universitet, 2018) 145  
 Review in Swedish  
 Johanna Sköld
- Edited collections  
 Nina Volckmar (red.), *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (Oslo: Gyldendal, 2016) 149  
 Review in Swedish  
 Ulf P. Lundgren
- Monographs  
 Viktor Aldrin, *Skolavslutningar i kyrkan och spelet om religion i svensk skola* (Skellefteå: Artos, 2018) 154  
 Review in Swedish  
 Olof Franck
- Sofia Kotilainen, *Literary Skills as Local Intangible Capital: The History of a Rural Lending Library c. 1860–1920* (Helsinki: The Finnish Literature Society, 2016) 156  
 Review in English  
 Kerstin Rydbeck
- Christine Quarfood, *Montessoris pedagogiska imperium: Kulturkritik och politik i mellankrigstidens Montessorirörelse* (Göteborg: Daidalos, 2017) 158  
 Review in English  
 Emma Vikström



## EDITORIAL

### Notes from the Editors

*Henrik Åström Elmersjö, Anna Larsson & David Sjögren*

From this issue onwards, the *Nordic Journal of Educational History*'s book review section has its own editor: Professor Johannes Westberg. The review section for this issue has grown substantially as a consequence of this. We are especially happy to see so many dissertations being reviewed and we hope to make even more progress in this department for future issues. Reviews of new research—particularly dissertations—could be considered a vital part of scholarly communication in the perpetuation of an interdisciplinary field, such as the history of education – and for good reason.

This issue also contains five original articles, written by scholars from Denmark, Finland, Norway and Sweden. Merethe Roos explores the connections between Swedish and Norwegian ideas on education in the mid-nineteenth century. Utilising the concept of *textual culture*, Roos shows how ideas on schooling were formed across borders through textual relations as part of an ideological struggle concerning how schooling was to be organised.

Tobias Karlsson, Fay Lundh Nilsson and Anders Nilsson address the changes in vocational education in Sweden between 1910 and 1975. They point to a collective skill formation system established in the 1940s and 1950s within which the state cooperated with businesses on the formation of vocational education and training.

The third article looks more closely at popular education at folk high schools in Sweden, and its interest in developmental issues. Sofia Österborg Wiklund traces some of the discourses behind the establishment of courses on development studies in the late 1960s by analysing discussions on internationalisation, development and aid from 1950 to the end of the 1960s.

Christian Ydesen, Bjørn Hamre and Karen E. Andreassen consider professional entanglements in the differentiation of Danish students between the 1930s and the 1960s. They argue that the differentiating practice of IQ testing was a consequence of the increasing professionalisation of the educational system, which entailed the development of inter-professional collaboration between educational psychologists and child psychiatrists, as well as political concerns regarding the relationship between economic growth and the mental development of the population.

Jukka Nyyssönen's historiographical article compares narratives of Sámi school history found in academic writing in history with pedagogical studies in Finland. Nyyssönen finds that the narrative of assimilation dominates both fields, but for different reasons and outcomes. In historical studies, assimilation is the endpoint of a genetic and hermeneutic investigation, while in pedagogical studies, narratives of assimilation are the starting point.





## Tidlige skoleforbindelser: Svensk-norsk ideutveksling på skolens område rundt midten av det 19. århundre og dannelsen av tekstkulturer over kjølen

Merethe Roos

*Abstract* • When it comes to the development of school and education between 1814 and 1905, the relation between Norway and Sweden has only been superficially subject to previous research, even though sources can verify contact and transfer of ideas already as early as in the beginning of the 1850's. In this article, I will argue that Norway and Sweden are connected in common textual cultures, which gives a distinctive direction for the development of the school in the following decades. A textual culture refers to the material processes and ideological formations surrounding the production, transmission, reception, and regulation of texts. It studies the interaction between these processes and formations in order to show how texts get made and how they are understood. The textual cultures will here be studied on the background of Hartvig Nissen's articles in the newspaper *Morgenbladet* in 1855, as well as a discussion between the school periodicals *Almueskoletidende* og *Den Norske Folkeskole* in 1861.

*Keywords* • Norway (Norge), Sweden (Sverige), 19th century school (1800-tallets skole), textual cultures (tekstkulturer).

Temaet for denne artikkelen er idéutveksling på skolens område under unionstiden mellom Norge og Sverige. Mellom 1814 og 1905 var Norge og Sverige forbundet gjennom felles konge, felles utenriks- og handelspolitikk og felles flagg. Den såkalte Mossekonvensjonen august 1814 hadde innrømmet Norge stor grad av selvstendighet. Temperaturen på forholdet mellom de to landene varierte i løpet av disse årene, men fra midten av 1800-tallet og i noen år fremover så man i økende grad vilje til skandinavisk samarbeid.<sup>1</sup> Studentmøtene, som ble holdt på 1840- og -50-tallet, ble viktige møteplasser for kulturell utveksling mellom landene, og det pan-skandinaviske fellesskapet ble fulgt opp innen kunst og vitenskap i tiårene fremover.<sup>2</sup> Hva skolen angikk, møttes en rekke lærere til et fellesskandinavisk lærermøte i Örebro

1 Ruth Hemstad, *Fra Indian Summer til nordisk vinter: Skandinavisk samarbeid, skandinavisme og unionsoppløsningen* (Oslo: Akademisk publisering, 2008), 130. Se også Kari Haarder Ekman, "Mitt hems gränser vidgades": *En studie i den kulturella skandinavismen under 1800-talet* (Göteborg/Stockholm: Makadam Förlag og Centrum för Danmarksstudier 23, 2010); Magdalena Hillström og Hanne Sanders, red., *Skandinavism: En rörelse och en idé under 1800-talet* (Göteborg/Stockholm: Makadam förlag, 2014). For skandinavisme på vitenskapens område, se Johan Tønnesson, "Naturvitenskapens kommunikative landskap: Teksthistorisk blick på det fjerde skandinaviske naturforsker møtet, Christiania 1844," i *Sann opplysning? Naturvitenskap i nordiske offentligheter gjennom fire århundrer*, red. Merethe Roos og Johan Tønnesson (Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017), 163–90. Se også Ruth Hemstad, Jes Fabricius Møller og Dag Thorkildsen, "Skandinavismen som visjon og påvirkningskraft," i *Skandinavismen: Visjon og virkning*, red. Ruth Hemstad, Jes Fabricius Møller og Dag Thorkildsen (Odense: Syddansk universitetsforlag, 2018), 9–20.

2 Dag Thorkildsen, "Skandinavismen – en historisk oversikt," i *Nasjonal identitet – et kunstprodukt?*, red. Øystein Sørensen (Oslo: KULT's skriftserie, 1994), 191–209.

Merethe Roos is Professor of History at University College of Southeast-Norway (USN), Norway.

Email: merethe.roos@usn.no

i 1868.<sup>3</sup> Dette møtet har vanligvis vært sett som utgangspunktet for skandinavisk skolesamarbeid, og møtet var det første av sitt slag i en rekke av mange frem mot århundreskiftet.<sup>4</sup>

I denne teksten skal jeg argumentere for at idéer fra svensk skoletenkning tas opp i norsk sammenheng allerede fra 1850-tallet. Dette påvirker utviklingen av norsk skole fremover mot vedtaket av allmueskoleloven i 1860, samtidig som det påvirker den offentlige debatten om skolen i Norge, og i denne sammenheng forholdet mellom skole og kirke. Artikkelen skal ha to empiriske nedslagsfelt. Den skal for det første skissere relasjonen mellom den svenske skolemannen Per Adam Siljeström (1815–1892) og hans norske kollega Hartvig Nissen (1815–1874), og argumentere for at Nissen dreier sitt forfatterskap i etterkant av sitt møte med Siljeström i 1854. Siljeström og Nissen hadde i mange henseende sammenfallende karriereveier. Siljeström virket blant annet som lærer og rektor ved Nya Elementarskolan i Stockholm, og ble en viktig offentlig stemme med klare meninger, ikke minst på skolens område.<sup>5</sup> Han hadde også en rekke posisjoner og verv med politisk innflytelse hva skole og utdanning angikk. Selv om Siljeström spilte en åpenbar rolle for den svenske skolens utvikling i det 19. århundrets siste halvdel, later han til å ha kommet i skyggen av andre skolemenn i tidligere svensk forskning. Han nevnes som regel i utdanningshistoriske oversiktsverk, men har i liten grad vært gjenstand for systematiske studier.<sup>6</sup> Hartvig Nissen, på sin side, regnes som en av de mest betydningsfulle personer i norsk utdanningshistorie. Dette er ikke minst relatert til rollen han spilte i forbindelse med prosessen som kulminerte i allmueskoleloven i 1860, som lovfestet etableringen av faste skoler over hele landet, og som sikret et fagtilbud som strakk seg utover en opplæring i Luthers katekisme. Den norske idéhistorikeren og sosiologen Rune Slagstad har derfor regnet Hartvig Nissen inn blant de nasjonale strateger; han teller blant dem som har formet det Norge vi kjenner i dag.<sup>7</sup> Nissen grunnla flere skoler i Christiania på 1840-tallet, og var initiativtaker til og leder av Selskabet for Folkeoplysningens Fremme, som ble stiftet i 1851. Virksomheten i dette selskapet fikk stor betydning for skolens videre utvikling. I likhet med sin svenske kollega hadde han en rekke innflytelsesrike skolepolitiske posisjoner. Han var også en ivrig skribent, både som forfatter av bøker og som bidragsyter i tidsskrifter og aviser. Siljeström og Nissen møtte hverandre første gang under skoleutstillingen i London i 1854, men må nødvendigvis også ha kjent til hverandre også tidligere. Dette kan

3 Johan Backholm, "När lärarna blev nordister: Om Skandinavism och Nordism på de första nordiska skolmöterna," *Nordisk Tidsskrift*, no. 6 (1994), 17.

4 Ibid.; Hemstad (2008).

5 Se for eksempel Olof Wennås, *Striden om latinväldet: Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966), 105.

6 Det grundigste verket på området er Åke Bjerstedt, *Självstendighetsmotivet: Ett grundtema i P. A. Siljeströms reformpedagogik* (Lund: Niskol, 1965). I den grad Siljeström har vært gjenstand for grundigere behandling i nyere forskning, er det i vesentlig grad hans bidrag til den svenske skolearkitekturen som har blitt studert. Se Christian Lundahl, "Swedish Education Exhibitions and Aesthetic Governing at World's Fairs in the Late Nineteenth Century," *Nordic Journal of Educational History* 3, no. 2 (2016), 3–30; Johannes Westberg, *Att bygga ett skolväsende: Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900* (Lund: Nordic Academic Press, 2015); Cathrine Mellander, *Arkitektoniska visioner under statligt förmyndarskap: En studie av Överintendentsämbetets verksamhet och organisation 1818–1917* (Stockholm: Nordiska museets förlag, 2008).

7 Rune Slagstad, *De nasjonale strateger* (Oslo: Pax, 2001), 50–54.



blant annet dokumenteres gjennom avisinnlegg som Nissen rykket inn i *Morgenbladet* i forkant av utstillingen i London.<sup>8</sup> Siljeströms innflytelse kan spores i flere skrifter fra Nissens hånd. Disse skrifterne fikk stor betydning for den norske skolens utvikling frem mot 1860. Likevel har relasjonen mellom Nissen og Siljeström i svært begrenset grad vært gjenstand for studier tidligere.<sup>9</sup> Når jeg nå skal kaste lys over denne relasjonen, er det først og fremst et av Nissens bidrag i avisen *Morgenbladet* jeg skal trekke frem. Dette ble trykket sommeren 1855.

For det andre skal jeg se nærmere på hvordan norske skoletidsskrifter brukte materiale fra svensk presse for å danne en opinon som var i overensstemmelse med sin egen profil. Jeg skal her ta for meg tidsskriftene *Allmueskoletidende* og *Den norske folkeskole*, som kom ut i Christiania henholdsvis mellom 1861 og 1868 og mellom 1852 og 1869.<sup>10</sup> De aktuelle tekstene ble trykket i *Almueskoletidende* og *Den norske Folkeskole* i løpet av noen uker i 1861. *Almueskoletidende* og *Den norske Folkeskole* stod på hver sin side i den polariseringen av den religiøse offentligheten som preget Norge fra midten av det 19. århundre og fremover. Denne polariseringen var blant annet en konsekvens av endringer i det nasjonale lovverket, ikke minst gitt gjennom opphevelsen av konventikkelplakaten (1842) og gjennom dissenterloven (1845). Disse juridiske forandringene gjorde det mulig å danne religiøse frimenigheter, altså forsamlinger utenfor den evangelisk-lutherske kirken. Mange av disse menighetene så det som sin fremste oppgave å hindre at kristendommens budskap skulle tilpasses verden utenfor. På den annen side så man også en tydeligere grundtvigiansk fløy, der menneskets borgerskap i verden var viktigere enn å forkynne et dogmatisk budskap. Skolen ble en symboltung institusjon for begge leire: Som den viktigste arena for å forme morgendagens borgere ble det tilsvarende viktig å prege den med sin ideologi.

I denne sammenheng skal jeg argumentere for at *Almueskoletidende* og *Den norske Folkeskole* bruker de svenske tidsskriftene *Wäktaren* og *Föreningen* til å synliggjøre sin ideologiske posisjon. Likt som de norske tidsskriftene inntok en tydelig plass i samtidens kultur- og kirkelandskap, gjorde også de svenske tidsskriftene det samme i sitt hjemland. Rundt midten av det 19. århundre av opplevde Sverige overgripende samfunnsendringer som kunne minne om de norske. På skolens område ble den første folkeskoleloven (Folkskolestadgan) innført i 1842, på kirkens og religionens område ble vekkelsesbevegelsen Evangeliska Fosterlandsstiftningen (EFS) etablert innenfor Svenska Kyrkan i 1856. Dette påvirket den offentlige debatten i Sverige, og måtte nødvendigvis gjøre det – all den tid Sverige – som Norge – hadde århundrelang historikk å vise til hva angikk forholdet mellom kirke og statsmakt. *Wäktaren* og *Föreningen* kan ses inn i dette endrede debattklimaet i Sverige. *Wäktaren*, som kom ut mellom 1853 og 1888, var en riksdekkende utgivelse for den svenske vekkelsesbe-

<sup>8</sup> Se Nissens korte tekster i *Morgenbladet* 11.5 og 23.5 1854, der han oppfordrer norske skolefolk til innsendelse av materiale som han kan ta med til London. Informasjon om utstillingen i London har han fra *Stockholmsposten*, som han informerer om at han har fått tilsendt fra Siljeström.

<sup>9</sup> Relasjonen mellom Siljeström og Nissen behandles overflattisk i Einar Boyesens tobindsbiografi om Hartvig Nissen. Se Einar Boyesen, *Hartvig Nissen 1815–1874 og det norske skolevesenets reform* (Oslo: Johan Grundt Tanum, 1947), bind 2: Enkeltreformenens tid.

<sup>10</sup> Den første årgangen av *Almueskoletidende* ble utgitt under tittelen *Maanedstidende for den norske Almueskole*. Tittelen *Almueskoletidende* vil bli brukt i det følgende, unntatt der hvor det refereres til den første årgangen.

vegelsen, og hadde sterke bånd til EFS. Den var kjent for å avvise et hvert forsøk på en religiøs legitimering av samfunnsforandringer. *Föreningen* hadde kommet ut for primært å diskutere den omstridte Torsten Rudenschölds forslag til skolereformer.<sup>11</sup> Tidsskriftets grunnlegger, Fredrik August Ekström, var ledende i opposisjonen mot Rudenschöld, og la ned et utrettelig arbeid for å forbedre lærernes vilkår så vel som for å styrke og modernisere skolens undervisning.<sup>12</sup> *Wäktaren* hadde på sin side vist seg som en av Rudenschölds protagonister. I denne artikkelen skal jeg argumentere for at *Almueskoletidende* og *Den norske Folkeskole* leser de svenske tidsskriftene inn i en samtidig norsk polarisering mellom en evangelisk-luthersk offentlighet og en grundtvigiansk folkedanningsoffentlighet, mer enn de forholder seg til de pedagogiske og utdanningspolitiske sidene av debatten.

Med disse to empiriske nedslagsfeltene som utgangspunkt vil det teoretiske grepet i denne artikkelen vil være av stor betydning. Den idéflyt som jeg skal ta for meg skal her ses i lys av såkalte tekstkulturer som blir felles for begge land. Tekstkulturbegrepet har sterke røtter i sosialsemiotikken, og skal, med Johan Tønnessons ord, ses som en gruppe mennesker eller institusjoner som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem.<sup>13</sup> Dermed kan også det litterære systemet, for eksempel forlagene, tidsskriftene og avisene, ses som tekstkulturer. De vil til en hver tid ha sine normer og sine konvensjoner som styrer hvordan tekster skal utformes. I denne artikkelen skal etableringen av felles tekstkulturer ses i lys av de muligheter som ble åpnet gjennom en stadig ekspanderende presse.<sup>14</sup> Både i Norge og Sverige økte antallet aviser og tidsskrifter utover i det 19. århundre, og dagspressen og de periodiske skriftene ble viktige for en stadig mer bevisst og kompleks offentlighet. Denne kompleksiteten ble også speilet gjennom et mer omfattende foreningsliv, der fremveksten av religiøse organisasjoner og en økende bevissthet rundt yrkestilhørighet og politisk og sosialt liv kom til syne i aviser og periodika innrettet mot spesielle interessefelt.<sup>15</sup> Også lærerne ble bevisste sin profesjonelle identitet, og i løpet av århundret tilkom både lærerforeninger og periodika som synliggjorde den viktige plassen denne yrkesgruppen hadde - og har - i samfunnet.<sup>16</sup> Når jeg nå skal argumentere for at det er tekstkulturene som synliggjør forbindelseslinjene mellom Norge og Sverige på skolens område i denne perioden, er dette relatert til den felles arena som ble etablert gjennom aviser og tidsskrifter på tvers av landegrensene. Gjennom

11 Greven og pedagogen Torsten Rudenschöld utarbeidet en rekke reformplaner for det svenske skolevesenet på 1840- og -50-tallet. Se Gunnar Richardsson, "Torsten Rudenschöld," *Prospects* 24, no. 3 (1994), 439–53.

12 "Ännu en skolveträn," *Svensk läraretidning: Veckoblad för lärare, uppfostrare och skolvänner* no. 22, 18. juni 1891: <http://runeberg.org/svartid/1891/0233.html> (lest 28.12.2017).

13 Se Johan Tønnesson, *Hva er sakprosa?* (Oslo: Universitetsforlaget, 2012), 58–65. Se også Kjell Lars Berges etterord i Johan Tønnesson, red., *Den flerstemmige sakprosaen* (Oslo: Fagbokforlaget, 2002), 232–41.

14 Martin Eide, red., *Norsk Presses Historie – Bind 1: En samfunnsmakt blir til* (Oslo: Universitetsforlaget, 2010), 410. For svensk pressehistorie, se Per Ryden og Karl-Erik Gustavsson, *Den svenska pressens historia 2: Åren då allting hände (1830–1897)* (Stockholm: Ekerlids förlag, 2000).

15 Tarald Rasmussen og Trygve Wyller, red., *Kristelig og borgerlig offentlighet i Norge* (Oslo: KULT's skriftserie, 1996).

16 Brit Marie Hovland, *For Fedreland og Broderband: Allmugeskolelærarane si møteverksemd i det nasjonale gjennombrøtet 1850–1870* (Volda: Norges Forskningsråd, 1999). Se også Gro Hagemann, *Skoledolk: Lærernes historie i Norge* (Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992).

pressen ble det skapt felles meningsunivers; nordmenn og svensker leste hverandres aviser og tidsskrifter. Dermed kunne også kunnskapsoverføring så vel som normoverføring og normendring finne sted uten at sender og mottager nødvendigvis var klar over det. I denne artikkelen er det svensk innflytelse på norsk skoletenkning som skal være tematikken.

Det vil dermed være det teoretiske grepet i denne artikkelen som styrer den metodiske innfallsvinkelen. Artikkelens tese, som tar utgangspunkt i etableringen av felles tekstkulturer, skal sannsynliggjøres gjennom empiriske studier av et gitt utvalg tekster. Den metodiske tilnærmingen vil dermed være abduktiv: Tesen skal prøves gjennom empiriske observasjoner, som utgjør grunnlag for sannsynlig ny kunnskap.<sup>17</sup> Slike teoretiske tilnærminger signaliserer et behov for styrket grad av undersøkelser som angår norsk-svenske relasjoner i unionstiden, også på skolens område.<sup>18</sup> Forskingen på Norge og Sverige mellom 1814 og 1905 har i stor grad vært dominert av nasjonale fortellinger, der komparative perspektiver har kommet i skyggen av undersøkelser som har tatt for seg landenes nasjonale identitet. Med nye teoretiske grep kan nye historier skrives, og sannsynliggjøre spenninger og forbindelser mellom to land som også i dag er nært forbundet.

Etter denne utvidede innledningen skal jeg ta for meg artikkelens to empiriske nedslagsfelt, før jeg avslutningsvis diskuterer de teoretiske og metodiske implikasjoner av dette arbeidet.

### Per Adam Siljeström og Hartvig Nissen

Siljeström har jeg talt flere ganger med, men kun i Forbigaaende paa Udstillingen. Jeg synes overmaade godt om den Mand, men han har det travelt, og jeg har det travelt, og vi have derfor sagt hverandre, at det fikk gaae et Par Dage, inden vi kunde faae Tid til at stifte ordentlig Bekjendskab.<sup>19</sup>

Det ovenstående sitatet er hentet fra et brev Hartvig Nissen skrev hjem til sin kone, Lena, under oppholdet ved skoleutstillingen i London i 1854. Nissen hadde nå endelig truffet Per Adam Siljeström, som på dette tidspunktet allerede i flere år hadde vært virksom ved Nya elementarskolan i Stockholm. Nya elementarskolan hadde helt siden etableringen i 1828 vært en statlig forsøksskole for utprøving av nye pedagogiske idéer, og skolen hadde hatt – og hadde – en rekke kulturpersonligheter i

17 For gjennomføring av abduktiv tilnærming, se Jan Svennevig, "Abduction as a Methodological Approach to the Study of Spoken Interaction," *Norskrift* 103 (2001), 1–22.

18 Nyere utdanningshistorisk forskning beveger seg i komparativ retning, og dette gjelder både norske og svenske forskere. Se for eksempel Henrik Edgren, "En främling i den svenska folkskolan: 1870-talets folkskolundervisning i naturkunnighet," og Ruth Hemstad, "Geopolitikk og geografibøker for folket: Den norsk-svenske unionens besværlige beskrivelser," begge i *Sann opplysning? Naturvitenskap i nordiske offentligheter gjennom fire århundrer*, red. Merethe Roos og Johan Tønnesson (Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017), hhv. 211–38 og 101–26. Se også to nylig utgitte aviskronikker av Henrik Edgren, Ruth Hemstad og Merethe Roos, "Skolehistorie på kartet," *Morgenbladet* 27.10.2017 og "Gud og Naturen," *Vårt Land* 9.12.2017. Et eldre enkeltstående komparativt arbeid av betydning er Anne Helene Høyland Morks hovedfagsoppgave, *Unionen i historien: Synet på den svensk-norske union (1814–1905) i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860–1920* (Hovedfagsoppgave i historie, Universitetet i Oslo, 2005).

19 Brev fra Hartvig Nissen til Magdalena (Lena) Nissen, 6 juli 1854, Ubehandlet 147, Nasjonalbiblioteket, Oslo.

sin stab.<sup>20</sup> Siljeström hadde også markert seg i svensk utdanningsdebatt, blant annet ved å være en ivrig talsmann for kvinners rett til dannelse og utdanning.<sup>21</sup> Dette hadde også vært en fanesak for Hartvig Nissen, noe man ikke minst så gjennom etableringen av pikeskolen i Christiania i 1849. Siljeström hadde dessuten også gjort det som Nissen var en ivrig tilhenger av: Han hadde reist utenlands for å lære om andre skoler. I 1849-1850 hadde han foretatt en reise til USA, der målet hadde vært å undersøke hvordan undervisningsvesenet ble organisert der.<sup>22</sup> Nissen hadde også selv vært på en studiereise. I 1851 hadde Stortinget bevilget et reisestipend på 1000 Speciedaler som skulle brukes til studier av skolevesenet i disse landene, for deretter å avgi en beretning som skulle forelegges neste Storting. Året etter hadde stipendiet blitt omdefinert til kun å gjelde Skottland, samtidig som det ble bestemt at det skulle tilfalle Hartvig Nissen. Beretningen fra denne reisen fikk stor betydning for den norske skolens utvikling.<sup>23</sup> Hva Siljeströms rapport fra Amerika angikk, hadde Nissen da også latt seg begeistre. Siljeströms utgivelse ble gjenstand for en svært positiv anmeldelse fra den norske kollegaens hånd, trykket over to utgaver i *Morgenbladet* i juni 1852.<sup>24</sup> Boken var på et slikt nivå at den kunne anbefale seg selv, mente Nissen, og brukte derfor teksten til å la *Morgenbladets* lesere få innblikk i deler av Siljeströms innledning. Anmeldelsen i den norske avisen ble straks notert i Stockholm, og i *Aftonbladet* ble det sitert direkte fra nordmannens rosende omtale av sin svenske kollega.<sup>25</sup>

Nissen skulle snart igjen gjøre bruk av Siljeströms arbeider. I *Beretning om Christianias almueskolevæsen*, utgitt i 1856, tjente Siljeströms skrifter som modell eller

---

20 Gustaf Sjöberg, *Bidrag til Nya elementarskolans historia under de första femti åren af hennes tillvaro 1 1828-1848* (Stockholm: s.n., 1878) og 2 1849-1878 (Stockholm: s.n., 1885).

21 Boyesen (1947), 121.

22 Per Adam Siljeström, *Resa i Förenta Staterna – första delen: Om bildningsmedlen och bildningen i Förenta Staterna* (Stockholm: s.n., 1852), vi.

23 Hartvig Nissen, *Beskrivelse over Skotlands Almueskolevæsen: Tilligemed Forslag til forskjellige Foranstaltninger til en videre Udvikling af det norske Almueskolevæsen: (en Indberetning i Anledning en af efter offentlig Foranstaltning foretagen Reise)* (Christiania: P. T. Mallings Forlag & Boghandel, 1854). I innledningen til dette skriftet henleder Nissen oppmerksomheten mot utgivelsen av Siljeströms bok: "Sidste Storting bevilgede et Beløb af 1000 Spdlr. til Reisestipendium for en dertil skikket Mand, som i Storbritanien og de nordamerikanske Fristater har at indhente Oplysning om Almueskolevæsenet, og som vil have til Regjeringen at afgive Indberetning, hvilken deretter forelægges næste Storting. Ved naadigst Resolution af 7de April 1852 blev Departementet for Kirke- og Undervisningsvæsenet bemyndiget af hiin Sum at anvænde det Fornødne til Dækkelse af Udgifterne for Departementets Konsulent i Skolevæsenets Anliggender paa en Reise til Skotland [...] Men jeg maa henlede Departementets Opmærksomhed paa, at der senere end Stortingets bevilgning er i Sverige udkommet et Værk over det amerikanske Skolevæsenet af P. A. Siljeström. Den Kundskab om Amerikas opblomstrende og i mange henseender blomstrende Skolevæsen, som man før savnede ikke blot hos os, men i hele Europa, er nu skaffet tilveie gennem dette fuldsændige og omfattende Skrift. At Hr. Siljeströms værk har en saadan Betydning sees ogsaa deraf, at det allerede er blevet oversat i England. Skulde nu saa kort Tid, efterat Hr. Siljeström har skildret de amerikanske Skoleforholde, en Undersøgelse af disse medføre noget klekkeligt Udbytte, da maatte den gaae ind i en Detalj, hvortil der vilde udfordres længre tid og Større Bevilgning, end den, man ialfald nu har at raade over." Nissen (1854a), 1.

24 Hartvig Nissen, "Resa i Förenta Staterna af P. A. Siljeström. Om bildningen i Förenta Staterna. Stockholm 1852. P. A. Norstedt & Söner. 494 sider," *Morgenbladet* 11.6.1852 og 13.6.1852.

25 "Norge," *Aftonbladet* 17.6.1852. I samme avis informeres det om Nissens forestående reise til Skottland.

referansegrunnlag i to sammenhenger.<sup>26</sup> For det første i beretningens diskusjon av skolens undervisningsfag, og for det andre i drøftingen av skolens bygninger og inventar. Denne beretningen var et resultat av en konkret bestrebelse på å forbedre den norske skolen. I april 1855 hadde Folkeopplysningssselskapet avholdt et møte der det blant annet ble diskutert hvor vidt den norske skolen var i overensstemmelse med tidens krav.<sup>27</sup> Siden svaret på dette spørsmålet var negativt, ble det også drøftet hvilke tiltak man skulle sette i verk for å gjøre skolen bedre. Under møtet hadde Eilert Sundt, som hadde vært en av initiativtagerne til selskapet da det ble stiftet, kommet opp med et forslag som var basert på noe han visste hadde fungert i London.<sup>28</sup> Forslaget gikk ut på å undersøke skolevesenet i Christiania, og især dets forhold til familielivet. Byen kunne deles inn i fire deler, og dertil skikkede menn kunne gå omkring og undersøke saken etter et skjema som var gitt på forhånd, foreslo han. Dette kunne igjen påvirke andre byer og landkommuner til å gjøre det samme. Forslaget ble vedtatt, og undersøkelsene ble gjennomført året etter. Folkeopplysningsmenneskene fant det hensiktsmessig å dele opp presentasjonen av disse undersøkelsene i to. Den ene delen var den nevnte beretningen fra Christiania Almueskolevæsen, som ble ført i pennen av Hartvig Nissen, den andre delen ble senere publisert som Eilert Sundts velkjente undersøkelse av Christiania-bydelene Pibervigen og Ruseløkken. Rapporten fra almueskolevesenet i Christiania førte raskt til at myndighetene iverksatte konkrete tiltak for å forbedre skolene i byen.<sup>29</sup>

Det er, som Hartvig Nissens biograf Einar Boyesen også påpeker, tydelig at Nissen har hatt kontakt med svenske kolleger under utarbeidelsen av denne beretningen, og det er naturlig å anta at det først og fremst er Siljeström som er hans kontaktpunkt. Nissen viste for det første kjennskap til den nytgitte rapporten fra almueskolevesenet i Stockholm, som en komité hadde utarbeidet i den svenske hovedstaden.<sup>30</sup> Lederen for denne komiteen var nettopp Siljeström. I Stockholm, påpekte Nissen i beretningen, hadde en komité i løpet av det siste året foretatt en undersøkelse av almueskolevesenets tilstand og utarbeidet forslag til hvordan man skulle forbedre det.<sup>31</sup> På bakgrunn av hva som hadde kommet frem av den svenske rapporten, var det klart at det stod langt dårligere til med almueskolene i Christiania enn hva som var tilfelle i Stockholm. Undersøkelsene fra den svenske komiteen hadde vist at et ikke ubetydelig antall barn fikk undervisning i historie og geografi. Enkelte elever fikk også opplæring i naturlære og geometrisk tegning. Dette gikk langt utover fagtilbudet i skolene i den norske hovedstaden, konstanterte Nissen, og det var dessuten grunn til å tro at opplæringen i Stockholmsskolene ville bli enda bedre etter

26 "Beretning om Christianias Almueskolevæsen, udgiven af Selskabet for Folkeopplysningens Fremme," 1ste Tillægshæfte til *Folkevennens* 5te Aargang (Christiania, 1856).

27 Referatet fra dette møtet er i sin helhet gjengitt i tidsskriftet *Folkevennen*, som ble utgitt i regi av Selskabet for Folkeopplysningens Fremme. Se "Forhandlinger om Almueskolevæsenet," *Folkevennen* (1855), 185–220.

28 Se Merethe Roos, *Kraften i allmenn dannelse: Skolen som formidler av humaniora. Bidrag til en historisk lesning* (Kristiansand: Portal forlag 2016), 80.

29 Boyesen (1947), 250.

30 P. A. Siljeström, "Handlingar rörande ombildningen af folkskoleväsenet i Stockholm," i P. A. Siljeström, *Handlingar och skrifter rörande undervisningsväsenet* (Stockholm: P. A. Norstedt & Söner, 1884), 360–530.

31 "Beretning om Christianias Almueskolevæsen" (1856), 15.

komiteens rapport. Når det gjaldt skolehusene og skoleinventaret, trakk Nissen igjen frem den svenske rapporten, og pekte på at nesten alt som var anført der passet på de norske forhold, og at det derfor var tjenlig å gjengi den svenske komiteens synspunkter. I den svenske komiteen hadde man dessuten hatt en betydelig autoritet på området, Per Adam Siljeström, som allerede hadde foretatt grundige undersøkelser på dette området.<sup>32</sup>

Siljeström og Nissen har åpenbart hatt en rekke tilknytningspunkter da de møttes første gang i London i 1854, og tilsvarende mye å snakke om. Begge hadde de en åpenbar interesse i samtidig pedagogikk og begge hadde de vært virksomme ved reformpedagogiske skoler. Begge hadde de vært opptatt av kvinners dannelse og begge hadde handlet aktivt for å sette dette på samfunnets agenda. De hadde også begge på et overordnet plan vært opptatt av skolens forbedring. Dette har helt klart vært i tråd med samtidige internasjonale trender, men Siljeström og Nissen har kunnet snakke sammen og forstå hverandre på sine egne morsmål, som representanter for land som politisk sett har vært nært forbundet. De har også hatt godt kjennskap til hverandres virke fra før. Dette har trolig gitt grunnlag for et vennskap som har vart livet ut. Erttertiden har i liten grad brevveksling eller annen form for dokumentasjon tilgjengelig som kan bevitne en kontakt mellom Siljeström og Nissen i årene som fulgte. Blant noen få brev som tematiserer relasjonen mellom de finnes det imidlertid ett fra Siljeströms hånd, stilet til Hartvig Nissens sønn Per Nissen umiddelbart etter Hartvig Nissens død i 1874. I dette brevet takker Siljeström Nissen for et 20-årig langt vennskap, og understreker hva Per Nissens far har betydd for ham.<sup>33</sup> Brevets dateringer gjør at det grunn til å tro at dette dreier seg om mer enn høflighetsfraser: det gikk fem dager fra Nissen døde til Siljeströms brev var på vei tilbake i retning Christiania.<sup>34</sup> Det later dermed til å ha vært viktig for Per Nissen å fortelle Siljeström at Hartvig Nissen var død, likeens som det har vært viktig for Siljeström å uttrykke sin medfølelse tilbake.

Gitt disse forutsetningene blir det enda viktigere å spørre: Hva kan Siljeström og Nissen ha snakket om i London som ikke kan dokumenteres i materiale som er kjent for oss i dag? Kan de ha hatt kontakt med hverandre gjennom brev som er gått tapt for ettertiden? Hva har de lest av hverandres litteratur? Hva står i tekstene de skriver? Den teoretiske tilnærmingen i denne artikkelen gjør de tekstene de har produsert til autonome studieobjekter. Jeg skal derfor ta for meg en interessant dreining i Nissens forfatterskap, som skjer i etterkant av møtet med Siljeström i London. Dreiningen handler om noe som blir et overgripende tema i skole- og utdanningsdebatten fra midten av det 19. århundre; verdsliggjøring av skolen. I tekster som ble utgitt tidlig på 1850-tallet tok Hartvig Nissen klart til orde for at de bånd som var og hadde vært

32 Samme år (1856) hadde Siljeström publisert tekstene *Inledning til skolarkitekturen og Bidrag til skolarkitekturen: Ritningar och beskrifningar öfver skolhus, skolmöbler, undervisningsmedel m. m., til tjänst för skolstyrelser, skolföreståndare, lärare och andre för undervisningsväsenet intresserade personer*. Det er disse publikasjonene Nissen her henviser til. Se også over, note 5.

33 Brev fra Per Adam Siljeström til Per Nissen, 9. februar 1874. Ubehandlet 147, Nasjonalbiblioteket, Oslo.

34 Hartvig Nissen døde 4. februar 1874. Det fremgår av brevet at Per Nissen har skrevet til Siljeström allerede to dager etter, altså 6. februar. Brevet er så sendt til Stockholm, og Siljeström daterer sitt svar 9. februar.

mellom kirken og skolen, måtte vedvare fremover.<sup>35</sup> I *Beskrivelse over Skotlands Almueskolevæsen* blir dette knyttet til skolens rolle som oppdrager.<sup>36</sup> Skolen skulle oppdra både for det borgerlige og det kirkelige liv, og den stod i en inderlig relasjon til både stat og kirke, understreket Nissen. Disse relasjonene var forankret juridisk, og skolens religionsundervisning måtte derfor være av konfesjonell karakter. Men det var feil å si at skolen var en religionsskole, all den tid dissenterloven fritok dissenterne fra å sende barna sine til skolens religionsundervisning, fortsatte han. Dissenterne ville imidlertid miste noe vesentlig: Tro og lærdom hang på det nærmeste sammen, påpekte han, det i sakens natur. For slik som Herren selv fremtrådte som lærer for disiplene og sendte de ut for å undervise alt folk, fordret skolen tro i den forstand at den krevde at eleven hadde tillit til lærerens ord. ”Hvorledes skulde det da kunne være Skolen fremmed ogsaa at kræve Tillid til den guddommelige Lærers Ord og gjennem Ordet om ham og Ordet fra ham lære dem at fatte de høieste Sandheder?”, spør han.<sup>37</sup> I lys av skolens tilknytning til kirken og det offentlige, så vel som kristendommens undervisningspregede karakter, ble presten og læreren dermed tilkjent beslektede roller: de stod begge i et gjensidig avhengighetsforhold til kirke og stat. Det synes altså å være maktpåliggende for Nissen å understreke den norske skolens konfesjonelle karakter, like fullt som det var maktpåliggende å understreke at staten i juridisk forstand var bundet av den evangelisk-luthersk konfesjonelle kirken. Denne argumentasjonen finner vi også igjen når Nissen ytrer seg i pressen, i polemikk mot meningsmotstandere og debattanter han mente hadde misforstått hans budskap.<sup>38</sup>

Imidlertid skjedde det en aksentforskyvning i Nissens tekster rundt midten av 1850-tallet som i denne sammenheng er av betydning. I artikkelen ”Om Skolens navnlig Almueskolens Forhold til Livet og om Tidens, i dette Forhold begrunnede, Krav til vor Almueskole”, trykket i *Morgenbladet* 8.6.1855, kom Nissen blant annet inn på de fordringer som kunne stilles til skolens religionsundervisning. Når det ble spurt etter hvor vidt den opplysning som skolen meddeler allmuen var i overensstemmelse med tidens krav, måtte man ta hensyn til både det forråd av innsikt som folket var i besittelse av, så vel som det livet de levde, påpekte han. Særlig skulle man merke seg at det religiøse liv potensielt inneholdt et større register av forestillinger enn hva det gjorde før. Dette ville samtidig også gjøre kirkens lære potensielt

35 Nissens klare konfesjonelle forankring blir også tatt frem i senere debatter. I forbindelse med striden rundt P. A. Jensens lesebok på 1860-tallet, er blant annet teologen Julius Bruun nøye med å påpeke at det aldri var Nissens intensjon å sidestille undervisningen i kristendom med annen undervisning, da Nissen argumenterte for bredere undervisning i første halvdel av 1850-tallet. Dette bruker Bruun som et argument for rettmessigheten av den nye leseboken, og for å vise at den nye leseboken ikke er uforenlig med kristen tro, slik enkelte av kritikerne hevdet. Se Julius Bruun, ”Nogle Bemærkninger aangaende den nye Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet,” *Luthersk Kirketidende* 8 (1867), 129–48, 241–47, 354–64, 385–97. Se også Merethe Roos, ”Nogle Bemærkninger aangaende den nye Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet: En nylesning av Julius Bruuns tekst i *Luthersk Kirketidende* 1867,” *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2 (2018), under utgivelse.

36 Nissen redegjør spesielt for teksten mellom kirke, skole og stat i denne tekstens bilag A, som følger etter den ordinære gjennomgangen av skolevesenet i Skottland og forslagene til hvordan det norske skolevesenet kan utvikles.

37 Nissen (1854a), 473.

38 Se for eksempel disputten med prost Halvor Folkestad i *Morgenbladet* 1853 og 1854, blant annet Nissens artikkel ”Hr. Provst Folkestad om Almueskolens Administrationsforholde og om dens Forhold til kirke og Stat,” *Morgenbladet* 4.8.1853 og Folkestads artikkel ”Hr. H. Nissen i forhold til Almueskolesagen,” *Morgenbladet* 16.4.1854.

mer utsatt for kritikk. Mens angrepene mot religionen tidligere nesten alltid hadde kommet fra vantroens standpunkt, hadde dissenterloven åpnet for rettmessigheten av ulike trosuttrykk. Dermed var det nå fritt frem for å angripe den evangelisk-lutherske lære. ”Mod dette slags Angreb hjælper det kun lidet, at man har udviklede og klare dogmatiske Begreber”, argumenterte han.<sup>39</sup> For å verne religionen var det om å gjøre å løsrive den fra dogmene, det som det kom an på, var ”Følelsens Inderlighed og Troens Styrke”. Imidlertid var det ikke lenger tilstrekkelig å sørge for å utvikle en varm religiøs følelse og en barnlig tillitsfull tro til de viktigste kristne trossannheter. Siden allmuemannen nå hadde rundt seg et stort mangfold av religiøse tanker som forsøkte å påberope seg overensstemmelse med Skriften, ”ja, endog hører Mormonerne hente Vidnesbyrdet for sine Vildfarelser fra Guds eget ord”, måtte han besitte en større klarhet i de religiøse begreper.<sup>40</sup> Samtidig måtte han ha mer kjennskap til Bibelen og utlegningen av dens viktigste skrifter. Dette kan kun skje gjennom meddelelse av et allsidig undervisningsstoff, ”hvis Tilegnelse medfører Øvelse og Skjærpelse først for Anskuelsesevnen og saa for Indbildningskraften og dernest for Forstanden og mere specielt for Begrepsevnen”. Dette gjør at man måtte flytte fokus fra religionens begreper og over på religionens innhold: de kristne trossannheter måtte meddeles gjennom å legge ut kristendommens historiske åpenbaringer, og ikke lærebegrepet.

Det ser dermed ut til at Hartvig Nissen foretar en forskyvning fra det eksplisitt konfesjonelle og over til at det konfesjonelle i stor grad tas for gitt. Slik det formidles i teksten fra *Morgenbladet*, er skolens evangelisk-lutherske forankring ikke lengre uttrykkeligjort, nå ligger vekten i større grad på det eksistensielt religiøse. Det er imidlertid ingen tvil om at det eksistensielt religiøse tenkes innenfor rammene av evangelisk-luthersk tro, men denne synes imidlertid å være skjøvet i bakgrunnen eller nedtonet til fordel for religionens inderlige aspekt. Der Nissen tidligere først og fremst hadde understreket skolens konfesjonelle forankring, var det nå et eksistensielt aspekt som stod i sentrum. Det viktigste var ikke lenger lærebegrepet, altså dogmene, men essensen av kristendommens budskap.

I denne sammenheng er det interessant at denne aksentforskyvningen skjedde etter at Nissen hadde møtt Per Adam Siljeström i London. Siljeström var på dette tidspunktet engasjert i å gi ut tidsskriftet *Dagens Häfder* (1853–1854), der han nesten uten assistanse fra noen andre publiserte sine tanker om skole og opplysning. Dette gjaldt ikke minst spørsmålet om hva religionsundervisning skulle være. Skolens religionsundervisning måtte være fristilt fra dogmatikk, hevdet han. ”Nog vet man, att teologiska systemer och lärda framställningar i dogmatiken kunna uttänjas snart sagt i oändlighet, och nog vet man äfven, att den dogmatiska lärobok som för närvarande begagnas vid folkundervisningen, intager ett altför synbart rum på schemat; men til hva båtnad för den kristliga religiositeten, er en annan fråga.”<sup>41</sup> I stedet

39 Hartvig Nissen, ”Om Skolens, navlig Almueskolens Forhold til Livet og om Tidens, i dette Forhold begrunnede, Krav til vor Almueskole,” *Morgenbladet* 8.6.1855.

40 Mormonerne ble sett som en alvorlig samfunnstrussel, blant annet fordi de stod for en teologi som virket fremmed i forhold til det norske samfunnet. Se Frode Ulvund, ”Travelling Images and Projected Representations: Perceptions of Mormonism in Norway 1840–1860,” *Scandinavian Journal of History* 41, no. 2 (2016), 208.

41 ”Folkbildningen – Om religionsundervisningen,” *Dagens Häfder*, 2. Januari 1854. Alle artikler under overskriften ”Folkbildningen” er markert med fotnoten ”Stående rubrik – Meddel. af P. A. Siljeström”.



måtte religionsundervisningen orienteres mot religionens indre vesen. ”Vi måste hafva bort utanläsningen, och i stället få någon lefvande religionskunskap; vi måste hafva bort denne kristendom på tungan, och i stället få nogon Kristendom ned til hjertat.”<sup>42</sup> Denne nyorienteringen innebar blant annet at de som ble ansett for å være best skikket til å drive god religionsundervisning ikke nødvendigvis var de utdannede religionslærerne eller de som var utdannet prester. Derimot var det de som Siljeström kaller ”de virkelige religiøse mennesker”, det vil si de som åndens kraft har fått virke i. Dette kan være enten prester, religionslærere eller andre medborgere, påpekte han i tidsskriftet. Dette hadde sammenheng med religionens karakter. Kristendommen var ikke en ”lexa, en slentrian, ett menskligt kunnskapskram, utan lefvande Guds ord”, og den som formidlet dens budskap, kunne ikke formidle noe tillært, men måtte formidle noe som mennesket selv hadde opplevd.

Imidlertid var det ikke slik at Siljeström mente at religionsundervisningen skulle tas ut av skolen. Tvert imot, det handlet om å lede elevene til ”förtrolighet med och kärlek för bibelordet”, altså å gjøre de sikrere på hva som står i Skriften. Opplæringen i Bibelens innhold måtte imidlertid foregå på en slik måte at de så relevansen for eget liv, og det kunne ikke skje gjennom ”utanläsning af katekesen”. Dermed forenes Nissen og Siljeström i forståelsen av hva som var kristendommens hovedanliggende, og hvordan kristendommen fikk betydning i menneskers liv. Det dreiet seg om å la Bibelen tale i kraft av sitt budskap, heller enn sine dogmer.

Som jeg viste tidligere, bør det ikke være tvil om at Siljeström og hans tekster har hatt betydning for utviklingen av den norske skolen på 1850-tallet. Siljeströms idéer blir tatt opp i norsk offentlig ordskrifte etter publikasjonen av rapporten fra studiereisen til Amerika, likeledes som de også blir brukt i tekster som fikk betydning for forbedring av skolen i den norske hovedstaden. Det interessante i denne sammenheng er imidlertid hvordan pressen, avisene og tidsskriftene, bandt Norge og Sverige sammen. Både Siljeström og Nissen brukte nyhetsmediene for å uttrykke hva religion skal være. Felles for de var en forståelse av at religionen skulle angå det levde liv, heller enn kjennskap til dogmer og læresetninger. Dette betydde ikke for noen av de at bibelkunnskapen skulle settes til side, heller fordret det utvidet kunnskap om Bibelen og Bibelens viktigste skrifter. Men denne kunnskapen måtte aktualiseres for hvert enkelt menneske. For Nissens vedkommende innebar dette en forskyvning av hvordan han fremstilte hva religion skulle være, slik det kom til uttrykk i teksten fra *Morgenbladet*. Fra eksplisitt å være forankret i en evangelisk-luthersk lære, ble det nå til noe som i større grad var betinget av et eksistensielt aspekt. Om denne forskyvningen skyldtes samtaler mellom Siljeström og Nissen, vet vi ikke. Her kan vi bare konstantere at yringer i pressen, i aviser og tidsskrifter, bandt Norge og Sverige sammen, og skapte en felles tekstkultur. Vi kan også konstantere at dette skjer etter at Nissen hadde møtt Siljeström i London. I norsk sammenheng er dette uansett et forsiktig skritt i retning av den kampen for skolens løsrivelse fra kirken som skulle prege kulturlandskapet i de kommende tiårene. Denne kampen kom også til uttrykk i tidsskriftene *Den norske Folkeskole* og *Almueskoletidende*, som jeg i det følgende skal se nærmere på. I disse tidsskriftene blir svenske trykte medier brukt til å skape tekstkulturer som står rakt mot hverandre.

---

42 ”Folkbildningen – Om religionsundervisningen,” *Dagens Häfder*, 1. Oktober 1853.

### *Almueskoletidende og Den norske Folkeskole, Föreningen og Wäktaren*

Da *Almueskoletidendes* første redaktør, læreren Samson Madsen Krogness, tok på seg oppgaven med å utgi dette tidsskriftet, hadde han allerede en viss skribenterfaring. Tidligere hadde han publisert både en andakts- og salmebok.<sup>43</sup> Det var redaktøren for *Norsk Kirketidende*, Theodor Christian Bernhoft, som en del år tidligere hadde grunnlagt Israelsmisjonen i Stavanger, som hadde oppfordret Krogness til å utgi et skoleblad. *Almueskoletidende* hadde dermed utspring i et miljø der man gikk inn for å bevare – og helst også styrke – skolens luthersk-konfesjonelle forankring. Tidsskriftet opphørte i 1868, men *Norsk Skoletidende*, som ble utgitt fra samme år med Nils Egede Hertzberg som redaktør, fortsatte i samme spor som *Almueskoletidende*. Stortingsmannen og høyrepolitikerer Hertzberg hadde stor politisk innflytelse, og gjennom tallrike skrifter og offentlige debattinnlegg kjempet han i første linje mot alle former for verdsliggjøring av samfunnet.<sup>44</sup> Både *Almueskoletidende* og *Norsk Skoletidende* kan dermed regnes som formidlingsarenaer for den verdikonservative og religiøse høyresiden i samtidens Norge.

I forordet til tidsskriftets første utgave gjorde Krogness det klart hva magasinet som leseren nå gir seg i kast med skulle være.<sup>45</sup> Han innledet med å avgjense sin publikasjon fra *Den norske Folkeskole*. Der bladet *Den norske Folkeskole* primært tok mål av seg til å være et rent skoleblad i den forstand at det beskjeftiget seg med skolens utvikling som skole og skolens forbindelse med hjemmet, ønsket *Almueskoletidende* å være et tidsskrift som belyste skolens kirkelige stilling. Det ble raskt klart at tidsskriftet hadde skolens evangelisk-kristelige karakter som sin viktigste sak, og at dets oppgave var å minne de foresatte og skolelærerne hvilket fundament skolen stod på. Fra denne stadfestingen av tidsskriftets oppgave, gikk Krogness over til å gjøre rede for tidsskriftets karakter. Han understreket hvordan Kristus måtte være sentrum for all undervisning, hvordan Kristi fremferd måtte være en hver lærers fremste eksempel og hvordan Kristus kunne og skulle være kilden til menneskets kunnskap, forstand, visdom og kraft. Samtidig brukte han innledningen til å markere side i aktuell samtidig debatt: Ved å omskrive tittelen på en av Grundtvigs utgivelser tok han avstand fra Grundtvigs tanker samtidig som at han understreket den tette forbindelsen mellom skolen og kristendommens trosinnhold: ”Skolen er virkelig en Skolesag!”, proklamerte han, og som sådan ”staar den i et bestemt tjenende Forhold til Kirken”.<sup>46</sup> Dermed skulle kirken og troen være ledesnor for undervisningen, i den forstand at skolens virksomhet fullstendig var betinget av Bibel og bekjennelse. Skolens kristne oppdragermandat var også overordnet en hver form for borgerlig opplysning, liksom også staten var forpliktet til å tilse at kirkens budskap styrte skolens undervisning. All den tid staten hvilte på lovens grunn, og loven var

43 Jørund Midttun, ”For leg og lærd: En oversikt over norske kristelige tidsskrifter 1800–1895,” i *Kristelig og borgerlig offentlighet i Norge*, red. Tarald Rasmussen og Trygve Wyller (Oslo: Norges Forskningsråd, 1996), 24.

44 Merethe Roos, ”Å velte en kjempe: Tekstkulturer og modellesere i Nils E. Hertzbergs skrifter,” *Sakprosa* 8, no. 2 (2016).

45 Samson M. Krogness, ”Et Ord forud,” *Maanedstidende for den norske Almueskole*, no. 1 (1861), 2–7.

46 Krogness henspiller her på Grundtvigs skrift ”Er troen virkelig en Skolesag” fra 1836, der Grundtvig lakonisk hevder at troen overhodet ikke er noen skolesag, og at den religionsundervisning som vi i århundrer hadde plaget oss selv med, var en villfarelse. Se N. F. S. Grundtvig, ”Er troen virkelig en Skolesag?” [http://grundtvigcenteret.au.dk/fileadmin/www.grundtvigcenteret.au.dk/digitalisering/s\\_g\\_i\\_grundtvigs\\_skrifter/skolesag.pdf](http://grundtvigcenteret.au.dk/fileadmin/www.grundtvigcenteret.au.dk/digitalisering/s_g_i_grundtvigs_skrifter/skolesag.pdf) (lest 30.1.2017).

tuftet på den evangelisk-lutherske kirken, så det seg selv at staten måtte kontrollere at kirken øvet den største innflytelse på skolen.

*Den norske Folkeskole* tilhørte på sin side den fløyen i det kulturelle, politiske og kirkelige landskap som *Almueskoletidende* forsøkte å avgrense seg fra. Skolebladet var opplysningsorientert, og bladets redaktør var identisk med redaktøren for *Folkevennen*, Ole Vig. *Folkevennen* hadde blitt etablert i 1852, som folkeopplysningsvesenets tidsskrift. I redaksjonell forstand stod imidlertid Vig friere i skoletidsskriftet enn hva han gjorde i *Folkevennen*, og han kunne dermed blant annet la grundtvigianske sympatier få fritt spillerom. Etter Vigs død i 1857 ble det redaksjonelle ansvaret overtatt av Gerhard Bergh og Andreas Martinus Feragen, som redigerte skriftet frem til 1868. Bergh og Feragen fortsatte samme linje som Vig i utgangspunktet hadde lagt opp til, og publikasjonen hadde dermed også fremover et grundtvigiansk preg.

Forordet i tidsskriftets første utgave gir bilde av en ganske annen publikasjon enn den Samson Krogness skulle utgi noen år senere.<sup>47</sup> I *Den norske Folkeskole* står opplysningen sentralt, og mennesket ble skjøvet i sentrum på en måte som var karakteristisk for grundtvigiansk tenkning. Det blir også klart at menneskets opplysnings-skjedde i samspill med andre, i den forstand at det var en dialektisk og kontinuerlig prosess: "Det er aldeles vist, at kun igjennem ærlig aandelig Kamp vil Sandheden findes og seire. Det nytter ikke, at man vil beholde sine Meninger for sig selv, og søge at dræbe Andres ved at tie til dem; man faar virkelig udtale sig, hvis man alvorlig vil fremme det Gode".<sup>48</sup> Senere i den innledende teksten blir det enda mer tydelig hvordan utgiveren av dette tidsskriftet tenkte prinsipielt forskjellig fra utgiveren av *Almueskoletidende*. Det var ikke skolen og kirken som hørte sammen, men derimot skolen og hjemmet. Likeens var hovedformålet med å gjøre rede for hva opplysning var, ikke knyttet til å forklare opplysningens underordning i forhold til den kristne tro, men derimot til å bringe opplysning til et så bredt lag av folket som mulig. Hvordan Vigs tidsskrift skilte seg fra *Almueskoletidende* blir ikke minst tydelig ved å sette innledningstekstene avsluttende avsnitt opp mot hverandre. Der Vig uten henvisning til noe annet enn et håp om at de skal klare å vekke "Sandsen for den levende Oplysning og rensse Begrepenes derom", la Samson Krogness utgivelsen av tidsskriftet i Guds hender: "Sagen selv og dette Blad være nu Herren anbefalet. Han give Naade til, at ogsaa dette Foretagende maa ske til hans Ære og Menighedens Gavn".<sup>49</sup>

Som *Almueskoletidende* etter hvert ble viktig for den samtidige konservative religiøse fraksjon av norske lærere, hadde også *Den norske Folkeskole* stor betydning i forhold til etableringen av en grundtvigiansk opinon fra 1850-tallet og fremover. Mye av dette var Ole Vigs fortjeneste. Vig nøy allerede i utgangspunktet høy grad av tillit blant landets lærere, ikke minst som en konsekvens av det arbeidet han hadde lagt ned for å danne lokale lærerforeninger før han flyttet til Christiania.<sup>50</sup> Vig, som blant annet hadde virket som lærer i Kristiansund før han kom til hovedstaden for å være redaktør for *Folkevennen*, hadde ivrig stått i spissen for å organisere lærerne

47 Ole Vig, "Forord," *Den norske Folkeskole: Et Maanedsskrift for Lærere og andre Opdragere* (1852), 1–5.

48 Ibid.

49 Krogness (1861), 7.

50 Hans Jørgen Dokka, *Fra Almueskole til Folkeskole: Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. århundre* (Oslo: Universitetsforlaget 1967), 117.

som gruppe i den norske vestlandsbyen. Når Vig nå kom ut med et rent skoletids-skrift, skulle det samle de grundtvigianske lærerne enda mer tydelig som gruppe, og bidra til å danne en motvekt til de lærerne som var mer pietistisk innstilt.<sup>51</sup> Som interessetidsskrift for lærerstanden tegner dermed *Almueskoletidende* og *Den norske Folkeskole* representative bilder av deler av norsk offentlighet på 1860-tallet, og utgivelsene viser hvordan lærerne samler seg i grupper som står steilt mot hverandre.

Jeg skal så vise hvordan *Wäktaren* og *Föreningen* ble brukt i de norske tidsskriftene for å etablere tekstkulturer som gikk på tvers av grensene mellom Norge og Sverige. Tematiseringen av de svenske publikasjonene ble innledet av en artikkel i *Almueskoletidendes* andre utgave i 1861.<sup>52</sup> I en notis merket Kristiania 4. januar henvisste skribenten til en artikkel trykket i *Wäktaren*, der den svenske avisen hadde omtalt subskripsjonsinnbydelsen til det norske skolebladet han selv skrev i. Teksten i *Wäktaren* hadde tittelen ”Om behovet af en god Tidning för Folkskolan”, og er trykket i avisens utgave nr. 51 (1859).<sup>53</sup> Artikkelen i *Almueskoletidende* gjenga en norsk oversettelse av deler av teksten i den svenske utgivelsen, og i innledningen til teksten til *Almueskoletidende* kan man lese følgende:

Wäktaren, en ”Tidning för Stat och Kyrka”, der udgives i Stockholm, har nylig i en Opsats ”Om behofwet af en god Tidning för Folkskolan” gjengivet vor Subskriptionsinbydelse paa denne Skoletidende, og knyttet dertil bl.a. følgende Udtalelse: ”Det har været os en stor Tilfredsstillelse at læse denne Anmeldelse, fordi den synes at vidne om, at man i Norge har rettelig opfattet Endemaålet med en Almueskoletidende og dersom dette Foretagende udføres i den rette Aand og paa den rette maade, kan det blive til stort Gavn og burde derfor opmuntre til Efterfølgelse i Sverige. Vi har nemlig længe følt Trangen til en saadan Tidende hos os, og forgjæves ventet, at denne Trang skulde bli tilfredsstillt. Men da det nu ei er Skeet, kunne vi ei undlade at benytte den Anledning, som det norske Foretagende give os, til at opmuntre indsigtfulde og for Folkets opdragelse nidkjære Mænd at sætte denne uudsigelige vigtige Sag i Gang. Vi kunne navnlig for vor Del ikke anse Mangelen afhjulpen ved det ”Tidsskrift för Folkskolans och Kyrkomusikens wänner” som under Navn af ”Föreningen” nu i 4 aar har været udgivet.”<sup>54</sup>

Skribenten gjorde imidlertid et retorisk grep som i denne sammenheng ikke er uten betydning. *Almueskoletidendes* exordium starter i annet avsnitt i det som opprinnelig er *Wäktarens* tekst. Dermed blir lesernes oppmerksomhet rettet mot noe annet enn hva det gjør i avisen de siterte fra. I *Wäktarens* første avsnitt presenterte skribenten det planlagte norske skriftets utgivere, skribenter og ulike teksttyper, før han avslutningsvis fastslo hvordan den norske publikasjonen hvilte på Guds ord: ”Utgifwaren förklarar sig wilja ställa sitt Blad på Guds ords och våra bekännelsesskrifters grund, och nedställer Herrans nåd och wälsignelse öfwer sitt företag, att det måtte blifwa till Hans ära och församlingens gagn.”<sup>55</sup> Dermed ser vi at *Wäktaren* brukte den i retorisk

51 Vigs blad vakte umiddelbar interesse, og i en artikkel i tidsskriftets annen utgave fremgår det at bladet fikk 400 abonnenter i løpet av det første året det eksisterte. Ibid.

52 ”Skole-Efterretninger,” *Almueskoletidende*, no. 2 (1862), 29–30.

53 ”Om Behofwet af en god tidning för Folkskolan,” *Wäktaren*, no. 51 (1859), upaginert.

54 ”Skole-Efterretninger,” no. 2 (1862), 29.

55 ”Om Behofwet af en god tidning för Folkskolan” (1859).

forstand viktige innledningen til å dra lesernes oppmerksomhet mot at det planlagte norske skriftet var tuftet på Guds ord. *Almueskoletidende*, derimot, brukte innledningen til å fastslå at man i Sverige ikke hadde et formålstjenlig skoletidsskrift, og at *Tidsskrift för Folkskolans och Kyrkomusikens wänner (Föreningen)* ikke tilfredsstilte de kravene som måtte stilles til et slikt skrift.

Den negative oppmerksomheten omkring *Föreningen* som blir etablert i *Almueskoletidendes* exordium, blir forsterket i tekstens videre forløp. Artikkelforfatteren fortsatte med å gjengi deler av teksten fra *Wäktaren*, og å bruke tekstdeler som rettet oppmerksomheten mot at *Föreningen* ikke kunne ses som et adekvat tidsskrift for skolen.<sup>56</sup> Artikkelen som opprinnelig er trykket i *Wäktaren* var også vesentlig lengre enn den teksten som ble gjengitt i *Almueskoletidende*, og hadde et adskillig mer diskuterende preg enn teksten i det norske skriftet. I *Wäktaren* ble det diskutert utførlig hvorfor ikke *Föreningen* holdt mål som et tidsskrift for skolen, både hvordan det tok feil i spørsmålet om Rudenschölds skoleplaner så vel som hvordan det ikke var tuftet på det rette kristne fundament.<sup>57</sup> Ved at *Almueskoletidende* brukte et tekstutdrag hvor en negativ omtale av *Föreningen* var dominerende, og ved at det ikke ble gitt noen forklaring på hvorfor *Föreningen* ble omtalt negativt, ble det norske tidsskriftets lesere påvirket til å gjøre seg opp en mening om to svenske tidsskrifter som de antageligvis ikke visste så mye om enda.

Slikt kan provosere meningsmotstandere, og hvordan dette kan oppfattes av leserne som et forsvar for *Wäktaren*, så vel som et forsøk på å skape negativ oppmerksomhet rundt *Föreningen*, blir klart ut fra den reaksjonen som snart trykkes i *Den norske Folkeskole*. I en polemisk notis som ble publisert i tidsskriftets nr. 18 belyste Gerhard Bergh de svenske skoleforhold i form av en anmeldelse av *Föreningen*.<sup>58</sup> Bergh gjorde hva han kunne for å skape en opinion blant sine lesere: *Föreningen* var den eneste periodiske publikasjonen som behandlet det lavere skolevesenets forhold i Sverige, påpekte han, de leverte to nummere hver måned, og tidsskriftet kunne lett tinges ved et hvilket som helst norsk postkontor. Teksten svarte indirekte på den positive omtale som ble *Wäktaren* til del i *Almueskoletidende* gjennom å presentere en tilsvarende positiv omtale av *Föreningen*:

Tidsskriftet fortjener Opmærksomhed og kræver Agtelse ogsaa hos vore Skolevenner for den Dygtighed, hvormed det redigeres, saavel som for den Fremgang, hvormed det virker. Dersom Iver for Folkeoplysning, Nidkjærhed for Skolens Fremgang og Lyst til at virke tilbedste for en kristeligssindet Lærerstand i Forening med Retsind

<sup>56</sup> "Om derimod en Tidende mere udelukkende taler Skolelærernes personlige Sag (at de maa vinde 'Agtelse og Brød' som det hedder i 'Föreningens' Program), saa kommer man snart til at lade det Væsentligste af Sigte og uddanne et Embetslaug, hvis særskilte Interesse først og fremst paasees. Skal derfor en Tidende med Held og Fremgang kunne arbeide for Opnaaelsen af begge disse Formaal, saa synes det nødvendigt, at Redaktionen, saaledes som den norske, understøttes, ikke alene af Almueskolelærere, men ogsaa af Mænd med høiere, grundigere og alsidigere Dannelse. 'Föreningen', som udgives af en Almueskolelærer, har ikke fattet sin Opgave fra et saadant mere omfattende og ophøiet Standpunkt. Den staar desuden ikke, som den norske Tidende, klart og bestemt lover, paa 'Guds ords og vore Bekjendellesskrifters Grund.'" "Skole-Efterretninger" (1862), 30.

<sup>57</sup> Den svenske teksten er trykket over tre hele spalter i kvartformat, mens den norske gjengivelsen har fire avsnitt i oktavformat.

<sup>58</sup> Teksten, som er trykket under fanen "Bogannmeldelser," har tittelen "Föreningen. Tidsskrift för Folkskolans och Kyrkomusikens Vänner. Adr. Köping i Sverige," *Den norske Folkeskole*, nr. 18 (1862), 284–86.

i Grundsætninger, Maadehold i Omdømmet og Forstand paa Skolens Krav og Tarv danne Grundbetingelserne hos den Mand, der med sundt Gavn kan forstaa Udgivelsen af et saadant Skrift, da maa Skolelærer Ekstrøm ansees som særdeles velskikket for det alvorlige Hverv, han har paataget sig og snart i 5 Aar forestaaet.<sup>59</sup>

Her blir det også klart at det dreiet seg om en konflikt mellom de to svenske publikasjonene. Almueskolens tilstand i Sverige synes å være omtrent tilsvarende tilstanden i Norge, forklarte Bergh. I etterkant av den svenske skoleloven i 1842 hadde man imidlertid sett klare forsøk på å trenere den forbedringen av skolen som denne loven innebar. Påskuddet for å gjøre dette synes å ha vært at almueskolens barn kun trengte det absolutte lavmål av undervisning. Mot disse destruktive trendene hadde *Föreningen* vist seg som det godes forkjemper: Avisen hadde opptrådt ”baade kjækt, grundigt og med stort Held. Paa samme tid har det maattet føre en alvorlig Kamp mot det Piesteri, som hist og her vil trænge sig ind med daglange Andagtsøvelser i Skolen, med Børneplageri, med Mistro til Folkedannelsen og med aabenbar Ringagt for alsags verdslig Oplysning, og som har fundet ivrigt Medhold ogsaa i ’Wäkta- ren.’”<sup>60</sup> Med dårlig skjult bruk av ironi antydte han at utgiveren av *Almueskoletidende* helt sikkert ikke hadde kjent til hvilken respekt *Föreningen* nøt blant lærere i sitt hjemland, ettersom han har satt det svenske skoletidsskriftet i et så dårlig lys som det han har gjort i nr. 2. Siden *Föreningen* var så viktig i svensk sammenheng, skulle *Den norske Folkeskole* trykke verdifulle tekster fra dette tidsskriftet i tiden fremover, avsluttet Bergh sin anmeldelse.

Den ironiske tonen ble i høyeste grad oppfattet av *Almueskoletidenes* redaktør. I et utdypende svar til Gerhard Bergh i *Almueskoletidendes* utgave 10/1861 fortsatte Krogness sitt forsvar for *Wäkta- ren*, og synliggjorde for leseren hvordan denne avisen var noe helt annet enn det Bergh har villet fremstille den som.<sup>61</sup> Tonen er påtatt høflig, slik at irritasjonen fremstår som tydelig for en som leser teksten i ettertid. Krogness innledet teksten med å beklage seg over Berghs fremgangsmåte, som han åpenbart fant provoserende. Videre gjorde han det klart for leseren at han anså det som var presentert for å være Berghs private syn, og ikke *Den norske Folkeskoles*, siden Berghs medredaktør ikke hadde undertegnet teksten. Krogness anmodet også Bergh om å holde seg til saken og å unngå konflikt, slik som dette også kunne vært unngått fra deres side:

Det forekommer os nemlig, at Hr. Bergh meget vel kunde have anbefalet og rost ”Föreningen”, om han havde ladet vor Ytring blive Staaende for sin egen Regning ulastet. Vi indføre f. ex. i dette Nr. vor naturkyndige Medarbeiders Bedømmelse af Saxilds Bog, som man ser er himmelvidt forskellig fra Hr. Berghs, og dog, uagtet vor Medarbeider godt kjendte Hr. Berghs Anmeldelse, har han ladet den staa – urørt – ved sit Værd. En saadan Forholdsregel tro vi oftere kan og bør iagttages. De tvingende, men ei de paaatagende Grunde til Strid mene vi bør her som overalt søges fulgte.<sup>62</sup>

Krogness fortsatte så med å beskrive det han oppfattet å være forskjellen mellom *För-*

---

59 Ibid.

60 Ibid.

61 Ibid.

62 Ibid., 150.

eningen og *Wäktaren*, og å redegjøre for hvorfor *Wäktaren* var å foretrekke fremfor det tidsskriftet som Bergh holdt frem. Det hadde overhodet ikke vært deres hensikt å anmelde *Föreningen*, hevdet han. De hadde bare ønsket å belyse hvordan *Wäktaren* hadde tatt opp spørsmålet om hva som var hensiktsmessig når det gjaldt tidsskriftenes plan og formål. I og for seg kunne derfor det de hadde skrevet om *Föreningen* vært utelatt. Men når det var sagt, fortsatte Krogness, var det imidlertid all grunn til å opprettholde det inntrykket av denne avisen som de hadde skapt i forrige tekst. Noe kunne riktignok sies til *Föreningens* forsvar: Den kunne med ”dygtighed tale opdragelsens sag i hvad der gjælder Borgerskabet paa Jorden”. Men når det gjaldt religiøse anliggende stod det langt dårligere til: “[...] ikke med saadan Fasthed og Interesse har den traadt frem, naar Talen gjaldt Optugtelsen til Kristus, Opdragelsen for Borgerskabet heroventil og Nødvendigheden af at Lærerne selv lade sig av den Hellige Aand dagligen opdrage til levende Vidne om deres Herre og Frelser.”<sup>63</sup> Avisen hadde med andre ord en uklar tilhørighet hva angikk det kristne budskap: Den hadde vist seg som rasjonalistisk og uten et fast konfesjonelt standpunkt.

Etter dette gikk Krogness over til å komme Berghs påstander om *Wäktaren* i møte, og i tekstens neste del blir Berghs anklagende påstander brukt til å tale *Wäktarens* fordel. Krogness viste her detaljkunnskap om avisen. Å beskyldte den for ”børneplageri” var en temmelig drøy påstand, mente han. Tvert om talte den varmt om ”Børnenes kristelige og kirkelige Ret til sand Opdragelse”. I den siste tiden hadde den dessuten gitt en ryddig og sakssvarende fremstilling av Elberfeldskandalen, som i avisene her hjemme hadde blitt omtalt på en ensidig og ukristelig måte.<sup>64</sup> Den hadde også nylig gitt en lengre fremstilling av den tyske presten og pedagogen Johann Friedrich Flattichs oppdragelsesteori og –praksis, og den hadde anmeldt en rekke skrifter som var utgitt som bidrag til almueskolespørsmålet. Å anklage den for piesteri var også feilaktig; tvertimot var det i avisens forhold til den lutherske kirke og bekjennelse at den viste seg på sitt beste:

Forsaauidt derfor som den skarpt og bestemt lægger det bibelske Ords og vore Bekjendelsesskrifters Maalesnor ud over Læren og Livet, er den pietistisk, men det burde man være noget sen med at lægge En til Last. Vi ved nok, at de nu som i Speners velsignede Dage er kommet i Mode at stemple ogsaa Saadant med Piesteriets Smædeord; men derfor aflade vi og Flere med os ikke at tro, at Pietismen (...) i dens sande og ædle Væsen maa uadskillelig være forenet med den rene lære (...), at Guds ord læres purt og rent, og vi, som det sømmer sig Guds Børn, lade det udtrykkelig tilsyne i vort Levnet.<sup>65</sup>

Den sanne pietisme var venn av den troendes venn og kjød av hans kjød, konkluderte Krogness, og dette burde man ha klart for seg både i skole og kirke, i skoleskrift som kirkeskrift, så vel som i hjemmet som utenfor.

Så langt har de som har fulgt ordskiftet mellom Krogness og Bergh i begrenset grad vært i stand til å forstå omfanget eller temperaturen på konflikten mellom de to periodika i svensk offentlighet. I to svenske brev til *Almueskoletidende*, som ble gjengitt i en senere utgave av tidsskriftet, ble det klart at det dreier seg om en reell

<sup>63</sup> Ibid., 152.

<sup>64</sup> Det refereres her til Elberfeldt-systemet for fattigpleie, som hadde blitt innført i Tyskland i 1853.

<sup>65</sup> ”Skole-Efterretninger,” no. 10 (1862), 153.

strid mellom de to svenske publikasjonene.<sup>66</sup> Samtidig ble det negative inntrykket som allerede er etablert i dette tidsskriftet hva *Föreningen* angår, forsterket. *Föreningen* holdt en usaklig tone i debatten, kan vi lese i det første innlegget. En ting var den ”rationalistiska tendens och det osläckliga läsarehat” som preget denne publikasjonen, en annen ting var at den synes å ha gjort det til sin oppgave å ”gräla och skälla” på *Wäktaren*. Denne type pøbelspråk var en fremferd som *Föreningen* i lengden ville tape på, mente innsenderen. I det andre svenske brevet blir det bildet som *Almueskoletidende* har tegnet av *Föreningen* underbygget, slik at leseren sitter igjen med et inntrykk av *Föreningen* som en utgivelse som gjorde motstand mot sann kristendom. Det mest klanderverdige, hevdet den svenske innsenderen, var den ”bitterhet och ofördragsamhet, som *Föreningens* redaktør visar mot de nu pågående andliga rörelserna i landet, hvilken, huru mycket bristfällig det än må finnas deri, ovedersägligen äro ett verk af Herrans Andå”.<sup>67</sup> Siden Sverige var preget av likegyldighet i forhold til skoleanliggende, og siden så mange foreldre sendte sine barn i skolen av åpenbare plikthensyn, var dette svært beklagelig, mente innsenderen. Imidlertid hadde man i den senere tid sett bevegelser som borget for optimisme: Flere steder i landet var det nylig blitt etablert skole- og oppdragelsesinstitusjoner som var tuftet på sann kristelig oppdragelse.

Forskjellene mellom de to svenske tidsskriftene ble også oppsummert av *Föreningens* redaktør Fredrik Ekström. I en redaksjonell artikkel i sitt eget tidsskrift kom han inn på den omtalte artikkelen i *Wäktaren*, der norske *Almueskoletidende* hadde blitt fremstilt som en ideell skoleavis. Han ønsket å avgrense seg mot flere av påstandene som hadde blitt reist i denne teksten, og mest alvorlig, beskyldningene om at *Föreningen* hadde manglet ”egenskapen af en ädel, strängt sedlig ståndpunkt äfvensom icke klart och bestämdt står på Guds ords och våra bekännelsesskrifters grund”.<sup>68</sup> I den påfølgende utlegningen ble det tegnet et relieff av de kontraster mellom *Wäktaren* og *Föreningen* som blir opptatt på samme tid i de norske tidsskriftene. *Wäktaren* stod for en streng evangelisk-konfesjonell kristendom, mens *Föreningen* ønsket å fremme en bred og åpen folkedannelse. *Wäktaren* festet seg dermed ved gale aspekter av den kristne tro, hevdet Ekström, det tilkjennega en forståelse av kristendommen som ikke grep inn i evangeliets kjerne. *Föreningen*, derimot, gjorde nettopp dette, ved å bredt tematisere folkedannelsens grunnprinsipper. For evangeliet handlet nettopp om å se mennesket og menneskets potensial, mye mer enn det handlet om synd, skyld og menneskets nedarvede ondskap.

Redaktørene av *Almueskoletidende* og *Den norske Folkeskole* fant dermed allierte i svensk presselandskap, og gjorde bruk av disse for å tydeliggjøre sine egne posisjoner i aktuell norsk debatt. *Almueskoletidende* brukte *Wäktaren* i positiv forstand for å synliggjøre behovet for en presse som var fundert på evangelisk-luthersk grunn, slik som også skolen skulle fundere sin undervisning på denne grunnen. Samtidig brukte de *Föreningen* til å synliggjøre hva oppdragelse og undervisning ikke skal være. Med *Den norske Folkeskole* forholdt det seg på motsatt måte. For denne publikasjonen ble *Wäktaren* en utgivelse som hindret sann opplysning og opplæring i

66 Teksten trykkes i no. 14 (1862), 26–8.

67 Ibid., 27.

68 Fredrik Ekström, ”Folkskolan,” *Föreningen: Tidsskrift för folkskolans och kyrkomusikens vänner* (1861), 9.



borgerlige fag. *Föreningen*, derimot, var et tidsskrift som fremmet folks opplysning og folkets dannelse.

### **Tekstkulturer i bevegelse og denne artikkelens abduktive strategi**

I denne teksten har to empiriske nedslagsfelt vært brukt for å vise hvordan tekstkulturer bandt Norge og Sverige sammen rundt midten av det 19. århundre, og skapte forbindelser mellom landene på skolens område. Tekstkulturene har forskjellig funksjon i de to nedslagsfeltene. I en artikkel fra *Morgenbladet* i 1855 tok Hartvig Nissen til orde for en ny forståelse av hva han mente religion var. Denne trakk religionen bort fra en dogmatisk bekjennelse, og over til en eksistensiell forståelse av religionens plass i menneskets liv. Dette falt sammen med tanker og holdninger Per Adam Siljeström hadde tatt til orde for i sitt tidsskrift. Dreiningen i Nissens forfatterskap skjedde etter at Nissen har møtt Siljeström i London i 1854. Men like lite som vi med sikkerhet kan fastslå at dreiningen i Nissens forfatterskap var en direkte følge av kontakt mellom Siljeström og Nissen, like mye kan vi med sikkerhet fastslå at ytringer i norsk og svensk presse forenes i sammenfallende konvensjoner om hva religion skal være. For Norges vedkommende forespeiler dette bevegelse som skal gjøre seg gjeldende i tiårene fremover; bevegelse som gradvis fristilte skolen fra kirken og som gjør skolen til en institusjon som i større grad drives på folkets premisser.

Noen år senere brukte *Almueskoletidende* og *Den norske Folkeskole* to svenske tidsskrifter for å synliggjøre sin posisjon i det kirkelige, ideologiske og kulturelle landskap i Norge. *Wäktaren* og *Föreningen* underbygget deres egne posisjoner; posisjoner som tydeliggjorde spenninger mellom en evangelisk-konfesjonell offentlighet og en folkedanningsoffentlighet i Norge. De norsk-svenske tekstkulturene ble dermed del av en kamp i et ideologisk landskap som er typiske for det samtidige Norge. Tekstkulturene som ble dannet på tvers av landegrensene mellom Norge og Sverige fremstår dermed som dynamiske størrelser. De kan blant annet, som i tilfellet med Nissen, signalisere brudd med etablerte konvensjoner, eller, som i tilfellet med tidsskriftene, tjene til å profilere egne posisjoner i et polarisert ideologisk landskap som allerede eksisterer.

Den abduktive prosessen i denne artikkelen bør dermed også være sporbar. På bakgrunn av empiriske observasjoner kan vi med stor sannsynlighet fastslå at det fantes norsk-svenske tekstkulturer, det vil si offentlige ytringsarenaer med sammenfallende normer, på skolens område rundt midten av det 19. århundre. Disse gikk utover de forbindelser som kan baseres på evidens, for eksempel at Siljeströms beretninger fra reisen til Amerika blir tatt opp i norsk offentlighet på midten av 1850-tallet. De peker også mot nødvendigheten av ytterligere studier av relasjonen mellom Norge og Sverige, både hva skole angår så vel som i forhold til andre områder under unionen mellom de to land.

**Litteratur****Arkivkilder**

- Brev fra Hartvig Nissen til Magdalena (Lena) Nissen, 6. juli 1854. Ubehandlet 147. Nasjonalbiblioteket, Oslo.
- Brev fra Per Adam Siljeström til Per Nissen, 9. februar 1874. Ubehandlet 147. Nasjonalbiblioteket, Oslo.

**Trykte kilder**

- ”Beretning om Christiania Almueskolevæsen, udgiven af Selskabet for Folkeoplysningens Fremme.” 1ste Tillægghæfte til *Folkevennens* 5te Aargang. Christiania (1856).
- Bruun, Julius. ”Nogle Bemærkninger aangaende den nye Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet.” *Luthersk Kirketidende* 8 (1867), 129–48, 241–47, 354–64, 385–97.
- Ekström, Fredrik. ”Folkskolan.” *Föreningen: Tidsskrift för folkskolans och kyrkomusikens vänner* (1861), 9.
- Folkestad, Halvor. ”Hr. H. Nissen i forhold til Almueskolesagen.” *Morgenbladet* 16.4.1854.
- ”Forhandlinger om Almuskolevæsenet.” *Folkevennen* (1855), 185–220.
- Grundtvig, N. F. S. ”Er troen virkelig en Skole-Sag (1825).” [http://grundtvigcenteret.au.dk/fileadmin/www.grundtvigcenteret.au.dk/digitalisering/s\\_g\\_i\\_grundtvigs\\_skrifter/skolesag.pdf](http://grundtvigcenteret.au.dk/fileadmin/www.grundtvigcenteret.au.dk/digitalisering/s_g_i_grundtvigs_skrifter/skolesag.pdf) (lest 30.1.2017).
- Krogness, Samson M. ”Et Ord forud.” *Maanedstidende for den norske Almueskole*, no. 1 (1861), 2–7.
- Nissen, Hartvig. ”Resa i Förenta Staterna af P. A. Siljeström: Om bildningen i Förenta Staterna. Stockholm 1852. P. A. Norstedt & Söner. 494 sider.” *Morgenbladet* 11.6.1852 og 13.6.1852.
- Nissen, Hartvig. ”Hr. Provst Folkestad om Almueskolens Administrationsforholde og om dens forhold til kirke og stat.” *Morgenbladet* 4.8.1853.
- Nissen, Hartvig. *Beskrivelse over Skotlands Almueskolevæsen: Tilligemed Forslag til forskjellige Foranstaltninger til en videre Udvikling af det norske Almueskolevæsen: (en Indberetning i Anledning en af etter offentlig Foranstaltning foretagen Reise)*. Christiania: P. T. Mallings Forlag & Boghandel, 1854a.
- Nissen, Hartvig. ”Opfordring til Deeltagelse i en Skoleudstilling, som skal holdes i London i næste Maaned.” *Morgenbladet* 11.05.1854.
- Nissen, Hartvig. ”Skoleudstillingen i London.” *Morgenbladet* 23.05.1854.
- Nissen, Hartvig. ”Om Skolens, navnlig Almueskolens Forhold til Livet og om Tidens, i dette Forhold begrundede, Krav til vor Almueskole.” *Morgenbladet* 8.6.1855.
- Siljeström, Per Adam. ”Folkbildningen – Om religionsundervisningen.” *Dagens Häfder*, 1.10.1853.
- Siljeström, Per Adam. ”Folkbildningen – Om religionsundervisningen.” *Dagens Häfder*, 2.1.1854.
- Siljeström, Per Adam. ”Handlingar rörande ombildningen af folkskolevæsenet i Stockholm,” i P. A. Siljeström, *Handlingar och skrifter rörande undervisningsväsenet*, 360–530. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner, 1884.
- Siljeström, Per Adam. *Resa i Förenta Staterna – Första delen: Om bildningsmedlen och bildningen i Förenta Staterna*. Stockholm: s.n., 1852.

- Siljeström, Per Adam. *Inledning til skolarkitekturen*. Stockholm: s.n., 1856.
- Siljeström, Per Adam. *Bidrag til skolarkitekturen: Ritningar och beskrifningar öfver skolhus, skolmöbler, undervisningsmedel m. m., til tjenst for skolstyrelser, skolförestandare, lärare och andre för undervisningsväsenet interesserade personer*. Stockholm: s.n., 1856.
- Ukjent forfatter. "Bogannmeldelser: Föreningen: Tidsskrift för Folkskolans och Kyrkomusikens Vänner. Adr. Köping i Sverige." *Den norske Folkeskole* no. 18 (1862), 284–86.
- Ukjent forfatter. "Om Behofwet af en god tidning för Folkskolan." *Wäktaren* 51 (1859).
- Ukjent forfatter. "Skole-Efterretninger." *Almueskoletidende* no. 2 (1862), 29–30.
- Ukjent forfatter. "Skole-Efterretninger." *Almueskoletidende* no. 10 (1862), 150–54.
- Uten tittel [Leserbrev]. *Almueskoletidende* no. 14 (1862), 26–28.
- Vig, Ole. "Forord." *Den norske Folkeskole: Et Maanedsskrift for Lærere og andre Opdragere* (1852), 1–5.

### Sekundærkilder

- Backholm, Johan. "När lärarna blev nordister: Om Skandinavism och Nordism på de första nordiska skolmöterna." *Nordisk Tidsskrift*, no. 6 (1994).
- Bjerstedt, Åke. *Självstendighetsmotivet: Ett grundtema i P. A. Siljeströms reformpedagogik*. Lund: Uniskol, 1965.
- Boyesen, Einar. *Hartvig Nissen (1815–1874) og det norske skolevesenets reform – Bind 2: Enkeltreformen tid*. Oslo: Johan Grundt Tanum, 1947.
- Dokka, Hans Jørgen. *Fra Almueskole til Folkeskole: Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. århundre*. Oslo: Universitetsforlaget 1967.
- Edgren, Henrik. "En främling i den svenska folkskolan: 1870-talets folkskolundervisning i naturkunnsighet." I *Sann opplysning? Naturvitenskap i nordiske offentligheter gjennom fire århundrer*, red. Merethe Roos og Johan Tønnesson, 211–38. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017.
- Edgren, Henrik, Ruth Hemstad og Merethe Roos. "Skolehistorie på kartet." *Morgenbladet* 27.10.2017
- Edgren, Henrik, Ruth Hemstad og Merethe Roos. "Gud og naturen." *Vårt Land*, 9.12.2017.
- Eide, Martin, red. *Norsk Presses Historie – Bind 1: En samfunnsmyndighet blir til*. Oslo: Universitetsforlaget, 2010.
- Ekman, Kari Haarder, "Mitt hems gränser vidgades": *En studie i den kulturelle skandinavismen under 1800-talet*. Göteborg/Stockholm: Makadam förlag og Centrum för Danmarksstudier 23, 2010.
- Habermas, Jürgen. *Borgerlig Offentlighet: Dens fremvekst og forfall. Henimot en teori om det borgerlige samfunn*, oversatt av Elling Schwabe-Hansen, Helge Høibraaten og Jon Øien. Oslo: Gyldendal, 2002.
- Hagemann, Gro. *Skolefolk: Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992.
- Hemstad, Ruth. *Fra Indian Summer til nordisk vinter: Skandinavisk samarbeid, skandinavisme og unionsoppløsningen*. Oslo: Akademisk Publiserings, 2008.
- Hemstad, Ruth, "Geopolitik og geografibøker for folket: Den norsk-svenske unionens besværlige beskrivelser." I *Sann opplysning? Naturvitenskap i nordiske*

- offentligheter gjennom fire århundrer*, red. Merethe Roos og Johan Tønnesson, 101–26. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017.
- Hemstad, Ruth, Jes Fabricius Møller og Dag Thorkildsen. ”Skandinavismen som visjon og påvirkningskraft.” I *Skandinavismen: Visjon og virkning*, red. Ruth Hemstad, Jes Fabricius Møller og Dag Thorkildsen, 9–20. Odense: Syddansk universitetsforlag, 2018.
- Hillström, Magdalena og Hanne Sanders, red. *Skandinavism: En rörelse och en idé under 1800-talet*. Göteborg/Stockholm: Makadam förlag, 2014.
- Hovland, Brit Marie. *For Fedreland og Broderband: Allmugeskolelærarane si møteverksem i det nasjonale gjennombrøtet 1850–1870*. Volda: Norges Forskningsråd, 1997.
- Lundahl, Christian. ”Swedish Education Exhibitions and Aesthetic Governing at World’s Fairs in the Late Nineteenth Century.” *Nordic Journal of Educational History* 3, no. 2 (2016), 3–30.
- Mellander, Cathrine. *Arkitektoniska visioner under statligt förmyndarskap: En studie av Överintendentsämbetets verksamhet och organisation 1818–1917*. Stockholm: Nordiska museets förlag, 2008.
- Midttun, Jørund. ”For leg og lærd: En oversikt over norske kristelige tidsskrifter 1800–1895.” I *Kristelig og borgerlig offentlighet i Norge*, red. Tarald Rasmussen og Trygve Wyller, 24–64. Oslo: Norges Forskningsråd, 1996.
- Mork, Anne Helene Høyland. *Unionen i historieundervisningen: Synet på den svensk-norske union (1814–1905) i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860–1920*. Diss. Oslo: Universitetet i Oslo, 2005.
- Rasmussen, Tarald og Trygve Wyller, red. *Kristelig og borgerlig offentlighet i Norge*. Oslo: Norges Forskningsråd, 1996.
- Roos, Merethe. *Kraften i allmenn dannelse: Skolen som formidler av humaniora – Bidrag til en historisk lesning*. Kristiansand: Portal forlag, 2016.
- Roos, Merethe. ”Nogle Bemerkninger aangaende den nye Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet: En nylesning av Julius Bruuns tekst i *Luthersk Kirketidende 1867*.” *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2 (2018, under utgivelse).
- Roos, Merethe. ”Å velte en kjempe: Tekstkulturer og modellesere i Nils E. Hertzbergs skrifter.” *Sakprosa* 8, no. 2 (2016).
- Ryden, Per og Karl-Erik Gustavsson. *Den svenska pressens historia 2: Åren då allting hände (1830–1897)*. Stockholm: Ekerlids förlag, 2000.
- Richardsson, Gunnar. ”Torsten Rudenschöld.” *Prospects* 24/3 (1994), 439–53.
- Sanderud, Roar. *Fra P. A. Jensen til Nordahl Rolfsen: Et skolehistorisk bilde*. Oslo: Gyldendal, 1951.
- Sjöberg, Gustaf. *Bidrag til Nya elementarskolans historia under de första femti åren af hennes tillvare 1 (1828–48)*. Stockholm: s.n., 1878.
- Sjöberg, Gustaf. *Bidrag til Nya elementarskolans historia under de första femti åren af hennes tillvare 2 (1849–1878)*. Stockholm: s.n., 1885.
- Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax, 2001.
- Svennevig, Jan. ”Abduction as a Methodological Approach to the Study of Spoken Interaction.” *Norskkrift* 103 (2001), 1–22.
- Thorkildsen, Dag. *Nasjonalitet, identitet og moral*. Oslo: KULT’s skriftserie, 1995.
- Thorkildsen, Dag. ”Skandinavismen – en historisk oversikt.” *Nasjonal identitet – et kunstprodukt*, red. Øystein Sørensen, 191–209. Oslo: KULT’s skriftserie, 1994.

- Tønnesson, Johan, red. *Den flerstemmige sakprosaen*. Oslo: Fagbokforlaget, 2002.
- Tønnesson, Johan. *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget, 2012.
- Tønnesson, Johan. "Naturvitenskapens kommunikative landskap: Teksthistorisk blikk på det fjerde naturforsker møtet, Christiania 1844." I *Sann opplysning? Naturvitenskap i nordiske offentligheter gjennom fire århundrer*, red. Merethe Roos og Johan Tønnesson, 163–90. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017.
- Ukjent forfatter. "Ännu en skolveteran." *Svensk läraretidning: Veckoblad för lärare, uppfostrare och skolvänner*, no. 22. 18.6.1891. <http://runeberg.org/svlar-tid/1891/0233.html>
- Ulvund, Frode. "Travelling Images and Projected Representations: Perceptions of Mormonism in Norway 1840–1860." *Scandinavian Journal of History* 41, no. 2 (2016), 208–30.
- Wennås, Olof. *Striden om latinväldet: Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966.
- Westberg, Johannes. *Att bygga ett skolväsende: Folkskolans förutsetningar och framväxt 1840–1900*. Lund: Nordic Academic Press, 2015.





## Vocational Education and Industrial Relations: Sweden 1910–1975

*Tobias Karlsson, Fay Lundh Nilsson & Anders Nilsson*

**Abstract** • In this article we discuss vocational education in Sweden against the backdrop of the changing nature of industrial relations in the period from ca 1910 to 1975. Drawing upon evidence from official inquiries and case studies of two industries (forest industry and shipbuilding), we show that Sweden in the 1940s and 1950s can be described as a collective skill formation system in the making, where firms, intermediary associations, and the state cooperated around vocational education and training. However, Sweden developed in a very different direction than similar countries. We argue that this remarkable change of trajectory cannot be understood without considering the simultaneous disintegration of the model of industrial relations, along with general changes in the system of education.

**Keywords** • vocational education and training, firms, industrial relations, Sweden, twentieth century

### Introduction

In Sweden, there is a long tradition of studying the history of vocational education and training (hereinafter vocational education) in light of more general changes in the system of education.<sup>1</sup> Following studies by Lundahl,<sup>2</sup> Olofsson<sup>3</sup> and Hellstrand,<sup>4</sup> we approach the evolution of vocational education from a different perspective, namely that of industrial relations. By “industrial relations,” we essentially mean relations between employers and workers in a broad sense.<sup>5</sup> Although we do not seek to downplay the importance of overall educational reforms, we argue that an industrial relations perspective offers important insights into the development of vocational education. It also allows us to generate new questions concerning the roles of companies and trade unions at different times.

- 
- 1 Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975, del 1–5* (Stockholm: Liber Utbildningsförlag, 1980–1987); Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria* (Lund: Studentlitteratur, 1st edition, 1977); Hans A. Larsson, *Mot bättre vetande: En svensk skolhistoria* (Stockholm: SNS Förlag, 2011).
  - 2 Lisbeth Lundahl, *Efter svensk modell: LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–90* (Umeå: Boréa förlag, 1997).
  - 3 Jonas Olofsson, *Svensk yrkesutbildning: Väggval i internationell belysning* (Stockholm: SNS Förlag, 2005).
  - 4 Sandra Hellstrand, “Attempting Institutional Change: Swedish Apprenticeship, 1890–1917,” *Nordic Journal of Educational History* 3, no. 2 (2016), 31–53.
  - 5 Bruce E. Kaufman, “The Original Industrial Relations Paradigm: Foundation for Revitalizing the Field,” in *New Directions in the Study of Work and Employment*, ed. Charles J. Whelan (Cheltenham: Elgar, 2008), 31–47.

---

*Tobias Karlsson is Associate Professor at the Department of Economic History, Lund University, Sweden.  
Email: tobias.karlsson@ekh.lu.se*  
*Fay Lundh Nilsson is Senior Lecturer at the Department of Economic History, Lund University, Sweden.  
Email: fay.lundh\_nilsson@ekh.lu.se*  
*Anders Nilsson is Professor at the Department of Economic History, Lund University, Sweden.  
Email: anders.nilsson@ekh.lu.se*

---

Seen in relation to overall changes in the educational system, with the introduction of unified secondary school in the late 1960s as a major reform, the reason why vocational education in Sweden today is school-based with the state as the important actor but with little involvement of firms appears obvious.<sup>6</sup> These characteristics are, in the “varieties of capitalism” tradition, classified as a *statist* skill formation system.<sup>7</sup> However, in other countries with a *statist* system, for example France, actors in the labour market hold a fairly weak position and industrial relations are often strained. In Sweden, industrial relations have been characterised by a high degree of collective bargaining and the labour market parties have held a strong position since the early 20th century. In countries with similar labour market characteristics, such as Germany and Denmark, vocational education has evolved into *collective* skill formation systems in which firms, intermediary associations and the state cooperate.<sup>8</sup> Thus, in light of industrial relations, the low involvement of Swedish firms is an enigma.

In addition to shifting the focus towards industrial relations, we also shift the level of analysis from top-level policy making to actual practices at the levels of individual industries and firms. In this regard, we are inspired by the research strategy suggested by Peter Hall and Kathleen Thelen, who see firms as crucial actors in institutional change.<sup>9</sup> For our purpose, however, analysing only firms would be insufficient, since trade unions were strong and active in matters concerning vocational education during the period.

Our aim in this article is to discuss Sweden’s transition into a *statist* skill formation system against the backdrop of the changing nature of industrial relations in the period circa 1910 to 1975. As seen in the following section, the development of industrial relations in the period of investigation can be divided into two phases: the period of collective agreements (1910–1930) and the Swedish Model (1930–1975). Whereas the first period was characterised by conflicts between trade unions and employers, cooperation prevailed in the latter period. Our central research questions are: What characterised companies’ and trade unions’ involvement in vocational education in the two periods? How did the transition from conflict to cooperation influence vocational education? Why did Sweden not evolve into a fully-fledged collective skill formation system but take a different path in the 1960s?

To capture development processes at the firm level, we draw chiefly on case studies from two industries: the shipbuilding industry and the forest industry. The latter was a cornerstone in the Swedish economy throughout the 20th century and shipbuilding was a large and expanding industry in 1940–1970. We use Kockums in Malmö as an example of shipbuilding. In the 1950s and 1960s it was one of the biggest shipyards in the world, with a constant need for skilled labour. Regarding the forest industry, we make a distinction between forestry, which was dominated

---

6 Michael Dobbins and Marius Busemeyer, “Socio-Economic Institutions, Organized Interests and Partisan Politics: The Development of Vocational Education in Denmark and Sweden,” *Socio-Economic Review* 13, no. 2 (2015), 259–84.

7 Marius Busemeyer and Christine Trampusch, eds., *The Political Economy of Collective Skill Formation* (Oxford: Oxford University Press, 2012).

8 Busemeyer and Trampusch (2012).

9 Peter Hall and Kathleen Thelen, “Institutional Change in Varieties of Capitalism,” *Socio-Economic Review* 7, no. 1 (2009), 7–34.



by big businesses, and the sawmill industry, with firms of different sizes. These cases are used in a discussion of the economic and institutional preconditions for firms to organise vocational education. In shipbuilding and forestry we find examples of company schools in the 1940s and 1950s and document the origins and characteristics of these schools, as well as how they were eventually dismantled. In the sawmill industry we find no equivalent development.

There is one important limitation in this paper: relatively little attention is paid to crafts. This is because they played a comparatively minor role during the period of investigation. In the previous decades, about 1890–1910, crafts had been very active, but unsuccessful, in trying to promote apprenticeship legislation.<sup>10</sup>

### **Industrial relations in Sweden: an overview**

Theoretically, industrial relations—in a wider sense—and vocational education are intertwined in various ways. The influences between the two may go in both directions, from industrial relations to vocational education and vice versa. In this paper, we are particularly interested in the former aspect: how the relationships between employers and organised workers, at various levels, influence skill formation. Influence may be direct or indirect. A direct influence appears when agreements between labour market parties regulate education. Here, we may observe a conflict of interests, as trade unions have traditionally sought regulations as a way of restricting labour supply to protect jobs and wages for skilled workers.<sup>11</sup> An indirect influence appears when labour market parties are involved in the design of legislation.<sup>12</sup> Indirect influences may also appear more or less unintentionally, with agreements on wages, working hours, employment protection and other issues having implications for vocational education. The standard account of apprenticeship is a case in point.<sup>13</sup> It stipulates that wages are higher than apprentices' productivity at the beginning of the contract and lower towards the end. The employer uses deferred compensation to recoup the initial investment in training. A compressed wage structure, which may be the result of a highly centralised and standardised system of industrial relations, may restrict employers' opportunities to apply classical apprenticeship contracts. The wage system also influences the incentives of individual workers to assist in the training of young workers. If paid by the piece, workers are probably less interested in instructing newcomers than if paid by the hour. In a piece rate regime, it may therefore be necessary to have specialised instructors and a more school-type organisation of training. Workers' incentives to assist in training is also influenced by their degree of employment protection.<sup>14</sup> Senior workers without protection are unlikely to train young workers since that could mean future unemployment.

During the 20th century, the Swedish system of industrial relations underwent substantial changes, corresponding to long waves in the country's economic devel-

10 Hellstrand (2016).

11 Sidney Webb and Beatrice Webb, *Industrial Democracy* (London: Longmans, Green and Co., 1902), 453.

12 Cf. Hellstrand (2016).

13 Patrick Wallis "Apprenticeship and Training in Premodern England," *Journal of Economic History* 68, no. 3 (2008), 832–61.

14 Lorne Carmichael, "Does Rising Productivity Explain Seniority Rules for Layoffs?" *American Economic Review* 73, no. 5 (1983), 1127–32.

opment.<sup>15</sup> Three distinct periods may be discerned: the period of collective agreements (1890–1930), the Swedish Model (1930–1975) and the period of decentralisation and flexibility (1975 to the present). This section, which presents the general features of industrial relations, serves as a backdrop for the following sections in which we look closer at vocational education.

The period of collective agreements was preceded by liberal reforms of trade and industry that paved the way for the formation of trade unions. The Swedish Confederation of Labour (*Landsorganisationen*, LO), founded in 1898, adopted the principle of industrial unionism, which came to be a characterising feature of the Swedish labour market throughout the twentieth century and beyond. Another characterising feature that originated in the years around 1900 was a high degree of organisation among employers. The Swedish Employers' Confederation (*Svenska arbetsgivareföreningen*, SAF) came to be the biggest employer organisation.<sup>16</sup>

Conflicts between the labour market parties were frequent in the decades around 1900, but from a comparative perspective Swedish politicians left conditions in the labour market relatively untouched. The non-intervention policy produced fertile soil for regulation through collective agreements, at times with national coverage. As early as 1908/1909, nearly half of all workers in the manufacturing sector were covered by collective agreements.<sup>17</sup> Over time the share covered increased and agreements with national coverage also became increasingly important, although there were temporary fluctuations and considerable differences between industries and trades. The role of employer organisations in the expansion of the system of collective agreements was important. Instead of trying to differentiate labour contracts, as was the case in the United States, Swedish employers strived to standardise terms of employment to a great extent.<sup>18</sup>

The breakthrough in collective agreements coincided with the spread of ideas related to scientific management—initially in the form of time studies and performance-based pay. In contrast to its counterparts in many other countries, the Swedish labour movement embraced rationalisation. In Sweden, scientific management was associated with a transition towards more peaceful conditions in the labour market. This is often explained by the strength of the Social Democratic party, which seized power in 1932, as well as the strong links between the party and the LO.<sup>19</sup> Moreover, threats of pro-labour legislation are also thought to have induced the SAF to sit at the negotiating table, which resulted in the path-breaking Saltsjöbaden Treaty of 1938.

The treaty formed the basic rules for the labour market until the 1970s. Essentially, the treaty was a compromise in which the LO accepted rationalisation measures in return for improved real wages. The spirit of mutual understanding was further manifested in a number of separate agreements in the following decades. The view

---

15 Christer Lundh, *Spelets regler: Institutioner och lönebildning på den svenska arbetsmarknaden 1850–2010* (Stockholm: SNS, 2010).

16 Lundh (2010).

17 *Ibid.*, 125.

18 Peter A. Swenson, *Capitalists Against Markets: The Making of Labor Markets and Welfare States in the United States and Sweden* (New York: Oxford University Press, 2002).

19 Lundh (2010).

of the labour market as a separate sphere, in which conditions should be governed by the parties involved, came to be a persistent pillar of the Swedish Model.<sup>20</sup> Another characterising feature of this period, particularly from the late 1950s, was the increasing centralisation and coordination of wage negotiations with the LO's so-called solidarity wage policy as a central ingredient. Centralisation and coordination were part of a wider programme of macroeconomic management, formulated by the economists Gösta Rehn and Rudolf Meidner.<sup>21</sup> The programme carried an optimistic view concerning the opportunities of technological change and rationalisation, but also raised serious concerns about the over-heating in the labour market after World War II. To combine high employment, sustained economic growth, low inflation and the fair distribution of income, Rehn and Meidner suggested that the LO should ignore the financial strength of industries and firms when formulating wage demands and instead consider only the nature of jobs and qualifications. Jobs of the same nature and with similar qualifications should have the same level of pay. In that way, inefficient industries and firms would be pushed out of business, which would lead to a more efficient allocation of resources. The state was supposed to offer redundant workers retraining and help them to move geographically to growing regions and industries.

The Swedish Model of industrial relations appeared in full bloom in the latter half of the 1950s. About a decade later, the compromise between capital and labour began to crack.<sup>22</sup> Worker discontent with far-reaching rationalisations and profits was manifested in more radical demands from the labour movement regarding labour market legislation. In the same period, more fundamental changes were also taking place. Global competition in commodity markets became fiercer and some of the traditional Swedish manufacturing industries collapsed, whereas employment in the service sector, including the public sector, increased in importance. Meanwhile, technological advances opened up new opportunities to organise production. Against this background, employers demanded more flexibility in labour utilisation. Such demands were hard to reconcile in a system of centralised and coordinated collective agreements. Instead there was a general move towards increased decentralisation and the tailoring of employment terms that would fit the needs of individual firms.

### **Training in firms supplemented by part-time schooling (1910–1930s)**

In the decades after 1900 various indicators suggest that the demand for skills increased in the labour market. The skill premium for skilled workers in the mechanical engineering industry had been increasing for about ten years in 1900<sup>23</sup> and there are qualitative statements of a deficit of skilled workers in Government Official In-

20 Axel Adlercreutz, *Kollektivavtalet: Studier över dess tillkomsthistoria* (Lund: Gleerup, 1954); Svante Nycander, *Makten över arbetsmarknaden: Ett perspektiv på Sveriges 1900-tal* (Stockholm: SNS förlag, 2002).

21 Landsorganisationen i Sverige, Organisationskommittén, *Fackföreningsrörelsen och den fulla sysselsättningen* (Stockholm: s.n., 1951).

22 Lundh (2010).

23 Fay Lundh Nilsson, *Lönande lärande: Teknologisk förändring, yrkesskicklighet och lön i svensk verkstadsindustri omkring 1900*. Lund Studies in Economic History 40 (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2007).

quiries 1912 and 1924.<sup>24</sup> To alleviate the situation, more and better vocational education was called for and there seems to have been a general consensus on how to improve the situation, formulated in 1912 in the following way:

Vocational education is mainly practical and should take place primarily through professional work in workshops under the guidance of a master or employer. The theoretical knowledge that a skilled worker needs as a supplement should be provided in specially designed vocational schools where instruction is restricted to a moderate number of hours, not to encroach on the hours spent in work.<sup>25</sup>

### *Apprenticeship agreements*

The main obstacle to a proper skill formation system was the unstable relation between apprentices and employers. There were frequent complaints about employers who used “apprentices” as cheap labour without providing them with any training, as well as about apprentices who left their employer without fulfilling their obligations, leaving the employer with training costs but without being able to reap any benefits.<sup>26</sup> A few countries had tried to solve this problem by introducing apprenticeship legislation. By the turn of the century, Austria (1883/1907), Denmark (1889) and Germany (1897) had introduced legislation that guaranteed training during the apprenticeship period at the same time as preventing apprentices from leaving until the end of that period.<sup>27</sup> These measures had been taken mainly to protect handicrafts and in Sweden, too, handicraft organisations had demanded similar legislation. In addition, some of the collective agreements that were concluded from about 1900 onwards included stipulations on apprenticeships. In the early years, however, apprenticeship agreements were common only in a few industries and furthermore many agreements covered only some aspects. For example, several agreements included only stipulations on apprentices’ pay, whereas others could be quite detailed also in matters concerning the training necessary to guarantee proper training in the workplace.<sup>28</sup>

Information on apprenticeships in collective agreements at a general level was collected by the National Board of Health and Welfare (*Socialstyrelsen*). The Board published a detailed cross-sectional survey of the content of agreements concluded in 1907/1908 and a second survey in 1920. For the period in between, the Board published annual reports of the number of new agreements. The 1907/1908 survey reveals that agreements on apprenticeship were present in several industries and that 8,596 apprentices—corresponding to about 3 per cent of all workers covered by collective agreements at the time—were accounted for in these agreements. Two thirds of the apprentices were covered in collective agreements with explicit apprenticeship

24 *Underdånigt utlåtande och förslag till den lägre tekniska undervisningens ordnande* (Örebro: Länstidningens tryckeri, 1912); SOU 1924:41, *Utredning med förslag till lag om lärlingsväsendet i vissa yrken* (Stockholm: Norstedt & söner, 1924).

25 *Underdånigt utlåtande* (1912), author’s translation.

26 Tom Söderberg, *Hantverkarna i genombrottskedet 1870–1920* (Stockholm: Haglund & Ericson, 1965).

27 *Utlåtande och förslag till den lägre tekniska undervisningens ordnande* (Örebro: Länstidningens tryckeri, 1912).

28 *Kollektivavtal angående arbets- och löneförhållandena i Sverige 1907/1908*, 1. *Redogörelse för kollektivavtalens utbredning och hufvudsakliga innehåll* (Stockholm: 1910), 239–40.

stipulations regarding, for example, wages or length of apprenticeship. The remaining third underwent apprenticeship training according to what was called “the customs in the industry.”<sup>29</sup> Explicit apprenticeship stipulations were concentrated on certain handicrafts, such as bakeries and harness-makers, and to three industries, tobacco, printing and (parts of) paper manufacturing, whereas customary training was prevalent in mechanical engineering and glass foundries, among others.

By the time of the second survey in 1920, the system was only marginally more widespread. The number of collective agreements with stipulations on apprenticeship was virtually the same as in 1908 (315 and 316, respectively) and the number of workers in industries with such agreements in 1920 amounted to 41,000<sup>30</sup> versus 36,000 workers in 1908.<sup>31</sup> In addition, it should be noted that the numbers of workers in industries with collective agreements only corresponded to about 25 per cent of all workers in manufacturing industries and handicrafts.

Our knowledge of the contents of apprenticeship stipulations in collective agreements is limited. A reasonable assumption is that the relative influence of employers and trade unions over apprenticeship training was related to the parties’ access to various power resources and shifted according to business cycles. Whereas employers typically tried to keep full prerogative over apprenticeship training, including the employment terms of workers in training, trade unions sought to restrict the number of apprentices in relation to trained workers and impose other measures, such as the maximum extent of the apprenticeship period, to guarantee the quality of training.<sup>32</sup>

### *Vocational schools*

In addition to practical training in workshops, apprentices and other young workers were offered the opportunity to supplement their vocational education in technical evening and Sunday schools (*tekniska afton- och söndagsskolor*). Such schools had existed for a long time and the number of pupils amounted to about 10,000 in the academic year 1909/1910.<sup>33</sup> However, only two thirds of them were employed in manufacturing industries or in handicrafts.<sup>34</sup> Among young people of what was called “apprenticeship age,” that is 14–17 years old, it was estimated that only about 5 per cent of the employed participated in technical evening and Sunday schools.<sup>35</sup>

In 1918, a reform act was launched which proposed that vocational schools would become supervised and partly funded by the state, but would be operated by municipalities and to some extent by private actors.<sup>36</sup> Instruction took place in the afternoons and evenings on a part-time basis in so-called apprentice schools

29 *Kollektivavtal* (1910), 239.

30 SOU 1924:41. *Utredning med förslag till lag om lärlingsväsendet i vissa yrken* (Stockholm: Norstedt & Söner, 1924), Table Q.

31 *Kollektivavtal* (1910), 239.

32 Berit Bengtsson, *Kampen mot § 23: Facklig makt vid anställning och avsked i Sverige före 1940* (Uppsala: Uppsala universitet, 2006).

33 Anders Nilsson, *Yrkesutbildningen i Sverige 1850–1910* (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2008), 170–71.

34 *Utlåtande och förslag till den lägre tekniska undervisningens ordnande* (1912), 38.

35 *Utlåtande och förslag till den lägre tekniska undervisningens ordnande* (1912), part II, 112.

36 Anders Hedman, *I nationens och det praktiska livets tjänst: Det svenska yrkesskolesystemets tillkomst och utveckling 1918 till 1940* (Umeå: Umeå universitet, 2001).

(*lärlingsskolor*). These schools were mainly intended for young people of “apprenticeship age,” but in 1921 only 4,500 of that age group participated in the apprentice schools.<sup>37</sup> Even though the number of young students increased subsequently, vocational schools gradually came to attract adults rather than young people. By the mid-1930s, adults outnumbered youngsters in the vocational schools and their predominance continued well into the early 1960s.<sup>38</sup>

For young workers (under 18 years of age) in manufacturing industries and in handicrafts, vocational schools remained a marginal phenomenon. In 1921, these sectors employed around 63,000 young people,<sup>39</sup> which implies that the proportion of this age group in vocational schools had increased marginally from about 5 to 7 per cent between 1907 and 1921. It is a reasonable conclusion that the training of skilled workers did not function very well around 1920. The apprenticeship system was not well defined and could be misused and the existing supplement with vocational education in apprentice schools was only taken advantage of by a small number of apprentices.

### *The failure to introduce apprenticeship legislation*

When the reform of vocational education was launched in 1918, it was assumed that the school system would be supplemented with apprenticeship legislation to ensure proper training in the workplace. The legislation proposal was motivated by the inadequacy of existing apprenticeship training. The existing apprenticeship agreements were considered to be insufficiently binding, leaving too much discretion to the employer’s commitment to learning and making it too easy for the apprentice to leave the employer before the end of an apprenticeship. The proposal suggested that a binding contract should be made between the employer and the apprentice, with legal sanctions if any one of them violated the contract. The contract included obligations for the employer to train the apprentice fully and—where possible—make sure that the apprentice attended a vocational school.<sup>40</sup>

This was not the first time apprenticeship legislation had been on the agenda. Between 1893 and 1913 six drafts, proposals and enquiry reports were produced. To a varying degree, they had involved Parliament, government agencies, craft organisations, industrial employers’ federations and trade unions. In the initial proposals, apprenticeship legislation was called for only in crafts, but eventually employers in manufacturing industries became interested in legislation that would also encompass industrial enterprises. However, the craft employers and the industrial employers had very different views on the contents of an apprenticeship law and in addition the trade unions had very different demands from the employers. The in-depth study of this period by Hellstrand concludes that although all interest groups were in principle in favour of legislation, the disagreements concerning the content were so strong that a formal proposition never reached Parliament.<sup>41</sup>

37 SCB Promemorior 1984:2, *Elever i skolor för yrkesutbildning 1844–1970* (Örebro: Statistiska centralbyrån, 1984), Table 7b; *Yrkesundervisningen: Åren 1921–1922* (Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen 1923), Table 32.

38 Anders Nilsson, “The Unknown Story: Vocational Education for Adults in Sweden 1918–1968,” *History of Education* 43, no. 5 (2014), 615–34.

39 *Statistisk Årsbok 1926* (Stockholm: P.A. Norstedt & söner, 1926), Tables 96 and 100.

40 SOU 1924:41 (1924).

41 Hellstrand (2016).

When the new proposal was put forward in the early 1920s, resistance was much fiercer. The trade unions feared that legislation could keep wages low for young workers and that the apprentices would become too dependent on the employer. The employers opposed those parts that would give the state influence over the relation between apprentices and employers and considered the proposal too costly.<sup>42</sup> Both groups also pointed to the existing apprenticeship agreements as a satisfactory solution. Neither the employers nor the trade unions wanted government interference in what they saw as a labour market issue. Even the Swedish Handicraft Association, which in principle was in favour of apprenticeship legislation, raised many objections to the proposal.<sup>43</sup> As a result, apprenticeship legislation was not put in place in the early 1920s and a second attempt to introduce it in the mid-1930s was also met with fierce resistance from trade unions and employers.<sup>44</sup> Since then, apprenticeship legislation has not been on the political agenda in Sweden.

### **The rise of an embryonic collective skill formation system (1930s–1960s)**

In the 1930s—and gaining increasing momentum in the 1950s—the Swedish economy entered a new phase of change, with new products and methods transforming activities in most parts of the economy.<sup>45</sup> The high level of youth unemployment in the 1930s led to an increased interest in vocational education.<sup>46</sup> Employers and the trade unions advocated an expansion of vocational education in areas in which there was demand for labour.

### *Towards a collective skill formation system*

In 1943, matters concerning vocational education were detached from the central Board of Education and entrusted to a new central authority, the National Board for Vocational Education. On this Board, the labour market parties were strongly represented. By creating a tripartite board for vocational education, an important foundation was laid for a collective skill formation system. A few months later, in 1944, a further brick was laid when the central labour market parties founded the Vocational Council of the Labour Market (*Arbetsmarknadens yrkesråd*), which played an active role in the 1940s, 1950s and 1960s.<sup>47</sup> The council promoted several activities to advance vocational education, including conferences, pamphlets and career guidance. To organise these activities, Apprenticeship Committees were set up in several industries. On these committees, as in the central Vocational Council, the labour market parties had equal representation. Seven committees were set up almost immediately and by 1952, their number had increased to twelve.<sup>48</sup>

The Vocational Council advocated the organisation of training in workshops, reg-

---

42 Hedman (2001).

43 Hantverkarorganisationens kongresser: Anteckningar från SHO årsmöte (1925), Arkivbeteckning NAD: SE/RA/730338/A3.

44 Anders Nilsson, "Läringsutbildning: Ett alternativ i yrkesutbildningen 1940–1970," in *Yrkesutbildningens formering i Sverige 1940–1975*, ed. Peter Håkansson and Anders Nilsson (Lund: Nordic Academic Press, 2013), 87–120.

45 Lennart Schön, *Sweden's Road to Modernity* (Stockholm: SNS Förlag, 2010).

46 Peter Håkansson, *Ungdomsarbetslöshet: Om övergångsregimer, institutionell förändring och socialt kapital* (Lund: Lunds universitet, 2011).

47 Olofsson (2005).

48 Olofsson (2005).

ulated by collective agreements and supplemented by theoretical education in vocational schools.<sup>49</sup> The agreements should be industry-specific to allow for, among other things, varying length of apprenticeships. Despite this flexibility, it soon became apparent that it was not followed by all companies. In reality, different strategies were followed. A fairly large number of companies launched apprenticeship programmes along the lines proposed by the Vocational Council in the 1940s and early 1950s. By 1950, it was estimated that systematic vocational training was taking place in almost 1,200 companies. The scale was generally small. Around 1950, a large enterprise (with more than 500 employed) admitted on average only 8 new apprentices annually and in smaller enterprises that figure was even lower.<sup>50</sup> A limited number of large companies gradually adopted a second strategy by operating industrial schools with substantially more students/apprentices. This strategy was reinforced in the mid-1950s when generous state subsidies became available. The third strategy was the most common. Most companies and often whole industries did not engage in vocational education. In what follows, we look at one company and two industries to investigate the different strategies.

### *Company-based apprenticeship*

The shipyard Kockums started an apprenticeship programme in 1943, partly to cope with an acute and seemingly persistent shortage of skilled workers. The training was regulated through an apprenticeship contract based on a template issued jointly by the Swedish Engineering Employers' Association and the Metal Industry Workers' Union. The contract stated, among other things, that after a trial period of six months, the apprentice was entitled to complete training in an occupation. It also stipulated terms of payment and the apprentice's obligations during the training period.<sup>51</sup> Interviews with people who were accepted as apprentices in 1955 and 1966, respectively, indicate that the structure of training was fairly constant over the years. The first year of training was common to all participants. It included practical courses in basic company skills, such as welding, cutting and filing, as well as theoretical courses in, among other things, knowledge of materials, industrial relations laws and basic book keeping. During the first year, about half the working day was spent in school and the rest of the day the apprentices did practical work, in which the tasks were quite simple and even monotonous. During the second year, the apprentices selected a specific occupation, for example welding. Practical training in this occupation took place in the workshop under the supervision of an experienced worker. The theoretical courses were limited to about one afternoon per week. In the third year, theoretical courses were optional and all training was performed in the workshop.<sup>52</sup> In the 1940s, the programme was on a small scale and in reality limited to

49 *Arbetsmarknadsorganisationernas yrkesutbildningskommitté (AY), Betänkande med förslag till åtgärder för lärlingsutbildningens främjande* (Stockholm: s.n., 1944).

50 SOU 1954:11, *Yrkesutbildningen* (Stockholm: Ivar Häggströms boktryckeri AB, 1954).

51 Utbildningsverksamheten vid Kockums, 1943–1957, F20:3, Kockums Mekaniska Verkstads AB, Malmö Stadsarkiv, Företagsarkiv, Handlingar gällande verkstadsskolan samt elevföreningen. Arkivbeteckning NAD: SE/MSA/00429/F/F20.

52 Interviews with Rauno Eberlund, ship construction apprentice 1966–1969, interviewed 30 March 2015; Bengt Persson, electrician's apprentice 1955–1958, interviewed 6 March 2013; Åke Sandström, electrician's apprentice 1966–1969, interviewed 30 March 2015.



welding for ship construction workers, with 12 to 19 apprentices accepted annually.<sup>53</sup>

In the forestry industry, where the piece rate system dominated, there was no incentive for companies to take an interest in basic forestry training since each woodman owned his tools and bad tool management and work techniques mainly had consequences for the individual. From the companies' point of view the woodman was replaceable as long as there was plenty of labour. However, the Forestry Workers' Union started to engage in educational issues at the end of the 1930s. At this point in time, youth unemployment was high, especially in counties where the forest industry was an important activity and where rationalisation in sawmilling and the pulp industry had led to fewer jobs. A series of articles in the *Forestry Workers' Journal* discussed the expansion of vocational education in areas where there was demand for labour as a solution to the problem. However, it is worth noting that the union's interest in a specific vocational education for woodmen was not yet on the agenda.<sup>54</sup> At the beginning of the 1940s, the union demanded that forestry work become a profession and not remain temporary employment with insecure subsistence. When, at the same time, a shortage of labour in the forest industry arose, the issue of training for woodmen also attracted attention among employers.<sup>55</sup>

In 1943, one of the largest forest companies, Mo och Domsjö, initiated the first company-based course for vocational education in the forest industry. The training programme (partly inspired by a German model for training of woodmen) alternated theoretical school periods with periods of practical training. The students were aged 16–20 and mainly recruited from families linked to the company. Most of them became employees after completing the training period. During the years 1943–1956, the length of the courses amounted to 10–14 weeks. During these 14 years around 260 students attended the courses. Mo och Domsjö benefited from the investment in vocational education by getting more reliable and loyal workers than those who were recruited from outside.<sup>56</sup>

A state-sponsored one-year apprenticeship course for students, also aged 16–20, started in 1956 and was extended to a two-year course in 1959. The theoretical part of the training was handled by the Forestry Board (*Skogsstyrelsen*) and the internship would be accomplished in close collaboration with the National Forest Enterprise (*Domänverket*) and forestry companies. The course became popular and engaged around 1,100–1,300 pupils annually. Some of the largest forestry companies, such as Mo och Domsjö and Svenska Cellulosa AB (SCA), wholly or partially organised their own apprenticeship courses, thus continuing their investment in education until the late 1960s.<sup>57</sup>

In spite of the efforts of the Vocational Council, Apprentice Committees and individual companies, the number of apprentices in Sweden fell from about 20,000 in

53 Etsuo Yokoyama and Anders Nilsson, "Company-Based Vocational Education and Training: Case Studies of Shipbuilding Industries in Japan and Sweden," *Essays in Economic & Business History* 34 (2016), 136–64.

54 *Skogsindustriarbetaren* (Gävle, 1939), no. 23/24; *Skogsindustriarbetaren* (Gävle, 1939), no. 34; *Skogsindustriarbetaren* (Gävle 1940), no. 2.

55 Kungliga Skogsstyrelsen, *Det enskilda skogsbruket* (Stockholm: Kungl. Skogsstyrelsen, 1943); *Skogsindustriarbetaren* (Gävle 1943), no. 25/26.

56 Sven-Ingvar Sjöstedt, *Skogsyrkesutbildning i Sverige* (Karlshamn: Lagerblads, 1975), 48–50.

57 *Ibid.*, 55–57, 123–124.

1940 to 15,000 in 1950, even though the workforce in manufacturing industries was growing rapidly.<sup>58</sup> Even mechanical engineering, which was seen as a forerunner in issues concerning vocational education,<sup>59</sup> experienced difficulties. In 1946, the number of apprentices was about the same as it had been in 1939 (about 4,000), but in relation to the number of skilled workers the percentage had decreased from 15 to 10 per cent.<sup>60</sup>

### *Industrial schools*

During the 1950s, vocational education was widely discussed and there was strong public interest in improving skills. The radical rationalisation of manufacturing industries had led to new demands on the workforce, including more teamwork and greater demands on the ability to cooperate, which also put new demands on vocational education.<sup>61</sup> Moreover, the large export-oriented companies found it difficult to meet their skills needs. In its annual report of 1954, Kockums pointed out that “this year, as well as in the previous ones, finding skilled labour is very difficult.”<sup>62</sup> As a response, Kockums expanded its apprenticeship programme from 1951 onwards with new specialisations. The company produced its own curricula for each specialisation and increased the annual intake of apprentices substantially. In doing so, the company was inspired by so-called industrial schools (*industriskolor*).<sup>63</sup> In these schools, a firm managed theoretical education as well as practical training. A few industrial schools had existed as far back as the 1920s<sup>64</sup> and their number had increased in the 1940s. In 1955, the *Riksdag* decided to increase state subsidies to full-time courses in vocational education, with staggering results. The number of students in such courses increased from about 20,000 in 1955 to 55,000 in 1960. Most of the expansion took place in municipal schools with an emphasis on one- or two-year programmes, but the reform included the possibility for industrial schools to receive state grants, provided they were placed under the supervision of the national Board of Vocational Education. This possibility gave new impetus to industrial schools. At Kockums, the activities in the apprenticeship programme were transformed in 1957 to an industrial school with its own premises. A School Board was appointed, which, in line with the principles in the Saltsjöbaden Treaty, had an equal number of representatives from the workers’ organisations and the management. The aim of the school was to give the students (who were employed as apprentices) appropriate vocational education, taking the company’s demand for a skilled workforce into consideration, including skilled workers, foremen and supervisors and technicians.

---

58 Nilsson (2013), 97.

59 AY (1944).

60 Teknikföretagen. F12a, vol. 52. Särskilda utredningar, “Uppgift på antal arbetare, yrkesarbetare resp. lärlingar vid verkstäder anslutna till Sveriges Verkstadsförening åren 1925–1947,” Arkivbeteckning NAD: SE/CFN/TKF\_1.

61 SOU 1954:11.

62 Årsrapport 1954 i Årsrapporter från utbildningsavdelningen 1952–1966, F20:3, Kockums Mekaniska Verkstads AB, Malmö Stadsarkiv, Företagsarkiv, Handlingar gällande verkstadsskolan samt elevföreningen, Arkivbeteckning NAD: SE/MSA/00429/F/F20.

63 Utbildningsverksamheten vid Kockums.

64 SOU 1939:14, *Rationaliseringsutredningens betänkande del II* (Stockholm: Isaac Marcus boktryckeri aktiebolag, 1939).

To achieve this, several types of courses existed. In addition to the apprentice school, the industrial school also ran short courses for older workers, more extensive courses in drawing and for supervisors and occasional courses “when the need arises.”<sup>65</sup>

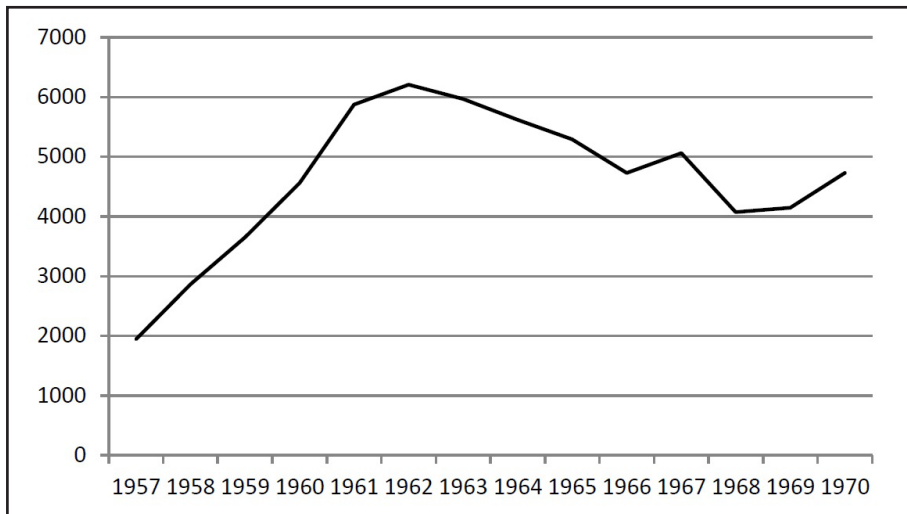


Figure 1. Number of students in industrial schools 1957–1970.  
Source: SCB 1984, Table 17 and Statistical Yearbook 1971, Table 358.

During the first years, industrial schools were quite successful and the number of students attending increased three-fold between 1957 and 1962. However, during most of the 1960s, industrial schools faced problems in attracting students (see Figure 1). The Swedish school system was undergoing drastic changes and in that process industrial schools became less popular. The gradual introduction of the nine-year comprehensive school (*grundskolan*) meant that new educational possibilities emerged. In 1964, the annual report from Kockums stated that “The apprentices that have been hired come from a fairly thinned-out student population and their prognoses are not always the best.”<sup>66</sup> The academic track in upper secondary school (*gymnasiet*) became increasingly popular and in Kockums’ case, the establishment of the professional school (*fackskolan*) in 1965 was explicitly reported to be a very strong competitor: “The newly established professional school has considerably more than expected diminished the number of applicants to the school.”<sup>67</sup>

In the mid-1950s the training programme at Mo och Domsjö was extended to a two-year apprentice course and two other companies, SCA and Domänverket, started similar courses, the latter entailing five one-year vocational courses for woodmen. With three company schools, the number of apprentices increased, but did not amount to more than about 100 per year.<sup>68</sup> The number of students suddenly dropped in 1963–1964 following the conclusion by the Labour Market Board that

<sup>65</sup> Utbildningsverksamheten vid Kockums.

<sup>66</sup> Årsrapport Kockums (1964).

<sup>67</sup> Årsrapport Kockums (1965).

<sup>68</sup> *Skogsyrkesutbildningen i Sverige* (1975).

manpower needs in the forest industry would decrease by 50,000 by 1970. The course was also criticised for not being able to provide enough qualified supervisors and appropriate tasks for the students/apprentices. The Forestry Training Committee (*Skogsbrukets yrkesutbildningsnämnd*, SYN)<sup>69</sup> then submitted a proposal arguing that the traditional division between school and practice periods should be replaced with coherent training in special forestry schools.<sup>70</sup> These changes were gradually implemented.

The academic year 1967/1968 was the last year of the company schools and the apprenticeship courses came to an end in 1971. The late 1960s also meant the end for the so-called continuation school (*fortsättningskolan*), focusing on forestry work. This type of school had been established when the forest employers took the initiative to start forestry training for young boys who had just left compulsory elementary school. The continuation school, focusing on forestry work, offered training in counties where the forestry industry was dominant. The training comprised a shared commitment: forestry companies addressed the practical training and school authorities met the costs. The first school started in 1946. After a relatively modest start, interest increased explosively from around 1950. At the end of the 1960s, about 3,500 students had been trained at continuation schools focusing on forestry work.<sup>71</sup> In an article in *Skogsindustriarbetaren* in 1947, a forest manager from the large forest company Munksund was interviewed about the cooperation between the company and the school authorities. It is clear that both the union and the employers had come to the same conclusion: forestry work is a profession that requires knowledge, like all other professions, and without skilled woodmen, you cannot implement improvements and rationalisation measures.<sup>72</sup>

### ***Companies and industries not involved in vocational education***

In most small and medium-sized companies, the difficulties in organising formal training at an acceptable cost were considered prohibitive. The traditional way of training young workers, by letting older and more experienced workers demonstrate relevant methods, was considered sufficient by the employers. Unions were in general more active in promoting organised training, as our example from the sawmill industry illustrates.

The union observed the need for education in the early 1940s, when the traditional training of young workers by older and more experienced workers in the workplace ceased to function as before due to streamlining and rationalisation.<sup>73</sup> When the so-called *Norrlandskommittén*, a committee that investigated the state of things in northern Sweden, suggested a central vocational school for sawmill workers in 1947, it was apparent that the union and the employers' organisations had quite different ideas about the importance of vocational education. The union, which was in

69 A joint organisation for the forest workers' union, forest owners and employers' organisations.

70 SOU 1965:67, *Skoglig yrkesutbildning: Utbildningsmål, utbildningsgång och huvudmannaskap. Betänkande avgivet av skogsbrukets yrkesutbildningskommitté* (Stockholm: K.L. Beckmans tryckeri AB, 1965).

71 *Skogsyrkesutbildningen i Sverige* (1975).

72 *Skogsindustriarbetaren* (Gävle, 1947), no. 1.

73 *Skogsindustriarbetaren* (Gävle, 1943), no. 1.

favour of education that combined practical and theoretical elements, saw vocational education as an opportunity to give the occupation a higher status and thus an incentive to raise the wage level, which in turn would increase interest among youth for sawmill work. The Sawmill Association (*Sågverksförbundet*), however, considered that the need for vocational education only concerned a small percentage of workers undertaking specialised tasks, which meant about 10–12 per cent of the workforce (1,500–1,800 workers). The practical training could be done in sawmills, while the theoretical part could take the form of evening courses in the workers' leisure time.<sup>74</sup> If it was in the union's interest to raise the status of the occupation and hence the wages, it was in the employers' interest to keep costs down. These attitudes seem to have been more or less prevalent for decades. When basic forestry education was incorporated into upper secondary school in 1971, the sawmill industry was still without a formal basic vocational education programme. However, the idea of a central sawmill school, which had already been launched in the 1940s, finally became a reality in the mid-1970s, likely due to strong personal engagement among a handful of persons.<sup>75</sup>

The difficulties of the sawmill industry establishing vocational education can partly be explained by the special structure of the industry, with many small and medium sized sawmills. It is clear that there would have been difficulties in organising formal education at an acceptable cost. Another reason is that technological factors played an important role. While woodmen could be trained to handle a chainsaw (provided by the workers themselves) at a relatively low cost, there was a much higher risk of major economic disruption in the sawmill. Yet another factor was that in contrast to the Forestry Training Committee, SYN, the equivalent organisation for the sawmill industry, STYN (*Sågverkens och träindustrins yrkesnämnd*), never really seemed to play a major role in establishing relevant vocational education for sawmill workers. While the SYN was noticed in the debate, the STYN was conspicuous by its absence.

### **Towards a statist skill formation system (1960s and 1970s)**

While some large firms initiated their own schools and politicians reformed vocational education, there were simultaneous moves towards further centralisation of the Swedish system of industrial relations, with important long-term implications. Vocational education was not emphasised in the LO programme of 1951, but was mentioned in passing as a way, along with the wage policy and general information activities, through which trade unions could contribute to rationalisation. Rehn and Meidner acknowledged that wage equalisation could reduce the incentives to invest in vocational education, but pointed out that a solidarity wage policy did not exclude wage differentiation according to skill and that the policy should be preceded by ambitious evaluations of jobs before implemented. They also acknowledged that shortage of labour could in principle make people less interested in vocational education, but argued that this was not the case in Sweden, referring to the increasing numbers

<sup>74</sup> *Skogsindustriarbetaren* (Gävle 1947), no. 32.

<sup>75</sup> Fay Lundh Nilsson, "Sågverksindustrin och utbildningsfrågorna," in *Sågad skog för välstånd: Den svenska sågverksindustrins historia 1850–2010*, ed. Ronny Pettersson (Stockholm: Kungliga Skogs- och Lantbruksakademien, 2015), 407–52.

of young people enrolled in vocational education.<sup>76</sup> If there was a problem, it was caused by a shortage of resources in the form of facilities and teachers.

Although the solidarity wage policy is an often highlighted feature of the Swedish Model of industrial relations, the practical implications for vocational education are not well understood. A working hypothesis may be that the solidarity wage policy, when implemented in the 1960s and 1970s, restricted the scope for firms to use wages to induce investments in training and long-lasting employment relationships, at least for the blue-collar segment of the labour market. The principle of “equal pay for equal work” meant that firms could not reward seniority to the same extent as before. When differences in earnings between young and senior workers were reduced, there were weaker incentives for young people to enter traditional apprenticeship contracts, which typically involved cost sharing between apprentice and employer and included a proportion of deferred payment.

Moreover, the LO programme from 1951 also paved the way for increased emphasis on theoretical education generally and a decreased role of firms in the overall system of skill formation. This was not an explicit idea in the original programme but was articulated somewhat later. In 1961, the LO, for example, stated that “extended general primary education” would facilitate occupational mobility.<sup>77</sup> The formulation provided direct support for the ongoing educational reforms that were under way.

The new nine-year comprehensive school (*enhetsskolan*, later on *grundskolan*) was to some extent an answer to these new needs with its three programmes, including an occupational programme called 9y, within which the pupils could choose a vocational programme during their last school year. The idea was to prepare the pupils for an occupation: teaching would be mainly vocational and only about a third of the instruction would be devoted to general subjects.<sup>78</sup> In this and related reforms, the labour market parties managed to take a joint stand, but in spite of the organised collaboration between the labour market parties, some of the old conflicts concerning vocational education lingered underneath the surface. Whereas employer representatives wanted vocational education to be specific and adjusted to company needs, union representatives favoured more theoretical and general content. In the 1960s, when a new system for vocational education was discussed, these differences surfaced. The SAF and the Swedish Handicraft Association resisted the changes but the trade unions were, in general, strong supporters.<sup>79</sup>

In 1968 the Parliament adopted an organisationally coherent upper secondary school (launched in 1971) that would last for the next 25 years despite many attempts at reform.<sup>80</sup> Vocational education disappeared from compulsory schooling and the separate vocational schools were integrated with upper secondary school, in

76 Landsorganisationen i Sverige, Organisationskommittén, *Fackföreningsrörelsen och den fulla sysselsättningen* (Stockholm: s.n., 1951).

77 Landsorganisationen i Sverige, Strukturutredningen, *Samordnad näringspolitik* (Stockholm: LO, 1961), 150.

78 SCB Promemorior 1974:5, *Elever i obligatoriska skolor 1847–1962* (Stockholm: Statistiska centralbyrån, 1974) 5.

79 Lundahl (1997); Nilsson (2013).

80 Lisbeth Lundahl, ”Skilda framtidsvägar: Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform,” *Utbildning & Demokrati* 17, no. 1 (2008), 29–51.

which several two-year vocational programmes were started. Municipalities became the responsible authorities. The combination of strained industrial relations and a strong political will to promote a school-based system for vocational education in the late 1960s and early 1970s drastically diminished the possibilities for employers and trade unions to participate actively in vocational education. With few exceptions, the remains of the apprenticeship system, including most firm-based vocational schools, were dismantled in the early 1970s and the active participation of employers' and trade unions' representatives on vocational school councils came to an end in most places.

In hindsight, the importance of the reform in 1968 for the transition into a statist skill formation system may appear obvious. Yet, during the preparatory stage the reform did not seem to be very radical since it was underlined in the political directives that it would become necessary to use the industries' resources to an increasing degree in the new skill formation system.<sup>81</sup> Some apprenticeship committees were also strongly involved in the transition (for example SYN, the committee for the forest industry) and the employers pointed to the importance of further training.<sup>82</sup> To some extent, this was met by the introduction of a very large number of "special courses" in upper secondary school. Possibly, the collective features of the Swedish skill formation systems could have survived—and even flourished—after the integration of secondary schooling. As pointed out by Busemeyer and Trampusch<sup>83</sup> and seen in countries such as the Netherlands, Denmark and Austria, a collective skill formation system may also include substantial elements of school-based vocational education. However, during the late 1960s and early 1970s, the whole Swedish Model of industrial relations was shaken and began to disintegrate. The disintegration of collaboration between business and labour in the area of vocational education may be seen as an additional aspect of that development.

### Concluding discussion

In this article we have approached the history of vocational education in Sweden from a different angle to that usually adopted. Instead of primarily viewing changes in vocational education as a result of changes in the overall system of education, we have highlighted the importance of industrial relations for understanding the character of vocational education from around 1910 to the mid-1970s.

We have posed three central research questions. The first is straightforward: What characterised companies' and trade unions' involvement in vocational education before and after the emergence of the Swedish Model in the 1930s? As we have demonstrated, it was difficult to put a coherent skill formation system in place up to the late 1930s. Dobbins and Busemeyer<sup>84</sup> argue that the path to a statist model was initialised during this period, but as we have demonstrated, public involvement in vocational education was limited. Most vocational education took place in firms and

---

81 SOU 1966:3, *Yrkesutbildningen: Huvudbetänkande från yrkesutbildningsberedningen* (Stockholm: Håkan Ohlssons boktryckeri, 1966), 24.

82 Skogligen gymnasieutbildningen 1970-talet, 1966–1995, F1:3, Skogsbrukets yrkesutbildningsnämnd (SYN), Centrum för näringslivshistoria. Arkivbeteckning NAD: SE/CFN/SLA\_26-1.

83 Busemeyer and Trampusch (2012).

84 Dobbins and Busemeyer (2015).

was predominantly practical, but it did not enjoy a high priority. Collective agreements became increasingly common in the labour market from the 1910s, but only about one fourth of all workers in industry and handicrafts were covered by agreements that included apprenticeship regulations in broad terms. These regulations were complemented by either individual contracts or implicit understandings on the length, content and conditions of training in the workplace. The establishment of the system of collective agreements hardly solved the fundamental problems of vocational education. Apprenticeship legislation could have made a difference, but from the 1920s onwards the trade unions and employers were united in their resistance to it. From a skill formation perspective, this fact may appear odd, but from the perspective of industrial relations, the non-adoption of apprenticeship legislation fits in a more general pattern, according to which firms and unions tried to defend their independence from political intervention.

In the decades following the 1930s, we identify three basic strategies among firms with regard to vocational training: (1) small-scale apprenticeship training, (2) industrial schools and (3) no systematic training arrangements. In the case of shipbuilding (Kockums), we document a transformation from a small-scale programme to a more fully-fledged industrial school in the 1950s. In the case of forestry, we document a rising interest in vocational education in the early 1940s, leading one of the largest firms to offer formal courses for woodmen in the making. This programme was expanded in the 1950s and inspired two other large firms to establish similar courses. However, in the 1960s the industrial schools faced difficulties to attract students and were eventually closed down. Although we have documented significant examples of systematic firm involvement in vocational education, most firms were probably passive in this respect. In the sawmill industry we see how the traditional way of having older workers serve as role models for younger workers prevailed in the 1950s and 1960s, despite union demands for more systematic training.

Our second question concerned how the transition from conflict to cooperation in the labour market influenced vocational education. Here, we may conclude that cooperation between employer organisations and trade unions increased markedly at the national level from the late 1930s onwards. In addition, the state became more involved in skill formation. These processes brought about major changes in vocational education, but the outcome was, as we have shown, different across industries and firms. Numerous companies, including our cases of Kockums and the forest companies, initiated small-scale apprenticeship programmes. Seen from the perspective of industrial relations, this strategy is well in line with the spirit of mutual understanding that was codified in the Saltsjöbaden Treaty of 1938. The transformation of such programmes into formal courses and schools fits less well in the established view of the Swedish Model. At the same time as employer organisations and union federations were seeking more “top-down” solutions, for example concerning wage formation, some large firms were seeking individual solutions in the field of vocational education. Yet, in firms that adopted either of these strategies (apprentice training or schools), relations between employers and local unions in terms of vocational education were generally harmonious. Both parties acknowledged the need for training, low pay for apprentices and substantially higher wages for skilled workers. In these sectors of the economy, the skill formation system was clearly develop-



ing towards a collective model with firms and trade unions as strong actors.<sup>85</sup> Most companies, however, were not involved in vocational education and local unions and employers often had conflicting views on training. In the 1940s and 1950s unions tried—mostly in vain—to initiate training programmes in these companies, as our example from the sawmill industry shows. These sectors of the economy paved the way for a completely different direction concerning the Swedish skill formation system. An interesting question for further research is to look closer at how companies that did not invest in vocational education satisfied their demand for skilled workers.

Present-day Sweden is often characterised as a clear example of a statist skill formation system country, with little involvement of firms in vocational education. In the skill formation system literature, the 1960s and 1970s are considered to be a critical juncture during which existing systems could be modified, strengthened, or transformed.<sup>86</sup> In this period, political processes, the transformation of the economic structure and changing power relations between capital and labour set the stage for renegotiation of the skill system. In most cases, the outcome was a strengthening of the existing system, but in Sweden a radical transformation took place. In fact, the country is one of the few examples where the critical juncture in the 1960s brought about such a change. The inclusion of initial vocational education integrated within upper secondary school meant that the skill formation system in Sweden acquired the characteristics of a statist system. It was an almost complete transition from an embryonic collective system within a short period of time.

This brings us to the third research question: Why did Sweden not evolve into a fully-fledged collective skill formation system, but instead followed a different path in the 1960s? Previous research stresses that the reforms in vocational education were part of an overall reform agenda in the 1950s and 1960s that included all education at the primary and secondary levels. That interpretation contains an element of truth, but we argue that this transfer was made possible for two other reasons. One is that most firms did not participate actively in vocational education and as a consequence, school-based alternatives became more attractive. The other reason, at a more fundamental level, was that the changing nature of industrial relations had profound repercussions for the economic and institutional preconditions for firms to participate in vocational education; from the system of collective agreements in the first half of the 20th century, to the highly coordinated and centralised model of industrial relations in the 1950s and 1960s and the first signs of the same model's dissolution around 1970. And this is not the only aspect in which the Swedish experience differed. The reform meant that one of the arenas in which labour unions and employers had collaborated successfully was more or less dismantled.

We would stress that the school reform was adopted at a time when industrial relations were rapidly deteriorating and when the solidarity wage policy meant that there was restricted scope for firms to use wages to induce young people to participate in vocational education. In contrast to several other countries, where the renegotiation of the skill system was the outcome of changes in economic and political structures, the transition to the statist system took place at the very beginning of the critical juncture. In fact, it can be seen as a precursor of increased political interfer-

---

85 Cf. Hall and Thelen (2009).

86 Busemeyer and Trampusch (2012).

ence that reached other parts of the labour market in the 1970s. The 1960s (but not the 1970s) can certainly be characterised as a critical juncture in the formation of the Swedish skill system, but the preceding development and the radical outcome suggest that the long-term processes which set the stage for renegotiations are complex and even surprising. A thorough understanding of the changing nature of industrial relations rather than the preoccupation with political processes characteristic of most previous research is crucial in solving the enigma of the transformation of the skill formation system in Sweden.

## References

### Archival sources

- Hantverkarorganisationens kongresser: Anteckningar från SHO årsmöte (1925), Arkivbeteckning NAD: SE/RA/730338/A3.
- Skogligen gymnasieutbildningen 1970-talet, 1966–1995, F1:3, Skogsbrukets yrkesutbildningsnämnd (SYN), Centrum för näringslivshistoria. Arkivbeteckning NAD: SE/CFN/SLA\_26-1.
- Teknikföretagen, F12a, vol. 52. Särskilda utredningar, "Uppgift på antal arbetare, yrkesarbetare resp. lärlingar vid verkstäder anslutna till Sveriges Verkstadsförening åren 1925–1947." Arkivbeteckning NAD: SE/CFN/TKF\_1.
- Utbildningsverksamheten vid Kockums, 1943–1957, F20:3, Kockums Mekaniska Verkstads AB, Malmö Stadsarkiv, Företagsarkiv, Handlingar gällande verkstads-skolan samt elevföreningen. Arkivbeteckning NAD: SE/MSA/00429/F/F20.
- Årsrapporter från utbildningsavdelningen 1952–1966, F20:3, Kockums Mekaniska Verkstads AB, Malmö Stadsarkiv, Företagsarkiv, Handlingar gällande verkstads-skolan samt elevföreningen, Arkivbeteckning NAD: SE/MSA/00429/F/F20.

### Interviews

- Rauno Eberlund, ship construction apprentice 1966–1969, interviewed 30 March 2015.
- Bengt Persson, electrician's apprentice 1955–1958, interviewed 6 March 2013.
- Åke Sandström, electrician's apprentice 1966–1969, interviewed 30 March 2015.

### Printed sources and literature

- Adlercreutz, Axel. *Kollektivavtalet: Studier över dess tillkomsthistoria*. Lund: Gleerup, 1954.
- Arbetsmarknadsorganisationernas yrkesutbildningskommitté. *Betänkande med förslag till åtgärder för lärlingsutbildningens främjande*. Stockholm: s.n., 1944.
- Bengtsson, Berit. *Kampen mot § 23: Facklig makt vid anställning och avsked i Sverige före 1940*. Uppsala: Ekonomisk-historiska institutionen, Uppsala universitet, 2006.
- Busemeyer, Marius and Christine Trampusch, eds. *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, 2012. Oxford Scholarship Online, <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199599431.001.0001/acprof-9780199599431>.
- Carmichael, Lorne. "Does Rising Productivity Explain Seniority Rules for Layoffs?" *American Economic Review* 73, no. 5 (1983), 1127–32.
- Dobbins, Michael and Marius Busemeyer. "Socio-Economic Institutions, Organized Interests and Partisan Politics: The Development of Vocational Education in Denmark and Sweden." *Socio-Economic Review* 13, no. 2 (2015), 259–84.
- Elvander, Nils. *Lönepolitik och förhandlingssystem i Sverige*. Uppsala: Nationalekonomiska institutionen, Uppsala universitet, 1992.
- Hall, Peter A. and Kathleen Thelen. "Institutional Change in Varieties of Capitalism." *Socio-Economic Review* 7, no. 1 (2009), 7–34.
- Hedman, Anders. *I nationens och det praktiska livets tjänst: Det svenska yrkesskole-systemets tillkomst och utveckling 1918 till 1940*. Umeå: Umeå universitet, 2001.
- Hellstrand, Sandra. "Attempting Institutional Change: Swedish Apprenticeship, 1890–1917," *Nordic Journal of Educational History* 3, no. 2 (2016), 31–53.

- Håkansson, Peter. *Ungdomsarbetslöshet: Om övergångsregimer, institutionell förändring och socialt kapital*. Lund: Lund Studies in Economic History 55, 2011.
- Kaufman, Bruce E. "The Original Industrial Relations Paradigm: Foundation for Revitalizing the Field." In *New Directions in the Study of Work and Employment*, edited by Charles J. Whelan, 31–47. Cheltenham: Elgar, 2008.
- Kollektivaftal angående arbets- och löneförhållandena i Sverige 1907/1908*. 1: *Redogörelse för kollektivaftalens utbredning och hufvudsakliga innehåll*. Stockholm: s.n., 1910.
- Kollektivaftal angående arbets- och löneförhållandena i Sverige*. 2. Stockholm: s.n., 1908.
- Kungl. Skogsstyrelsen. *Det enskilda skogsbruket*. Stockholm: Kungl. Skogsstyrelsen, 1943.
- Landsorganisationen i Sverige. Organisationskommittén. *Fackföreningsrörelsen och den fulla sysselsättningen*. Stockholm: s.n., 1951.
- Landsorganisationen i Sverige. Strukturutredningen. *Samordnad näringspolitik*. Stockholm: LO, 1961.
- Larsson, Hans A. *Mot bättre vetande: En svensk skolhistoria*. Stockholm: SNS Förlag, 2011.
- Lundahl, Lisbeth. *Efter svensk modell: LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–90*. Umeå: Boréa förlag, 1997.
- Lundahl, Lisbeth. "Skilda framtidsvägar: Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasierreform." *Utbildning & Demokrati* 17, no. 1 (2008), 29–51.
- Lundh Nilsson, Fay. *Lönande lärande: Teknologisk förändring, yrkesskicklighet och lön i svensk verkstadsindustri omkring 1900*. Lund Studies in Economic History 40. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2007.
- Lundh Nilsson, Fay. "Sågverksindustrin och utbildningsfrågorna." In *Sågad skog för välstånd: Den svenska sågverksindustrins historia 1850–2010*, edited by Ronny Pettersson, 407–52. Stockholm: Kungliga Skogs- och Lantbruksakademien, 2015.
- Lundh, Christer. *Spelets regler: Institutioner och lönebildning på den svenska arbetsmarknaden 1850–2010*. Stockholm: SNS, 2010.
- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950–1975, del 1–5*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag, 1980–87.
- Nilsson, Anders. *Yrkesutbildningen i Sverige 1850–1910*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2008.
- Nilsson, Anders. "Lärlingsutbildning: Ett alternativ i yrkesutbildningen 1940–1970." In *Yrkesutbildningens formering i Sverige 1940–1975*, edited by Peter Håkansson and Anders Nilsson, 87–120. Lund: Nordic Academic Press, 2013.
- Nilsson, Anders. "The Unknown Story: Vocational Education for Adults in Sweden 1918–1968." *History of Education* 43, no. 5 (2014), 615–34.
- Nycander, Svante. *Makten över arbetsmarknaden: Ett perspektiv på Sveriges 1900-tal*. Stockholm: SNS förlag, 2002.
- Olofsson, Jonas. *Svensk yrkesutbildning: Vägval i internationell belysning*. Stockholm: SNS Förlag, 2005.
- Pettersson, Lars. "Därför valde Sverige en annan väg än Danmark. Historien bakom 1950-talets reformer av yrkesutbildningen." In *Yrkesutbildningens formering i Sverige 1940–1975*, edited by Peter Håkansson and Anders Nilsson, 155–84. Lund: Nordic Academic Press, 2013.

- Richardson, Gunnar. *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur, 1:a upplagan 1977, 7:e upplagan 2004.
- SCB Promemorior 1974:5. *Elever i obligatoriska skolor 1847–1962*. Stockholm: Statistiska centralbyrån, 1974.
- SCB Promemorior 1984:2. *Elever i skolor för yrkesutbildning 1844–1970*. Örebro: Statistiska centralbyrån, 1984.
- Schön, Lennart. *Sweden's Road to Modernity*. Stockholm: SNS Förlag, 2010.
- Sjöstedt, Sven-Ingvar. *Skogsyrkesutbildning i Sverige*. Karlshamn: Lagerblads, 1975.
- Skogsindustriarbetaren: tidning för skogsbrukets samt sågverks- och pappersindustriernas arbetare*, no. 23/24 (1939). Gävle.
- Skogsindustriarbetaren: tidning för skogsbrukets samt sågverks- och pappersindustriernas arbetare*, no. 34 (1939). Gävle.
- Skogsindustriarbetaren: tidning för skogsbrukets samt sågverks- och pappersindustriernas arbetare*, no. 2 (1940). Gävle.
- Skogsindustriarbetaren: tidning för skogsbrukets samt sågverks- och pappersindustriernas arbetare*, no. 1 (1943). Gävle.
- Skogsindustriarbetaren: tidning för skogsbrukets samt sågverks- och pappersindustriernas arbetare*, no. 25/26 (1943). Gävle.
- Skogsindustriarbetaren: tidning för skogsbrukets samt sågverks- och pappersindustriernas arbetare*, no. 1 (1947). Gävle.
- Skogsindustriarbetaren: tidning för skogsbrukets samt sågverks- och pappersindustriernas arbetare*, no. 32 (1947). Gävle.
- Sociala Meddelanden*, serie F, Statistiska Meddelanden 1911–1921.
- SOU 1924:41. *Utredning med förslag till lag om lärlingsväsendet i vissa yrken*. Stockholm: Norstedt & söner, 1924.
- SOU 1939:14. *Rationaliseringsutredningens betänkande del II*. Stockholm: Isaac Marcus boktryckeri-aktiebolag, 1939.
- SOU 1947:32. *Utredning med synpunkter på sågverksdriften i Norrland och förslag angående inrättande av en central sågverksskola*. Stockholm: Victor Pettersons bokindustriaktiebolag, 1947.
- SOU 1954:11. *Yrkesutbildningen*. Stockholm: Ivar Häggströms boktryckeri AB, 1954.
- SOU 1965:67. *Skoglig yrkesutbildning: Utbildningsmål, utbildningsgång och huvudmannaskap*. Stockholm: K. L. Beckmans tryckeri AB, 1965.
- SOU 1966:3. *Yrkesutbildningen*. Lund: Håkan Ohlssons boktryckeri, 1966.
- Statistisk Årsbok 1926*, Stockholm: P.A. Norstedt & söner, 1926.
- Swenson, Peter A. *Capitalists Against Markets: The Making of Labor Markets and Welfare States in the United States and Sweden*. New York: Oxford University Press, 2002.
- Söderberg, Tom. *Hantverkarna i genombrottskedet 1870–1920*. Stockholm: Haglund & Ericson, 1965.
- Thelen, Kathleen. *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Thelen, Kathleen and Marius R. Busemeyer. "Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism." In *The Political Economy of Collective Skill Formation*, edited by Marius R. Busemeyer and Christine Trampusch, 1–34. Oxford: Oxford University Press, 2012. Oxford

Scholarship Online, <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199599431.001.0001/acprof-9780199599431>.

Uhlén, Axel. *Malmö tobaksarbetarefackförening 1883–1933: Minnesskrift*. Malmö: 1933.

*Underdånigt utlåtande och förslag till den lägre tekniska undervisningens ordnande*. Örebro: Länstidningens tryckeri, 1912.

Webb, Sidney and Beatrice Webb. *Industrial Democracy*. London: Longmans, Green and Co., 1902.

Yokoyama, Etsuo and Anders Nilsson. “Company-Based Vocational Education and Training: Case Studies of Shipbuilding Industries in Japan and Sweden.” *Essays in Economic & Business History* 34 (2016), 136–64.

*Yrkesundervisningen åren 1921–1922*. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen, 1923.

Wallis, Patrick. “Apprenticeship and Training in Premodern England.” *Journal of Economic History* 68, no. 3 (2008), 832–61.



## (Inter)nationalistisk folkbildning: Säkerhetspolitik, nationalism och opinionsbildning i den svenska folkhögskolans mobilisering för utvecklingsfrågor 1950–1969

Sofia Österborg Wiklund

**Abstract • (Inter)nationalist Popular Education: Security Policy, Nationalism and Advocacy in the Swedish Folk High Schools' Action on Development Issues 1950-1969 •** Folk High Schools in Sweden have a long history of engaging internationally, especially as regards courses on development studies (u-landslinjer) that emerged in the late sixties. The purpose of this article is to track some of the discourses about internationalisation, development and aid that preceded those courses, as well as to scrutinise ideas of the role of the Folk High School (*folkhögskola*) in the emerging field of development aid. Analysing material from *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (Journal of the Swedish Folk High School) between 1950 and 1969, the study shows that the discourse on internationalism takes its starting point from an already established nationalism and nordism. National security also arises as an argument for engaging in development issues. The analysis also shows that there is a shift in the role of the Folk High School in the evolving development work; from “helping” to “advocating.” The results raise questions about how we can understand today’s Folk High School courses on global development against the background of the debates of the fifties and sixties.

**Keywords •** Folk High Schools [folkhögskolor], development aid [u-landslinjer], nationalism, Sweden [Sverige]

### Om folkhögskolans internationella engagemang

Har det en gång kunnat sägas, att vår stuga är för trång (med trängsel bl.a. av traditioner) och utan utblick, så gäller det i varje fall inte nu. Istället finns i alla länders folkhögskolor en strävan efter kontakter – inte minst över gränserna – så stark att den kan sägas känneteckna vår skolform idag.<sup>1</sup>

Citatet är hämtat från en artikel i den fackliga *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (hädanefter kallad TSF) under efterkrigstidens 50-tal. Det speglar en omvälvande period, såväl inom folkhögskolevärlden som världspolitiskt. I folkhögskolläraernas fackliga och tämligen inflytelserika tidskrift, liksom i andra forum, diskuteras folkhögskolans roll i en, på samma gång, allt mer sammankrympande och utvidgande värld. Inom loppet av femton år utökar folkhögskolan kraftigt sin internationella verksamhet jämfört med skolformens första århundrade.<sup>2</sup> I samband med 60- och

1 *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (TSF) 1954:2, 82.

2 Tomasz Maliszewski, *Den svenska folkhögskolan: En betraktelse från andra sidan Östersjön* (Linköping: Vuxenutbildarcentrum, 2008).

---

Sofia Österborg Wiklund is a Doctoral Student in Education and Adult Learning at the Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University, Sweden.  
Email: sofia.osterborg.wiklund@liu.se

---

70-talens politiska radikaliserings, och i kölvattnet av en allmän redan väl etablerad missionstradition<sup>3</sup> börjar folkhögskolorna organisera särskilda ”u-landslinjer”; kurser med fokus på biståndspolitik, så kallade ”u-landsfrågor”, ofta med en studieresa till ett ”u-land”.

Folkhögskolan träder här, organisatoriskt och diskursivt, in på ett större fält för svenskt internationellt hjälp-, solidaritets- och biståndsarbete som höll på att växa fram både i Sverige och internationellt under samma tidsepok.<sup>4</sup> Det som då kallades u-landslinjer, rubriceras med folkhögskoletermer idag mer ofta som kurser i global utveckling.<sup>5</sup> De utgör fortfarande en beaktansvärd del av utbudet på de 154 folkhögskolorna i Sverige, och flera kurser har genom åren bedrivits med anknytning till biståndsmyndigheten Sida, parallellt med förankring i olika folkrörelser.<sup>6</sup> I efterhand har den internationella verksamheten beskrivits som att ha blivit en av de viktigaste inriktningarna för folkhögskolan efter 1968.<sup>7</sup>

Med kopplingen till både folkbildningen och biståndet som samhällliga institutioner, och dess respektive betydelse för svensk nationell självbild, kan u-landslinjerna ses som unika i sitt slag och som skiljer sig från andra typer av internationellt volontärarbete. Trots den långa historien av internationellt arbete inom folkhögskolan finns det dock fortfarande förhållandevis lite forskning på hur uppkomsten av särskilda u-landslinjer kan förstås historiskt och ur ett samhällligt perspektiv. Tidigare folkbildningsforskning har problematiserat hur makt, koloniala och nationella föreställningar har reproducerats i transnationella folkbildande praktiker, trots att de har haft till syfte att motverka detsamma. Detta är en kritisk genre inom folkbildningsforskningen som den här studien ansluter sig till, med fokus på hur ideologi, som exempelvis föreställningar av nation, tar sig uttryck i folkbildande praktiker.

Den här artikeln syftar således till att spåra några av de diskurser om internationalisering, utveckling och bistånd, som under sent 60-tal kom att materialiseras i särskilda u-landslinjer på folkhögskolan. Syftet är också att undersöka förändringar över tid samt att relatera dessa till omgivande, historiska kontexter. För detta syfte är jag inspirerad av den kritiska diskursanalysen (CDA) och ideologi som ”betydelser i maktens tjänst”, främst med fokus på hur nation skapas. Varför skulle folkhögskolan ”internationaliseras” och vilken innebörd ges internationalisering över tid? Hur skulle detta ske, och vilka skulle det beröra? Vilken roll och betydelse ges åt folkhögskolan som aktör inom de framväxande arenorna för bistånd i Sverige och internationellt? Hur kan detta förstås ideologiskt och i förhållande till Sverige som nation? Fokus ligger på texter som har publicerats i Svenska Folkhögskolans Lärarförbunds (SFHL) publikation *Tidskrift för svenska folkhögskolan* mellan 1950 och 1969, detta för att få tillgång till en intern, men ändå relativt offentlig, debatt från en inflytelserik

3 Jmf t.ex. Cecilia Jonsson, *Volontärerna: Internationellt hjälparbete från missionsorganisationer till volontärresebyråer* (Växjö: Linnéuniversitetet, 2012); Sunniva Engh, ”The Conscience of the World? Swedish and Norwegian Provision of Development Aid,” *Itinerario* 33, nr 2 (2009).

4 Jmf Jonsson (2012); Björn Hettne, *Vad är utveckling?* (Stockholm: SNS förlag, 2008); Bertil Odén, *Biståndets idéhistoria: Från Marshallhjälp till millenniemål* (Lund: Studentlitteratur, 2006).

5 Sofia Österborg Wiklund, ”Från u-landslinje till global rättvisekurs: Om resande kurser i folkhögskolans kurskataloger 1983-2014,” i *Folkbildning & forskning: årsbok 2014/15* (Stockholm: Föreningen för Folkbildningsforskning, 2015).

6 Erik Nylander, Kerstin Mustel och Therése Jansson, *Gränsöverskridande folkbildning: Om resurser, nätverk och transnationellt engagemang* (Stockholm: Folkbildningsrådet, 2011).

7 Maliszewski (2008).



arena. Tidskriften utgörs dessutom av ett detaljrikt material som ger betydelsefulla inblickar i hur u-lands- och globala utvecklingskurser har fått sin plats inom folkhögskolan.

### Forskning om folkhögskolans transnationella arbete

Den tidigare forskningen om den svenska folkhögskolans u-landslinjer är som nämnts inte särskilt omfattande. Det finns några få studier som berör u-landslinjer specifikt, och fler som rör internationella aspekter av folkbildning generellt.

År 2011 utkom Mimer med en rapport i samarbete med folkbildningsrådet, som via en enkätundersökning kartlägger folkbildningens transnationella aktiviteter under 2009. Resultatet visar på att verksamheten i första hand bedrevs i enlighet med folkbildningspropositionens sjunde område som rörde folkhälsa, hållbar utveckling och global rättvisa. Resemönstren var koncentrerade till södra halvklotet och en stor del av verksamheten drevs med medel från Sida eller någon biståndsorganisation.<sup>8</sup> Erik Nylander och Song-Eeh Ahn jämför vidare folkhögskolans internationella mobilitet med högskolans, och kartlägger det geografiska mönster som präglar folkhögskolans resandekurser, samt knyter an till symboliska värden som tillerkänns i internationella studeranderesor. De menar att det går att skönja en skillnad mellan folkhögskolans och högskolans mobilitet, då högskolan präglas av mer arbetsmarknadsstrategiska, och folkhögskolan mer sociala värden.<sup>9</sup>

Tomasz Maliszewski nämner u-landslinjerna och folkhögskolans internationalisering i ett arbete rörande den svenska folkhögskolan generellt. Författaren tar upp kursernas tillkomst och framväxt, och nämner Olof Palme som en viktig politisk aktör.<sup>10</sup> Katarina Leppänen har studerat internationalism i den nordiska folkhögskolan i Geneve, som syftade till att öka ”international citizenship proficiency” under mellankrigstiden. Leppänen studerar de ideologiska spänningar som omgärdade de olika uppfattningarna om internationalism som företrädades av dels representanter för internationella organisationer, dels vuxenutbildare.<sup>11</sup> Kerstin Wallin har studerat svenskt fackligt bistånd från Sverige till Chile, och belyser förutsättningar och den pedagogiska miljön för att ”exportera” studiecirkelformen till de fackliga aktörerna i Chile.<sup>12</sup>

Magnus Dahlstedt och Henrik Nordvall, samt Linda Berg analyserar folkbildnings(sam)arbete mellan Sverige och Tanzania respektive Nicaragua ur postkoloniala perspektiv.<sup>13</sup> Nordvall och Dahlstedt undersöker relationen mellan svensk folkbildning och etableringen av Folk Development Colleges, FDC, i Tanzania, förmandet av nationella självbilder och andrafiering av samarbetspartners när svenska

8 Nylander et al. (2011)

9 Erik Nylander och Song-Eeh Ahn, ”Vart leder internationaliseringen?” i *Lärandets mångfald: Om vuxenpedagogik och folkbildning*, red. Andreas Fejes (Lund: Studentlitteratur, 2013), 209–29.

10 Maliszewski (2008).

11 Katarina Leppänen, ”Education for Internationalism at the Nordic School for Adult Education in Geneva 1931–1939,” *History of Education* 40, nr 5 (2011), 635–49.

12 Kerstin E. Wallin, *Folkbildning på export? Sammanhang, förutsättningar, möjligheter* (Stockholm: Stockholms universitet, 2000).

13 Magnus Dahlstedt och Henrik Nordvall, ”Paradoxes of Solidarity: Democracy and Colonial Legacies in Swedish Popular Education,” *Adult Education Quarterly* 61 nr 244 (2011); Linda Berg, *InterNacionalistas: Identifikation och främlingskap i svenska solidaritetsarbetares berättelser från Nicaragua* (Umeå: h:ström, 2007).

folkbildningsidéer exporteras till andra delar av världen. Här blir en solidaritetens paradox central för att belysa hur strävan efter att bryta med ett kolonialt arv blandas med koloniala diskurser om identitet och tillhörighet, demokrati och modernitet.<sup>14</sup> Detta berör även Berg, som analyserar skildringar från svenska solidaritetsarbetare i Nicaragua och belyser identitet och svårigheterna att åstadkomma gemenskaper i en postkolonial samtid.<sup>15</sup>

Det finns också studier och litteratur i gränslandet för den akademiska genren som behandlar u-landslinjerna mer specifikt. Clara Hyldegaard Nankler gör en historisk genomgång av folkhögskolans globala arbete, och pekar bland annat på de samarbeten som skedde mellan folkhögskolorna och Sida.<sup>16</sup> Rolf Berndtsson beskriver framväxten av Den Rejsende Højskolen i Danmark, och dess betydelse för folkhögskolornas resandekurser i Sverige.<sup>17</sup> Inger Landström jämför internationella kurser och folkbildningspedagogik i de olika nordiska länderna.<sup>18</sup>

Ingen av ovanstående studier gör dock ett historiskt nedslag utifrån kritisk teori-bildning angående uppkomsten av kurserna, med vilket den här studien bidrar.

### Kritiskt diskurshistoriska ansatser

För att fånga ideologiska verkningar, maktrelationer och förändring över tid, har jag i denna artikel inspirerats av teori och metod från den kritiska diskursanalysen (CDA) och dess diskurshistoriska förgrening (DHA), såsom de företräds av bland andra Ruth Wodak och Norman Fairclough.<sup>19</sup> CDA och DHA har i stor utsträckning använts för att avtäckta ideologi kopplat till rasism, nationalism och nationell identitet i Europa i både nutida och historiska perspektiv. Ideologi förstås här som ”betydelser i maktens tjänst”.<sup>20</sup> Syftet med CDA är ”[...] to investigate critically social inequality as it is expressed, signalled, constituted, legitimized and so on by language use (or in discourse).”<sup>21</sup> Teori och metod är tätt sammankopplade, samtidigt som jag via det *kritiska* i diskursanalysen ansluter mig till ett empiriskt icke-neutralt förhållande till maktrelationer och social förändring.<sup>22</sup> Metodmässigt har jag valt att ta fasta på några analytiska begreppsverktyg, snarare än att följa ett helt koncept.

14 Henrik Nordvall och Magnus Dahlstedt, ”Folkbildning i (av)koloniseringsens skugga,” *Utbildning & Demokrati* 18, nr 3 (2009), 29–47.

15 Berg (2007).

16 Clara Hyldegaard Nankler, ”Folkhögskolans globala engagemang,” *Årsbok om folkbildning* (Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning, 2014).

17 Rolf Berndtsson, *Nya folkhögskolor: En uppföljningsstudie av de folkhögskolor som blivit självständiga mellan åren 1991 och 2000* (Stockholm: Folkbildningsrådet, 2003).

18 Inger Landström, ”Den nordiska folkhögskolans globala medborgare: Folkbildningspedagogik med internationella förtecken,” i *Två sidor av samma mynt?: Folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna*, red. Fay Lundh Nilsson och Anders Nilsson (Lund: Nordic Academic Press, 2010).

19 Se t.ex. Norman Fairclough, *Discourse and Social Change* (Cambridge: Polity, 1992); Ruth Wodak ”The Discourse Historical Approach,” i *Methods of Critical Discourse Analysis*, red. Ruth Wodak och Michael Meyer (London: SAGE, 2001), 63–94.

20 Norman Fairclough, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (Harlow: Longman, 2010).

21 Ruth Wodak och Michael Meyer, red., *Methods of Critical Discourse Analysis* (London: SAGE, 2001), 2.

22 Fairclough (1992); Wodak och Meyer, red. (2001).

Relationen mellan diskurs och det sociala är i den kritiska diskursanalysen dialektiskt, och diskurser formar och är formade av institutioner, situationer och strukturer.<sup>23</sup> Det betyder här att det tal som kommer till uttryck i TSF är format av, och medskapare till, de materiella och strukturella villkor som det diskursiva eventet är inbäddat i. I den historiska diskursanalysen utgör just *kontexten* en viktig dimension i analysen. Jag har här tagit fasta på de så kallade ”middle range theories”, det vill säga forskning om folkbildning och bistånd, samt ”grand theories” och tillämpningar av dessa i en svensk kontext.

Liksom Wodak med flera<sup>24</sup> relaterar jag till Benedict Andersons klassiska definition av nation, som ”imagined communities” – föreställda gemenskaper, som inte går att skilja från varandra genom autenticitet, utan ”by the way in which they are imagined”,<sup>25</sup> liksom Stuart Halls beskrivning av nationell kultur som en diskurs och:

a way of constructing meanings which influences and organises both our actions and our conception of ourselves [...] National cultures construct identities by producing meanings about ‘the nation’ with which we can identify; these are contained in the stories which are told about it, memories which connect its present with its past, and imagines which are constructed of it.<sup>26</sup>

Vidare utgår jag från en förståelse av att Sverige, tillsammans med de andra nordiska länderna, är formad av en kolonial världshistoria som fortsätter skapa rasifierade maktrelationer.<sup>27</sup> Detta sker samtidigt som Sveriges internationella relationer ses som präglade av bistånd och fredsbyggande snarare än kolonialism och imperialism.<sup>28</sup> En ”nordisk exceptionalism” är central för svensk nationell självbild.<sup>29</sup> Bilden av svenskhet går här hand i hand med en föreställning av svenskhet som vithet, och som tar sig uttryck på olika sätt.<sup>30</sup>

Begreppet internationalisering kommer både från empiri och teori. Som del i en större ”grand theory” klassas *Globalisering* i det här utbildningsvetenskapliga sammanhanget som ”the economic, political, and societal forces pushing 21st century higher education toward greater international involvement” och *internationalisering* som ett resultat av detta; ”the policies and practices undertaken by academic systems

23 Michelle Lazar, *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power, and Ideology in Discourse*, (New York: Palgrave Macmillan, 2005); Fairclough (1992).

24 Ruth Wodak, red., *The Discursive Construction of National Identity* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009).

25 Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London: Verso, 1983), 15.

26 Stuart Hall, ”The Question of Cultural Identity,” i *Modernity: An Introduction to Modern Societies*, red. Stuart Hall, David Held, Don Hubert and Kenneth Thompson (Malden: Blackwell, 1996), 613.

27 Se t.ex. Kristín Loftsdóttir och Lars Jensen, red., *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities* (Farnham: Ashgate, 2012); Suvi Keskinen, Salla Touri, Sara Irni och Diana Mulinari, *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region* (New York: Routledge, 2009).

28 Keskinen, et al., (2009).

29 Loftsdóttir och Jensen, red. (2012).

30 Se Keskinen et al. (2009); Loftsdóttir och Jensen, red. (2012), Tobias Hübinette och Catrine Lundström ”Three Phases of Hegemonic Whiteness: Understanding Racial Temporalities in Sweden,” *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture* 20, nr 6 (2014), 423–37.

and institutions—and even individuals—to cope with the global academic environment.”<sup>31</sup>

För att studera hur olika diskurser rör sig mellan olika institutioners diskursordningar, det vill säga ”the totality of its discursive practices, and the relationships (of complementarity, inclusion/exclusion, opposition) between them [...]”<sup>32</sup>, använder jag mig av begreppsverktyget interdiskursivitet;<sup>33</sup> exempelvis kan biståndsdiskurser användas inom folkhögskolans diskursordning och vice versa. För att analysera tidsspannet 1950–1969 har jag fokuserat på förändring som pågår i materialet. Utifrån detta har jag läst materialet med fokus på talet om u-land, global utveckling och internationalisering. Här har jag framför allt fokuserat på vad som sägs, hur det sägs, varför frågorna är viktiga och hur budskapen legitimeras.<sup>34</sup> Här är samspelet mellan att skapa *sameness* och *difference*, ett identitetsmässigt skillnads- och likhetskapande, ett användbart verktyg för att förstå hur nation görs i texten.<sup>35</sup>

För att markera att det rör sig om tids- och platsspecifika ideologiskt impregnerade diskurser har jag ibland valt att i beskrivande och analyserande text återge begrepp såsom ”u-land” eller ”u-landsfrågor”, istället för att byta ut det mot mer adekvata begrepp.

### ***Tidskrift för svenska folkhögskolan: En central arena för folkhögskoledebatt***

För att få tillgång till en offentlig men ändå relativt intern folkhögskoledebatt har jag använt mig av texter såsom artiklar, notiser och ledare från *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (TSF) 1950 till och med 1969. Tidskriften är facklig och har sedan starten utgjort en viktig arena för debatten rörande folkhögskolans roll i samhället.<sup>36</sup> Tidskriften har även utgjort referens för ytterligare folkbildningsforskning i egenkap av viktigt organ för åsiktsutbyte och representation<sup>37</sup>. Skribenterna i tidskriften är företrädesvis lärare och rektorer. Tidskriften tillhandahåller exempel på hur folkhögskollärare bör förhålla sig i olika frågor.<sup>38</sup>

Den analyserade tidsperioden är avgränsad till 1950–1969, detta för att kunna fixera de diskussioner som föregick och ledde fram till de u-landslinjerna som uppkom i slutet av 60-talet. Den avgränsade periodens utgångspunkt är 1950 på grund av att det var under efterkrigstiden som talet om internationalisering av folkhögskolan intensifierades och u-landsbegreppet började användas i TSF.

Som med alla avgränsningar innebär ett urval ett uteslutande av möjliga andra berättelser. I det här fallet innebär det empiriska valet av TSF under 50- och 60-ta-

31 Philip G. Altbach och Jane Knight, ”The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities,” *Journal of Studies in International Education* 11, nr 3–4 (2007), 290.

32 Fairclough (2010), 93.

33 Wodak (2001); Fairclough (1992).

34 Jmf Wodak och Meyer, red. (2001).

35 Ruth Wodak och Salomi Boukala ”European identities and the revival of nationalism in the European Union: a discourse-historical approach,” *Journal of Language & Politics* 14, nr 1 (2015), 87–109; Anna Triandafyllidou och Ruth Wodak, ”Conceptual and Methodological Questions in the Study of Collective Identities,” *Journal of Language & Politics* 2, nr 2 (2003), 205–23; Wodak och Meyer, red. (2001).

36 Maliszewski (2008).

37 Caroline Runesdotter, *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2010); Annelie Andersén, *Ett särskilt perspektiv på högre studier? Folkhögskoledeltagares sociala representationer om högskola och universitet* (Jönköping : Högskolan i Jönköping, 2011).

38 Andersén (2011).

len en koncentrerad till nästan uteslutande (manliga) lärare, rektorer och andra företrädare på de svenska folkhögskolorna. Motparterna i samlingsorganisationer framträder inte alls i materialet och rapporteringar från deras debatter började förekomma, om än i relativt liten utsträckning, först på 70-talet. Inte heller går det att via materialet fånga diskussioner som förs utanför tidskriftssammanhanget, såsom policydokument eller andra officiella skrivelser. Mitt syfte är dock inte att kartlägga alla aspekter av tidsperioden, utan syftet är att spåra några inflytelserika diskurser i den mening att de upptagit utrymme i folkhögskolläraernas fackförbunds tidskrift. Det resultat som här presenteras ska inte heller läsas som en redogörelse för de mest dominerande diskurserna, någon sådan rangordning har analytiskt inte gjorts i läsningen av materialet, utan resultatet ska främst ses som olika förekommande ideologiska uttryck med relevans för det teoretiska ramverket. Vidare vill jag också understryka att, trots att jag anser representation viktig och att vem som säger vad och när spelar roll, så har det inte funnits utrymme för att inkludera de olika skribenternas enskilda positioner i analysen. Jag har istället fokuserat på vad som uttrycks i materialet, snarare än på personerna bakom.

Urvalet av texter bygger på en tidigare förstudie om vilka begrepp som använts i folkhögskolekurskataloger mellan 1983 och 2014.<sup>39</sup> Detta för att få en tydlig koppling till u-landslinjerna och de globala rättvisekurserna. ”Internationell”, ”u-land”, ”utveckling”, ”global”, ”hållbar”, ”bistånd” är därför begrepp som jag har utgått från i urvalet, även om jag haft en öppen blick för även andra texter som mer implicit kan ha behandlat ovanstående frågor. Texter som inte har haft ett tydligt fokus på utvecklingsfrågor har legat utanför studiens område och därmed uteslutits.

Materialet, som består av elva artiklar från 50-talet och 56 artiklar från 60-talet, har katalogiserats med titel, skribentens namn, sidnummer och årgång. Jag har även katalogiserat texter från 1920 till 2010, och som inte berörs i denna artikel. Dessa fyller en viss funktion som referensram i tolkningarna av den valda tidsperioden.

### **Nationalism, säkerhetspolitik och opinionsbildning för internationalisering**

I talet i TSF om folkhögskolans behov av en utomnordisk och utomeuropeisk internationalisering, går debatterna från att knappt existera till att under 50-talet intensifieras och senare, under 60-talets slut, bland annat materialiserar i de särskilda u-landslinjerna. U-landslinjerna kom senare att under 70- och 80-talet bli etablerade institutioner och koncept för folkhögskolans engagemang i svenskt internationellt bistånds-, missions- och solidaritetsarbete.

Även om de internationella frågorna hade varit på tapeten en längre tid är det först under 60-talet som skribenterna på allvar börjar sia om u-landshjälpens intåg på folkhögskolan, inte minst i samband med ombildandet av Centralkommittén till Nämnden för internationellt bistånd, NIB (1962), sedermera Sida (1965), samt det ökande intresset för internationella frågor i samhällsdebatten generellt. Hela 60-talet brukar beskrivas som präglad av utvecklingsoptimism, och utropades av FN till ”utvecklingsår”.<sup>40</sup> Det är i och med 60-talet som särskilda kurser om ”u-land” förutspås bli nödvändiga på folkhögskolorna i TSF, gärna i samarbete med Sida.<sup>41</sup>

39 Österborg Wiklund (2015).

40 Odén (2006).

41 TSF 1966:9, 181f.

Samma år har även tidskriften sitt första av flertalet följande temanummer med internationell inriktning.<sup>42</sup> Skribenter går här från att under 50- och 60-talen betona behovet att vara med och skapa allmän opinion för u-landsfrågorna, till att i samband med 68-rörelsen betona folkhögskolans behov av att möta ”allt starkare krav på internationellt engagemang” utifrån.<sup>43</sup> Sida och folkhögskolan blir också interpersonellt sammanflätade bland annat i bemärkelsen att personer på viktiga positioner var aktiva inom båda sfärer. Exempelvis var den i TSF ofta medverkande Torgil Ringmar både rektor på Åsa folkhögskola och arbetade som chef på Sida under 60- och 70-talet.<sup>44</sup> TSF kom att ha flera samarbeten med Sida, inte minst i samband med de temanummer med internationellt fokus som publicerades under tidsperioden och framåt.

Jag kommer här lyfta fram några diskurser och skiften som är tongivande i materialet, och som ger ledtrådar till hur det internationella på folkhögskolans kan förstås historiskt och i sin samtid. Den första diskussion jag vill belysa är hur internationaliseringen av folkhögskolan blir föremål för stridigheter gällande den i folkbildningen rotade nationalismen och nordismen som artikuleras i materialet. Den andra diskussion som berörs är hur säkerhetspolitiska argument används för att mobilisera engagemang för u-landshjälp. Den tredje diskussionen rör vilken roll folkbildningen får spela i uppslutningen kring utvecklingsfrågorna.

### Internationalisering via nationalism, nordism och nationalromantik

Den svenska folkhögskolestadgans målsättning är enligt min uppfattning för trång. [...] Det räcker inte med fostran till nationell samhörighet, ehuru den uppgiften alltså jämt kvarstår. Vi måste alla fostras till européer och till världsmedborgare. Av alla skolformer är folkhögskolan den som lagt störst vikt vid medborgarfostran. Just därför borde folkhögskolan mer än andra skolor ta som sin uppgift att vidga och fördjupa medborgarskapet i vår ständigt sammankrympande värld.<sup>45</sup>

Citatet ovan kommer från en inledning till ett tidskriftsnummer 1954 och tar avstamp i en debatt om nationell samhörighet och medborgarfostran som nyligen (om)aktualiserats inom folkhögskolan. När de internationella frågorna börjar ta plats i TSF under 50-talet blir de genast föremål för debatt utifrån de redan etablerade nationalistiska och nordistiska ambitionerna med folkhögskolans varande och uppdrag. Ett viktigt debattämne under 50-talet är ändringen av folkhögskolestadgan. Debatten rörde omskrivelsen att folkhögskolan bland annat skulle syfta till att öka deltagarnas förståelse för samhörigheten med olika folk och därför orientera dem i förhållandena i andra länder och mellanfolkligt samarbete, i kontrast till den tidigare skrivelsen som betonade den nationella samhörigheten.<sup>46</sup>

Nationalismen i folkbildningen mattades av efter kulmen under andra världskriget, men det fanns fortfarande en tro på en ”god” nationskänsla som ett försvar mot

42 TSF 1966:9, 169.

43 TSF 1969:7, 390f.

44 Bygdeband.se, ”Folkhögskolans rektorer” ([http://www.bygdeband.se/wp-content/uploads/uploaded/417/200703\\_asa\\_20\\_21.pdf](http://www.bygdeband.se/wp-content/uploads/uploaded/417/200703_asa_20_21.pdf) (hämtad 2017-01-04)).

45 TSF 1954:2.

46 TSF 1954:2; TSF 1958:3.

den farliga nationalismen.<sup>47</sup> Tidens nationalism, nordism och skandinavism kan dock sägas ha ideologiska rötter som sträckte sig tillbaka till folkhögskolans begynnelse. Förstärkningen av patriotismen har, tillsammans med medborgarfostran, beskrivits som folkhögskolans två huvudsyften under 1800-talets senare hälft.<sup>48</sup> Även om den svenska folkhögskolan tidigt tog en egen inriktning, finns det också ett arv från Danmark, folkhögskoleföregrundgestalten Nikolaj Frederik Severin Grundtvig och det danska folkets nationella fostran via folkbildningen.<sup>49</sup> Även idén om relationen mellan en delad nordisk identitet och folkbildning härrörde bland annat ur Grundtvigs skrivelser.<sup>50</sup>

Det som sker i TSF under 50-talet är att den tidigare nationalismen måste omformuleras och ges ny innebörd. Både nationalismen och nordismen anses som ”för trånga” för folkhögskolans ambitioner. Nedan antyds en diskursiv kamp mellan huruvida nordismen är förlegad eller ska ses som en nödvändig förlängning, mot en internationalism.

”nordiskt samarbete, nordism – det är för litet och trångt. Det är för begränsat. Den tiden är redan försuttan. Nu är det Europa och världen, universum det gäller!” förkunnar man som en märkvärdig nyhet eller upptäckt. Men det är ju därför vi gripit oss an med det första och enklaste och nödvändigaste: nordiskt samarbete! [...] *Charity begins at home*. – På 1920-talet formade professor Edvard Lehman slagordet ”Europa er mit Fædreland, men Danmark er mit Hjem!” Det är redan nu längesedan alla verkligt arbetande nordister som ett motto och ledmotiv i sitt nordiska arbete omformat detta ord på nutidens språk såhär: ”Jorden är vårt fosterland, men Norden är vårt hem!”<sup>51</sup>

Nordismen framgår här som en slags utvidgning av nationen, eller ”hemmet”. Liksom i citatet ovan antyds en strävan efter ett världsmedborgarskap, där hela jorden ska bli ett fosterland. Det finns således inte ett ifrågasättande av nationalism eller patriotism i sig i talet om internationalisering, utan nationalism och patriotism framstår som naturaliserade och förgivettagna till sin karaktär: de ska bara utvidgas.

Den nationella samhörigheten framstår ofta tydligt som något som befolkningen måste fostras till. Men det finns också ett essentialistiskt antagande, där nationalismen och patriotismen förklaras som medfödd, och där internationalism måste förmedlas till befolkningen, exempelvis av utbildningsinstitutioner som folkhögskolan. Av citatet nedan att döma relaterar talet om en medfödd patriotism till en internationell utbildningsdiskurs inom FN:

FN:s undervisningsorgan Unesco påminner i sin målsättning om att en verklig *internationalism* och *mellanfolklig förståelse* måste inläras, medan vi alla föds till patriotism och nationalism. Vi måste skapa ett intresse för omvärlden för att utveckla en känsla av *internationellt medansvar*.<sup>52</sup>

47 Samuel Edquist, *En folklig historia: historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse* (Umeå: Boréa, 2009), 207.

48 Maliszewski (2008).

49 Ibid.

50 Leppänen (2011).

51 TSF 1960:3, 168f (emfas i original).

52 TSF 1969:6, 273f (emfas i original).

Nationalismen omfamnas även på andra sätt i argumentationen för varför en internationalisering eller internationalism skulle införas i folkhögskolan, och då speciellt i det som kan räknas till u-landsfrågornas domän. I likhet med vad tidigare postkoloniala studier inom svensk forskning om folkbildning och bistånd påvisar,<sup>53</sup> reproducerar även TSF en svensk nationell självbild som, modernt och demokratiskt i kontrast till ”den andre” som porträtteras som bakåtsträvande.<sup>54</sup> Denna bild är genomgående i materialet. Det finns ett retoriskt grepp som utgår från en tilltänkt olikhet som på olika sätt ska dämpas. Det sker genom skapandet av *sameness*, det vill säga att skildra redan andrefererade ”andre” som lik den tilltänkte läsaren, i syfte att väcka empati och intresse för dennes levnadsvillkor. Det utgår alltså från att något sådant inte går att göra om ”den andre” uppfattas som för olik en själv. Samtidigt som likhet (och en förutsatt skillnad) skapas på olika sätt, måste också en viss olikhet skildras för att skapa spänning, genom att spela på exotifierande fantasier om det imaginära u-landet. Likhetsdiskurserna fungerar också som ett sätt att ursäkta eller förklara företeelser som befaras vara för främmande för att läsaren ska ta till sig dem eller känna att de angår hen.

Det är mycket lätt att falla för en frestelse att beskärma sig över en okunnighet och vidskepelse av det här slaget. Men behåller man bara synen och inställningen att man bläddrar tillbaka i historiens stora bok, när man hamnar i ett land på efterkälken, är det inte svårt att se sammanhang och finna förklaringar.<sup>55</sup>

Som citatet ovan visar är ett sätt att skapa både igenkänning och exotifiering att använda sig av en föreställning som liknar allegorin U-land och Det förflutna.<sup>56</sup> Detta är kanske mest framträdande under de tidigare åren då utlandsresor över huvud taget blev möjligt för lärare och rektorer vid de svenska folkhögskolorna. Resenärerna återkom ofta med ingående skildringar från resan, och som publicerades i TSF. I följande två artiklar från samma författare går jämförelsen mellan 1960-talets Etiopien och 1500–1800-talets Sverige som en röd tråd genom berättelserna:

Var och en som undervisar i historia har väl någon gång önskat sig tillbaka till någon särskilt intressant period i det förgångna. [...] Att komma till ett s.k. underutvecklat land och där leva i direkt kontakt med folket innebär i mångt och mycket, att man får sin önskan om en färd tillbaka i historien uppfyllt.<sup>57</sup>

Mellan tuggorna försökte jag på nytt att orientera mig i den svenska historien. Var hade jag hamnat? Det finns en mycket känd bild av Gustav III, där han sitter och äter med en del hovmän och adelsmän som åskådare. Men han sitter vid ett fint dukat bord, och man kan vara alldeles säker på att det var en bestämd ordning både på rätter

53 Jmf Dahlstedt och Nordvall (2011); Maria Eriksson Baaz, *The Paternalism of Partnership: A Postcolonial Reading of Identity in Development Aid* (New York/London: Zed Books, 2005); Ali Osman, *The "Strangers" Among Us: The Social Construction of Identity in Adult Education* (Linköping: Linköping University, 1999).

54 Jmf Johannes Fabian, *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object* (New York: Columbia University Press, 2014).

55 TSF 1960:2, 103f.

56 Jmf Fabian (2014).

57 TSF 1960:2, 103f.



och ceremoniel. Men en gästgivaregård under postdiligensernas tid eller en bondstuga kring år 1800 med herrgårdsfolket på överraskande besök? Det passade bättre, bestämde jag mig för, även om baron och friherrinnan väl knappast åt med fingrarna. Men så har vi ju också legat närmare franska seder och bruk än vad folket i Turkiet har gjort.<sup>58</sup>

Att relatera upplevelser till förgångna tider i Sverige blir således ett sätt att vädja till igenkänning hos den tilltänkte läsaren, samtidigt som den exotiserar och spännandegör erfarenheten. Allegorin framhäver också en nationell självbild, där svenskhet framstår som modern, demokratisk och civiliserad i motsats till den bakåtsträvande andre som äter med fingrarna och inte anses ha en bestämd ordning på vare sig rätter eller ceremoni. I skildringen framhävs också överhöghet, där skribenten automatiskt tillskriver sig en roll som överklass (och till och med kung!) i det sammanhang han hamnat i.

Det går att tolka allegorin U-land och Det förflutna som ett uttryck för det som tidigare forskning benämner som nationalromantiska strömningar i folkhögskolan. Den nationalromantiska laddningen i folkbegreppet och folkbildningen går att spåra tillbaka till 1800-talet och dess olika bildningsinitiativ i Sverige, som ofta initierades av den intellektuella övre medelklassen, som syftade till att ingjuta en känsla av gemenskap och nationalitet bland de lägre samhällsklasserna, något som tidigare inte var självklart. Samma typ av nationsskapande tendenser syntes även i Danmark under samma period, inte minst genom Grundtvig.<sup>59</sup> Att anspela på nationalromantiska folkhögskolediskurser blir därmed ett led i skapandet av både likhet och spänning, och verkar fungera som ett sätt att väcka engagemang i utvecklingsfrågor.

### Säkerhetspolitisk folkbildning mot hotet från massorna

[...] historiens tidsvattendrag som kommer att vända: de hungrande invånarna i de fattiga ”trängselns och förtvivlans länder” kommer att hemsöka den vita minoriteten i en global klasskamp riktad mot den privilegierade överklassen i de rika industristaterna.<sup>60</sup>

Citatet kommer från sent 60-tal och ger uttryck för eftervägen av ytterligare en dimension av nationalism: den säkerhetspolitiska. Den säkerhetspolitiska diskursen är en av dem som framkommer i argumentationen om *varför* folkhögskolan ska engagera sig i internationella frågor, och då särskilt ”u-landsfrågorna”. Farhågor lyfts om att allt för stora materiella globala klyftor kommer leda till ytterligare ett världskrig där u-länderna tillslut kommer göra revolution mot i-länderna. Det finns, framför allt under tidigt 60-tal, ett tydligt uttryckt nationellt säkerhetspolitiskt egenintresse av att på olika sätt minska denna klyfta. I TSF exemplifieras detta ytterligare med att militära termer såsom ”upprustning för det internationella samarbetet”<sup>61</sup> figurerar. Men också som i citatet nedan, med ekonomiska och politiska termer:

58 TSF 1962:1, s. 28f

59 Henrik Nordvall, ”Att bilda ett folk,” i *Nytan med folklig bildning*, red. Bernt Gustavsson och Matilda Wiklund (Lund: Nordic Academic Press, 2013), 34–61.

60 TSF 1968:2, 58f.

61 TSF 1954:2, 170.

Vi vet vad det kommer att innebära, om den klyfta som nu finns mellan länder på vår utvecklingsnivå och länder med etiopisk standard vidgas i stället för att minska. För vår egen skull – för att rädda vårt eget skinn, säger politiker och ekonomer med insikt i saken – måste vi göra stora ansträngningar för att i första hand dela med oss av våra kunskaper och erfarenheter.<sup>62</sup>

Hänvisningen till ”politiker och ekonomer med insikt i saken” visar på hur texten tar avtryck ifrån en större samhällsdiskussion om internationellt bistånd och utrikespolitik som florerade under samma tid. Den allmänna uppslutningen kring biståndsfrågor som skedde var naturligtvis avhängiga maktpolitiska skeenden i efterkrigstidens, avkolonialiseringens och kalla krigets tidsera. Detta präglade såväl biståndsdebatten som debatten inom folkhögskolan. Etableringen av Sida gav upphov till stora debatter mellan näringsliv, folk rörelser, politiska partier och organisationer om syftet med myndigheten och biståndet. Motiven sträckte sig mellan att handla om ekonomi och säkerhetspolitik till att fokusera humanitära skäl och solidaritet. Idén om bistånd höll under tiden på att institutionaliseras i flera länder, och olika argument hade olika tyngd beroende på land. Frankrike fokuserade exempelvis sitt bistånd till de tidigare kolonierna, medan det i USA fanns en betoning på säkerhetspolitiska frågor som skäl till att ge utländskt bistånd. Trots att det fanns en stark förankring av folk rörelser inom Sidas föregångare Centralkommittén hade säkerhetspolitiska diskurser del av argumenten för etableringen av biståndet i Sverige.<sup>63</sup>

Ett säkerhetspolitiskt förhållningssätt var med andra ord del av biståndsdebatten, och i det folkhögskolesammanhang som TSF utgjorde reproducerades säkerhetspolitiken genom att omsättas i de diskurser som dikterade folkhögskolans funktion och uppdrag. En av folkhögskolans uppgifter blir därmed att på olika sätt folkbilda människor i syfte att stävja en potentiell revolution. Även här går konceptet att ideologiskt spåra tillbaka i den nordiska folkbildningens idéhistoria. Folkeopplysningen i Norge har beskrivits dels som ett filantropiskt projekt med rötter i upplysningsfilosofin och med syfte att fostra de lägre klasserna, dels som ett modernt projekt som skulle leda till utveckling och göra människan till ”härskare över naturen”. Liksom i Sverige fanns det strömningar som syftade till att trygga borgerskapets positioner och att förebygga massfenomen och social orolighet bland de breda folklagren.<sup>64</sup> Det kan nämnas att även liknande diskurser florerade rörande biståndet under samma tidsepok. Nilsson menar att det fanns en tydlig linje i biståndsdebatten som bestod i att, bland annat via familjeplanering, hjälpa andra länder att komma tillrätta med överbefolkning och samtidigt stävja en befarad för stor invandring till Sverige.<sup>65</sup> Rädslan för de stora, okontrollerbara massorna kan därför, i brytningspunkten mellan biståndets och folkhögskolans diskursordningar, sägas gå från att röra den inhemska arbetarklassen till att gälla den globala underklassen och utvecklingsländernas folk.

62 TSF 1960:2, 103f.

63 Per Åke Nilsson, *Svenskt bistånd till den tredje världen: dess uppkomst under 1950-talet: En studie av SIDA:s och NIB:s föregångare – Centralkommittén för svenskt tekniskt bistånd till mindre utvecklade områden* (Hammerdal: Hammerdal förl. och reportage, 2004).

64 Sigvart Tøsse, *Folkbildning som universellt fenomen: Om betydelse och motsvarigheter i historiskt och internationellt perspektiv* (Linköping: Linköpings universitet, 2009).

65 Nilsson (2004).

Rädslan för massorna hade inte bara materialistiska och välfärdsvurmande argument, utan kunde också ha rasistiska och koloniala undertoner, och där värnandet av ett föreställt svenskt folk eller ras som ska bevaras tar sig uttryck. Det pågår in på 60-talet diskussioner som speglas i TSF huruvida det skulle skapas möjligheter att låta stipendiater från utvecklingsländer studera på svenska folkhögskolor. Fördelarna med detta sågs dels vara att stipendiaterna kunde få hjälp och vägledning av folkhögskolorna, och dels att svenska elever ”behöver konfronteras med ungdomar av annan ras och från annan kulturmiljö”.<sup>66</sup> Det fanns dock invändningar mot detta, där skribenten menar att folkhögskolan inte har tagit ställning i frågan om det ”i det långa loppet är motiverat att satsa på färgade elever vid våra folkhögskolor”, samt refererar till en större offentlig diskussion som berör ”lämpligheten av att över huvud taget placera asiater och afrikaner i vårt land”.<sup>67</sup> Det är således en debatt som framställs som helt legitim i tidskriftssammanhanget, och där det fortfarande är osäkert hur folkhögskolan som institution ska ställa sig till frågan.

Även om exempel som det ovan är få i materialet så är debatten i sig inte främmande. Det skrevs i relation till ett explicit rasbiologiskt paradigm, där den nationella självbilden var genomsyrat av idén om Sverige som ett rasialt homogent land och en del i en global vit elit som på olika sätt skulle skyddas från degenerering. Hübinette och Lundström kallar den här epoken för ”white purity”.<sup>68</sup> Här kan sägas att denna form av hegemonisk vithet som genomsyrade samhället tog sig uttryck i, och reproducerades av, folkhögskolan och TSF, särskilt tidigare i historien. Folkbildningen blev under 1900-talets första del ett viktigt instrument för att motverka degenerering hos ”den svenska folkstammen”. Det fanns också interpersonella kopplingar mellan ledande folkbildningsideologer och rasbiologin som idé och institut.<sup>69</sup> Exempel på det i det här sammanhanget är att TSF upplät annonsplats för en bok om rasbiologi skriven av den svenska, världsledande rasbiologen Herman Lundborg,<sup>70</sup> samtidigt som både rasbiologi och rasygien studerades inom folkbildningen i Sverige i början av 1900-talet.<sup>71</sup>

Efter perioden av ”white purity” följer, det som Hübinette och Lundström kallar ”white solidarity”,<sup>72</sup> en anpassning till den nya världsordningen som präglades av avkolonialisering, och där den nationella självbilden i och med 68-perioden antog en antirasistisk och färgblind hållning. Det rasistiska och koloniala förflutna skuffades undan och strukturella problem tillskrevs andra länder än det egna. I TSF ändras diskurserna radikalt ju närmare 70-talet materialet kommer. Diskurserna får en mer humanitär karaktär och den rasygieniska retoriken är borta. Internationell samhörighet över nationsgränserna ses som en nödvändighet för att hantera de globala problemen och miljöfrågor blir allt mer aktuella. Dock riktas blicken mot väst och Sverige, och det som tidigare setts som tillväxt och förtjänad välfärd omformuleras i

66 TSF 1963:1, 7.

67 Ibid.

68 Hübinette och Lundström (2014).

69 Nordvall (2013).

70 TSF 1922:4.

71 Edqvist (2009); Håkan Blomqvist, *Nation, ras och civilisation i svensk arbetarrörelse före nazismen* (Stockholm: Carlssons, 2006).

72 Hübinette och Lundström (2014).

termer av privilegier och imperialism. Vid sidan av neutralitet och oskuld växer en postkolonial kritik fram, i likhet med de tendenser som syntes i svensk tv och olika folkbildande program under samma tidsepok.<sup>73</sup>

Rädslan för hotet från den globala underklassens massor lyser fortfarande igenom i slutet av 60-talet, men istället för att slå vakt om sitt eget hus betonas hela världens överlevnad eller undergång. Mer explicita protester hörs mot att ”u-landshjälpen”, och det aspirerande begreppet ”solidaritetsarbetet”, i första hand skulle handla om i-ländernas säkerhet. I ett internationellt temanummer från 1969 vänder sig redaktionen uttryckligen emot det tidigare tankesättet, samtidigt som de fortfarande understryker en risk för revolution:

Om inte de välutvecklade länderna gör något, kommer u-folket att i raseri rasera raserisk rangordning. Vi är överens. Motivet är oftast fel. För att vi ska bestå, måste vi hjälpa. Borde vara: För att *de* ska bestå måste vi hjälpa. Vilka är *de*? Människor!<sup>74</sup>

Filantropin, det goda samvetets accepterade huvudkudde, måste förvisas till illusionernas vaxkabinett. Dess ersättning: solidaritet. Solidaritet är medvetandet om att alla inte är programmerade på samma sätt, omsatt i praktisk konsekvens, saklig konsekvens utan bitanke på försida eller skydd för vad vi byggt upp.<sup>75</sup>

Citaten uttrycker en motdiskurs mot de tidigare av egenintresse förklarade argumenten, och ger därmed uttryck för att de säkerhetspolitiska förhållningssätten tidigare haft en relativt hegemonisk ställning, som redaktionen nu tydligt behöver ta avstånd ifrån. Här syns också hur solidaritetsbegreppet börjar ta plats i TSF, här som en ersättning av ”filantropi”. Övergången från att i första hand tala om hjälp till att tala om solidaritet är karaktäristiskt för tidpunkten, och går inte att isolera till enbart folkhögskolediskurser. Som tidigare beskrivits kan det ses som en del av globala samhällstendenser i och med 68-rörelsen, efterkrigstiden och avkolonialiseringen. Det reser också frågor om vem som blir folkbildningens subjekt, vilket leder oss in på nästa avsnitt.

## Folkbildning: Från hjälp till opinionsbildning

Vi vet vilka krafter som frigjordes i vårt land och de andra nordiska länderna i och med att folkundervisningen blev allmän och folkhögskolan kom till bygden. Dessförinnan var vårt land ett fattighus, och murar av okunnighet och vidskepelse hindrade framsteg och reformer. Vi vet idag hur det kom sig, att vi lyckades ta oss ur detta tillstånd och har därför möjlighet att visa andra vägen och ge dem redskap i händerna för egna ansträngningar i samma riktning. [...] Vi har ingen patentmedicin för problem av det här slaget, men vi kan ge råd och anvisningar och vi kan hjälpa till att skapa arbetsformer och organ för en utveckling mot ett demokratiskt samhälle i västerländsk mening.<sup>76</sup>

73 Ylva Habel, ”Filmen Vita myror som postkolonial kritik.” I *TV-pionjärer och fria filmare: En bok om Lennart Ehrenborg*, red. Tobias Jansson och Malin Wahlberg, Mediehistoriskt Arkiv 9 (Stockholm: Statens Ljud- och Bildarkiv, 2008), 261–77.

74 TSF 1969:6, 273f (emfas i original).

75 Ibid.

76 TSF 1960:2, 103f.

I citatet ovan går det att skönja såväl de säkerhetspolitiska som de nationalromantiska dragen. Men här fungerar säkerhetspolitik och nationalromantik också som ett sätt att placera folkhögskolan och dess uppgift i det imaginära u-landet; folkbildningen, det som lyfte Sverige ur fattigdom på 1800-talet, ska även fungera som hävstång för de samtida u-ländernas utveckling. I citatet ovan paketeras detta i medicinska termer såsom ”tillstånd” och ”patentmedicin”. Bristen på ”framsteg och reformer” patologiseras och boten går att finna i de svenska folkbildarnas ”råd” och ”anvisningar”. ”Den vite mannens börda” och idén om västs ansvar att upplysa och modernisera den ociviliserade andre, framträder som en av folkbildningens uppgifter i ”u-land”. Detta är också något som uppmärksammas rörande biståndsväsendet.<sup>77</sup>

Det leder oss in på idéer om folkhögskolans plats i det framväxande fältet för svenskt internationellt bistånd under 50- och 60-talen. Biståndet har beskrivits få en central roll i de internationella relationerna under efterkrigstiden, där bilden av Sverige som ”misslyckades koloniserare” beredde vägen för att landet kunde positionera sig som en god aktör på den världspolitiska kartan.<sup>78</sup> Sverige och Norge byggde sitt bistånd på en idé om att sakna ett kolonialt förflutet, samtidigt som de stora kolonialmakterna var framträdande biståndsgivare till de forna kolonierna.<sup>79</sup> Detta kunde också användas som en fördel i den nygamla hjälparbetesgeografin som växte fram under samma period,<sup>80</sup> och som folkhögskolan bevisligen också förhöll sig till. Framställandet av Sverige som en modern nation i framkant var också viktiga för 50-talet mobilisering av befolkningen i syfte att skapa välvilja till skattefinansierat bistånd och tillsättandet av en särskild myndighet för detta. Detta skedde bland annat via den statliga kampanjen ”Sverige hjälper”.<sup>81</sup> Som ett svar på mobiliseringen pågick det på folkhögskolorna en egen version av ”Sverige hjälper” under namnet ”Folkhögskolan hjälper”, och som proklameras i TSF. Kampanjen är ett tydligt exempel på en interdiskursivitet mellan de båda institutionernas diskursordningar och samspel i mobiliseringen för upprättandet av ett fält för svenskt internationellt bistånd.

Precis som tidigare påpekats finns det i materialet en tydlig modernistisk och eurocentrisk stadiesyn på utveckling, där ”u-länderna” ses som ”på efterkälken”, och per definition förväntas följa samma utvecklingsväg som ”i-länderna”. Detta är mest framträdande på 50-talet och i början av 60-talet. Folkhögskolans roll blir här att vara rådgivande i utvecklingen mot demokrati ”i västerländsk mening”.<sup>82</sup> Generellt framstår folkhögskolerepresentanter som läromästare till det globala syd, som anses behövas utbildas i modernitet och demokrati. Flera av de konkreta projekt som beskrivs under 50- och 60-talen syftar till alfabetisering och praktisk utbildning såsom snickeri och sömnad, där de svenska folkbildarna inte helt sällan följer missionärerens spår och får i uppdrag att undervisa lokalbefolkningen i nämnda färdigheter, nedan i Tanzania.

77 Jmf Eriksson Baaz (2002).

78 Pernille Ipsen och Gunlög Fur, ”Introduction,” *Itinerario* 33, nr 2 (2009), 7–16.

79 Engh (2009), 65.

80 Jonsson (2012).

81 Se Maj-Britt Öhman, ”Sverige hjälper: Att fostra svenska folket till medvetenhet om sin egen storhet och andras litenhet,” *Tidskrift för Genusvetenskap* 29, nr 1 (2008); Nilsson (2004).

82 TSF 1960:2, 103f.

Man behöver kunskaper om hur man ska göra vardagslivet mera uthärdigt, hur man ska sköta sin jord och sin boskap, hur man ska få bättre hälsa, och hur man ska sköta sina barn. I den modernare världens tekniska, ekonomiska och sociala ämnesområden behöver individen lära sig, hur han ska bli effektivare och med tekniska hjälpmedel förbättra sin situation. Man behöver lära sig hur man ska samarbeta med andra och hjälpas åt att utveckla sitt land – här kommer Kooperationen in – och man behöver lära sig, hur landet fungerar.<sup>83</sup>

Det tidiga 60-talets debatt rörande huruvida Sverige överhuvudtaget skulle ”ta hit Afrikaner och Asiater till vårt land” har svängt vid 60-talets slut. Stipendiaterna argumenteras nu istället kunna bidra till kunskapsökning hos svenska folkhögskoleltagare och berika det svenska samhället.<sup>84</sup> Stipendiaternas uppgift att upplysa den svenska publiken blir ett led i den opinionsbildning och informationsverksamhet som inträder som den nya doktrin som kom att präglade u-landslinjerna fram tills dags dagar, och där ”hjälp” blir ”opinionsbildning” och det globala syd förväntas bistå med (u-lands-) kunskap till det globala nord.

Biståndsdebatten svänger över lag starkt under det sena 60-talet och 70-talet. Idétraditioner såsom beroendeskolan, nymarxismen och biståndskritiken får fäste. Sverige börjar ge humanitärt bistånd till befrielseörelser,<sup>85</sup> vilket även hade inverkan på utbildningsområdet.<sup>86</sup> Olika befrielseörelser från olika delar av världen får ett större inflytande i Sverige, liksom kritiker från den biståndskritiska beroendeskolan, postkolonial teori och progressiv och frigörande pedagogik. Avkolonialiseringens Tanzania med den socialistiska presidenten Julius Nyerere görs i TSF till hopp om att socialistiska samhällen och ”revolution genom utbildning”<sup>87</sup> är möjligt. Det politiska intresset för Tanzania etablerar sig på svenska folkhögskolor under 60-talets slut och är starkt än idag.

Även inom TSF började intern kritik av maktrelationer i folkbildande verksamheter lyftas. Kvinnliga författare samt i viss utsträckning författare med rötter i det globala syd börjar tala tillbaka mot den manliga, vita och västerländska formuleringen av u-landsproblematiken och folkbildningen i TSF.

Vi vet att den information vi får om andra människor, antingen genom massmedia eller i våra skolböcker, är långt ifrån objektiv och nyanserad. Att det finns en allmänt utbredd okunnighet om främmande länder kan inte minst den som kommer från ett av dessa länder intyga. Den upplysning som ska ge, bör syfta till dels att ge *objektiva* kunskaper om främmande människor, dels skapa *positiva attityder* till *ömsesidigt* beroende. Den bör således inte gå ut på att visa att vi har det bra och andra har det dåligt, och därmed skapa en känsla av *medlidande* gentemot andra människor. Detta är någonting om är långtifrån det jag kallar *ömsesidigt*. Det tycks nämligen skapa det rakt motsatta, en överlägenhetskänsla, en känsla av att man är den som hjälper och inte den som behöver hjälp. [...] Istället för att enbart samla pengar till u-landshjälp, vilket man givetvis bör göra, skulle man kunna satsa just på att upplysa individen och hos

83 TSF 1969:6, 298.

84 TSF 1969:7, 385f.

85 Odén (2006).

86 Maliszewski (2008).

87 TSF 1969:4.

henne skapa denna känsla av ansvar för medmänniskan, inte på grund av medlidande utan med insikt om det ömsesidiga beroendet.<sup>88</sup>

”U-landshjälpen” bör nu istället bedrivas i form av samarbete, och samarbete ska byggas på ömsesidighet med utgångspunkten att alla parter har något att lära. Ömsesidigheten kan ses som en motdiskurs till den gemena u-landsbilden som skapats via kampanjer såsom ”Sverige hjälper”. Men skribenten i citatet ovan belyser också den som i TSF framträder som den nya rollen för folkhögskolan: upplysning av den egna svenska befolkningen i form av information och opinionsarbete. Från att ha varit inriktat på konkret, praktisk hjälp i det imaginära u-landet blir ”u-landsinformati-onen” ett av de primära uppdragen att informera befolkningen i Sverige, inte minst dem i den egna rörelsen. De u-landslinjer som växer fram under det sena sextio- och tidiga 70-talet får en starkare opinionsbildande roll.

Sammantaget innebär det en skiftning från att u-landsarbetet under 50- och 60-talen främst handlar om att den svenska folkhögskolan och dess folkbildare har mycket att lära ut och hjälpa till med, till att under 70-talet i större utsträckning handla om vad Sverige och svenska folkbildningen kan lära av det globala syd. Det sker en förskjutning från ett mer klassiskt filantropiskt förhållningssätt, där svenska folkbildare åker till ett utvecklingsland som biståndsarbetare för att bidra med kunskap och materiella resurser, till att under sent 60-tal och 70-tal i större utsträckning prata om solidaritet, där opinionsbildning och ”medvetandegörande” på hemmaplan står i fokus.

### Slutdiskussion

Jag har i den här artikeln sökt spårat några av de diskurser om internationalisering, utveckling och bistånd som föregick det som kom att bli särskilda u-landslinjer på folkhögskolan, samt diskursiva förändringar över tid. Fokus har legat på att spåra förändring, ideologi och relationer av makt i *Tidskrift för svenska folkhögskolan* samt att relatera det till omgivande samhällsordning för tidsepoken. Jag har ställt frågor till materialet angående varför och hur folkhögskolan skulle bli internationell, vilka som skulle beröras och vilken innebörd internationalisering ges i folkhögskolekontexten. Vidare har jag försökt utröna idéer om folkhögskolans roll i ett framväxande fält för svenskt internationellt bistånd. Empirin visar hur talet om internationalisering går hand i hand med begreppet u-land. U-landsbegreppet i sin tur går från att knappt existera till att bli etablerade institutioner och koncept för folkhögskolans engagemang i svenskt internationellt bistånds- och solidaritetsarbete. I slutänden materialiserar debatten om folkhögskolans roll i utvecklingsfrågor i de särskilda u-landslinjerna, som i mångt och mycket har bevarat sin ursprungliga form, med resemoment och opinionsbildning, till dags dagar.

Resultaten visar också att talet om internationalism i mångt och mycket tar avstamp i en i folkbildningen redan etablerad nationalism och nordism, samt att säkerhetspolitiska motiv framträdde i argumenten för varför folkhögskolan skulle engagera sig i utvecklingsfrågor. Folkhögskolans uppgift i det framväxande utvecklingsarbetet skiftar från att ”hjälpa” till att ”opinionsbilda”. Alla tre resultaten relaterar på olika sätt till nation, nationell kultur och skapandet av rasiala maktrelationer,

<sup>88</sup> TSF 1969:7, 385 (emfas i original).

formade av den koloniala världshistorien.<sup>89</sup> De visar också på förändringar över tid i takt med den internationalisering som sker som ett resultat av globaliseringen.<sup>90</sup>

Folkhögskolan framträder i TSF som redan från början se sin roll som medborgarfostrande, nationsbyggande och folkbildande aktör, både i opinionen för, och arbetet med, svenskt internationellt bistånd. Utifrån olika ideologiska strömningar tar sig idén om bildning, fostran och vad som ska förmedlas, och hur, olika uttryck över tid. Detta gäller inte minst u-landsfrågorna. *Vem* som ska folkbildas blir under 60-talet föremål för förändring. Om texterna tidigare formulerat ett tydligt ”vi” som med modernisering och demokratisering via folkbildning ska hjälpa ett ”dem”, börjar ljuset riktas mot det egna landet och dess medborgare. Nu är det svenskar som anses behöva upplysning om ”u-landproblematiken”, något som kan tolkas som en ökad internationalisering i en accelererande globalisering, och därmed skulle också befolkningen på olika sätt rustas inför det.<sup>91</sup> Syd förväntas här bistå med ”u-landskunskap” till det allt mer kosmopolitiserande Nord.

Med hjälp av begreppet interdiskursivitet visar jag på hur diskurser från biståndets diskursordning träder in på folkhögskolans. Folkhögskolans självbild och uppgift går från en djup och uttalad nationell och nordisk förankring och avgränsning, till att gå mot en självförståelse som internationell och gränsöverskridande med engagemang för internationell solidaritet och det framväxande biståndet. Materialet ger exempel på när talet om internationalism tar avstamp i olika former av nationalism och nordism, även med rötter i nationalistiska och/eller rasistiska ideologier som hade satt sin prägel i folkhögskolan och det svenska samhället i stort. Detta syns inte minst i den säkerhetspolitiska argumentation som gjorde avtryck under delar av tidsepoken. Här sammanflätas folkbildningens tidigare funktion som revolutionsstävjare<sup>92</sup> med biståndets säkerhetspolitiska lidelser för att säkra det egna landets välfärd.<sup>93</sup> Folkbildning och bistånd framstår här som en lyckosam kombination för kontroll av de farliga massorna, och fokus flyttas från att röra den svenska underklassen till att röra den globala.

Stadieteori och tron på industriell (och kulturell) ”utveckling” som något nödvändigt, deterministiskt och linjärt, är vidare tydlig under 50- och stora delar av 60-talet. I ett Sverige som framställs som modernt och i framkant, spelar både ett, vad jag kallar, exotifierande av samtiden och nationalromantisering av det förgångna en roll i argumentationer för att folkhögskolan skulle engagera sig i utvecklingsfrågor. För att tala med Hall utgör de ”memories which connect its present with its past”<sup>94</sup> i återopandet av nationella folkhögskoleidentiteter. Samtidigt som de relaterar till en antropologisk tradition av hur ”anthropology makes its others”<sup>95</sup> genom tid. Retoriken kan läsas som ett sätt att försöka överbrygga skillnad mellan den tilltänkte läsaren och det imaginära u-landet, samt att göra u-ländernas folk både intresse-

89 Jmf Loftsdottir och Jensen, red. (2012); Keskinen et al. (2009); Anderson (1983); Hall (1996).

90 Jmf Altbach och Knight (2007), 290.

91 Ibid.

92 Jmf Jenny Jansson, *Manufacturing Consensus: The Making of the Swedish Reformist Working Class* (Uppsala: Uppsala University, 2012); Nordvall (2013).

93 Nilsson (2004).

94 Hall (1996), 613.

95 Fabian (1983).



väckande och sörjbara för en tilltänkt folkhögskolepublik. Bilden utmanas i slutet av 60-talet av en framväxande revolutionär och anti-imperialistisk anda, då 68-rörelsen gjorde avtryck i folkhögskolan. Talet om det homogeniserade u-landet går under den här perioden till att dels bli mer lokal och specifik, dels till att erkänna politisk agens, då de lokala, regionala och världspolitiska villkor börjar beskrivas ingående och flera olika röster börjar få mer utrymme i tidskriften.

Ovanstående blir intressant mot bakgrund att både biståndet och folkbildningen har fyllt och fyller viktiga funktioner för upprättandet och upprätthållandet av svensk nationell identitet. Liksom bistånd och arbete för mänskliga rättigheter, snarare än kolonialism och imperialism, är en central del i Sverigebildens<sup>96</sup> folkbildning, liksom ett demokratiskt sinnelag, historiskt sett lyfts fram som något säreget kulturellt svenskt.<sup>97</sup> Folkhögskolan kan här sägas röra sig genom en tid av ”white purity” till att på olika sätt ta sig an uppgiften att bidra till upprättandet av ”white solidarity” och den framväxande kosmopolitiska andan.<sup>98</sup> Samtidigt ingår folkhögskolan i en postkolonial kritisk genre, som växer sig starkare under 70-talet, och där systemkritik mot imperialism, kapitalism och kolonialism utgör kärnan i argumentationerna.

De tydliga kopplingar till nationalism, säkerhetspolitik och diskurser om hjälp och opinionsbildning i TSF väcker frågor om hur vi kan förstå dagens folkhögskolekurser i global utveckling i ljuset av 50- och 60-talens diskurser. På vilket sätt förhåller sig folkhögskolans kurser i global utveckling till biståndet och folkbildningens historiska arv och samtida premisser? Och vilka möjligheter för solidaritetsarbete bereds kurserna idag utifrån rådande världspolitiska och historiska förutsättningar? Mer forskning skulle behövas kring samtida villkor för folkhögskolans kurser i global utveckling samt för de samarbetsorganisationer som är kopplade till dem.

---

96 Keskinen et al. (2009).

97 Nordvall (2013); Dahlstedt och Nordvall (2011); jmf Osman (1999).

98 Hübinette och Lundström (2014).

## Referenser

### Otryckta källor

Bygdeband.se. ”Folkhögskolans rektorer”  
([http://www.bygdeband.se/wp-content/uploads/uploaded/417/200703\\_asa\\_20\\_21.pdf](http://www.bygdeband.se/wp-content/uploads/uploaded/417/200703_asa_20_21.pdf) (hämtad 2017-01-04)).

### Tryckta källor och litteratur

- Altbach Philip G. och Jane Knight, ”The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities,” *Journal of Studies in International Education* 11, nr 3–4 (2007), 290–305.
- Andersén, Annelie. *Ett särskilt perspektiv på högre studier? Folkhögskoledeltagares sociala representationer om högskola och universitet*. Jönköping : Högskolan i Jönköping, 2011.
- Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso, 1983.
- Berg, Linda. *InterNacionalistas: Identifikation och främlingskap i svenska solidaritetsarbetares berättelser från Nicaragua*. Umeå: h:ström, 2007.
- Berndtsson, Rolf. *Nya folkhögskolor: En uppföljningsstudie av de folkhögskolor som blivit självständiga mellan åren 1991 och 2000*. Stockholm: Folkbildningsrådet, 2003.
- Blomqvist, Håkan. *Nation, ras och civilisation i svensk arbetarrörelse före nazismen*. Stockholm: Carlssons, 2006.
- Dahlstedt, Magnus och Henrik Nordvall. ”Paradoxes of Solidarity: Democracy and Colonial Legacies in Swedish Popular Education.” *Adult Education Quarterly* 61, nr 244 (2011).
- Edquist, Samuel. *En folklig historia: Historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse*. Umeå: Boréa, 2009.
- Eng, Sunniva. ”The Conscience of the World? Swedish and Norwegian Provision of Development Aid.” *Itinerario* 33, nr 2, (2009), 65–82.
- Eriksson Baaz, Maria. *The Paternalism of Partnership: A Postcolonial Reading of Identity in Development Aid*. New York/London: Zed Books, 2005.
- Fabian, Johannes. *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. New York: Columbia University Press, 2014.
- Fairclough, Norman. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2nd Edition. Harlow: Longman, 2010.
- Fairclough, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity, 1992.
- Habel, Ylva. ”Filmen Vita myror som postkolonial kritik.” I *TV-pionjärer och fria filmare: En bok om Lennart Ehrenborg*, red. Tobias Jansson och Malin Wahlberg, 261–77. Mediehistoriskt Arkiv 9. Stockholm: Statens Ljud- och Bildarkiv, 2008.
- Hall, Stuart. ”The Question of Cultural Identity.” I *Modernity: An Introduction to Modern Societies*, red. Stuart Hall, David Held, Don Hubert och Kenneth Thompson. Malden: Blackwell, 1996.
- Hettne, Björn. *Vad är utveckling?* Stockholm: SNS förlag, 2008.
- Hyldgaard Nankler, Clara. ”Folkhögskolans globala engagemang.” *Årsbok om folkbildning*. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning, 2014.
- Hübinette, Tobias och Catrine Lundström. ”Three Phases of Hegemonic Whiteness: Understanding Racial Temporalities in Sweden.” *Social Identities: Journal for the study of Race, Nation and Culture* 20, nr 6 (2014), 423–37.

- Ipsen, Pernille och Gunlög Fur. "Introduction." *Itinerario* 33 (2009), 7–18.
- Jansson, Jenny. *Manufacturing Consensus: The Making of the Swedish Reformist Working Class*. Uppsala: Uppsala University, 2012.
- Jonsson, Cecilia. *Volontärerna: Internationellt hjälparbete från missionsorganisationer till volontärresebyråer*. Växjö: Linnéuniversitetet, 2012.
- Keskinen, Suvi, Salla Touri, Sara Irni och Diana Mulinari. *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. New York: Routledge, 2009.
- Landström, Inger. "Den nordiska folkhögskolans globala medborgare: Folkbildningspedagogik med internationella förtecken." I *Två sidor av samma mynt? Folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna*, red. Fay Lundh Nilsson och Anders Nilsson. Lund: Nordic Academic Press, 2010.
- Lazar, Michelle, red. *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power, and Ideology in Discourse*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- Leppänen, Katarina. "Education for Internationalism at the Nordic School for Adult Education in Geneva 1931–1939." *History of Education* 40, nr 5 (2011), 635–49.
- Loftsdóttir, Kristín och Jensen, Lars, red. *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. Farnham: Ashgate, 2012.
- Maliszewski, Tomasz. *Den svenska folkhögskolan: En betraktelse från andra sidan Östersjön*. Linköping: Vuxenutbildarcentrum, 2008.
- Nilsson, Per Åke. *Svenskt bistånd till den tredje världen: Dess uppkomst under 1950-talet: En studie av SIDA:s och NIB:s föregångare – Centralkommittén för svenskt tekniskt bistånd till mindre utvecklade områden*. Hammerdal: Hammerdal förl. och reportage, 2004.
- Nordvall, Henrik. "Att bilda ett folk." I *Nyttan med folklig bildning*, red. Bernt Gustavsson och Matilda Wiklund, 34–61. Lund: Nordic Academic Press, 2013.
- Nordvall, Henrik och Magnus Dahlstedt. "Folkbildning i (av)koloniseringens skugga." *Utbildning & Demokrati* 18, nr 3 (2009), 29–47.
- Nylander, Erik och Song-Eeh Ahn. "Vart leder internationaliseringen?" I *Lärandets mångfald: Om vuxenpedagogik och folkbildning*, red. Andreas Fejes 209–29. Lund: Studentlitteratur, 2013.
- Nylander, Erik, Kerstin Mustel och Therése Jansson. *Gränsöverskridande folkbildning: Om resurser, nätverk och transnationellt engagemang*. Stockholm: Folkbildningsrådet, 2011.
- Odén, Bertil. *Biståndets idéhistoria: Från Marshallhjälp till millenniemål*. Lund: Studentlitteratur, 2006.
- Osman, Ali. *The "Strangers" Among Us: The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping: Linköping University, 1999.
- Runesdotter, Caroline. *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010.
- Tidskrift för svenska folkhögskolan (TSF)*, 1950–1969.
- Triandafyllidou, Anna och Ruth Wodak. "Conceptual and Methodological Questions in the Study of Collective Identities." *Journal of Language & Politics* 2, nr 2, (2003), 205–23.
- Tösse, Sigvart. *Folkbildning som universellt fenomen: Om betydelser och motsvarigheter i historiskt och internationellt perspektiv*. Linköping: Linköpings universitet, 2009.

- Wallin, Kerstin E. *Folkbildning på export? Sammanhang, förutsättningar, möjligheter*. Stockholm: Stockholms universitet, 2000.
- Weiss, Gilbert och Ruth Wodak, red. *Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2002.
- Wodak, Ruth, red. *The Discursive Construction of National Identity*. 2 ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.
- Wodak, Ruth och Salomi Boukala. "European identities and the revival of nationalism in the European Union: a discourse-historical approach." *Journal of Language & Politics* 14, nr 1 (2015), 87–109.
- Wodak, Ruth och Michael Meyer, red. *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE, 2001.
- Öhman, Maj-Britt. "Sverige hjälper?: Att fostra svenska folket till medvetenhet om sin egen storhet och andras litenhet." *Tidskrift för Genusvetenskap* 29, nr 1, (2008), 58–77.
- Österborg Wiklund, Sofia. "Från u-landslinje till global rättvisekurs: Om resande kurser i folkhögskolans kurskataloger 1983-2014." I *Folkbildning & forskning: årsbok 2014/15*. Stockholm: Föreningen för Folkbildningsforskning, 2015.



## Differentiation of Students in the Early Danish Welfare State: Professional Entanglements Between Educational Psychologists and Psychiatrists

*Christian Ydesen, Bjørn Hamre & Karen E. Andreasen*

**Abstract** • Historically, numerous contextual factors have influenced the practice of differentiating students. Scholars and practitioners consider it a context-sensitive practice subject to negotiations and entanglements among various agents, groups, interests, ideas, and values. Drawing on Foucault, this article pursues the practices, negotiations, and entanglements surrounding differentiation processes and IQ testing's use in the early Danish welfare state. We argue that the differentiating practice of IQ testing in the Danish educational system resulted from various factors, including the increasing professionalisation of the educational system. This practice entailed an increased division of labour among professional groups; debates reflecting differing ideas about eugenics, heredity, and social equality; the schooling of psychologists and psychiatrists in Denmark; and the development of psychology and psychiatry as academic disciplines. In that sense, we will demonstrate that changes in society's understanding of intelligence incorporating a greater use of environmental explanations can be said to reflect the emerging welfare society's security mechanisms, and a willingness to cope with and address social inequality in an evolving and supposedly universalistic Danish welfare state.

**Keywords** • Intelligence testing, welfare state, professions, Denmark, Foucault

### Introduction: Differentiation, IQ testing, and the Danish welfare state

It made me think that what we measured in fact was just what we decided at some meetings.<sup>1</sup>

The opening quotation is from a 1979 interview conducted with the acclaimed Danish educational psychologist Thomas Sigsgaard (1909–1997) concerning publication of his 1943 revision of the Binet-Simon intelligence test. During that interview, Sigsgaard expressed his disappointment over how his revision failed to spark reaction from his peers, even though it acknowledged the greater role environmental factors played in measuring intelligence than had been brought out in the previous

---

<sup>1</sup> Kaj Spelling, "Skolepsykologerne og deres prøver," in *Børn, lærere, psykologer: En bog til Thomas Sigsgaard*, ed. Jesper Florander and Hans Vejleskov (Copenhagen: Munksgaard, 1979), 103 (our translation).

---

*Christian Ydesen is Associate Professor of Educational Science at the Department of Learning and Philosophy, Aalborg University, Denmark.*

*Email: cy@learning.aau.dk*

*Bjørn Hamre is Associate Professor of Educational Science at the Department of Media, Cognition, and Communication, University of Copenhagen, Denmark.*

*Email: hamre@hum.ku.dk*

*Karen E. Andreasen is Associate Professor of Educational Science at the Department of Learning and Philosophy, Aalborg University, Denmark.*

*Email: karena@learning.aau.dk*

1930 version.<sup>2</sup> It should be noted that, as an author, Sigsgaard may have been unduly motivated in terms of emphasising his own positive contributions, as well as for highlighting his own role and the importance of the changes he made to the Danish standardisation of the Binet-Simon test in 1943. Even so, it remains beyond a doubt that intelligence quotient (IQ) testing in general and the concept of intelligence in particular was a topic of considerable debate in Denmark during the era.

The period between the 1930s and the 1960s represents the formative age of the Danish welfare state.<sup>3</sup> *The Nordic model*, also known as the universalist model, builds on the idea of *citizenship*, which implies a state responsibility to offer, distribute, and re-distribute a variety of state-financed social services—education, medical assistance, and so forth—which will accrue as social benefits to its citizens.<sup>4</sup> During this formative period, the institutions charged with providing such services were themselves also evolving. The government’s capacity to offer these services also meant the emergence of new professions to represent the state in this capacity. Serving in this role of state representatives, a cadre of certified professionals would develop the tools and practices by which they could manage the diversity among citizens, and make decisions concerning how best to distribute and administer public goods among the people.

To this development, we can add that education was considered both a public good and a citizen’s right, but was also meant to serve as a cornerstone of both the welfare state and the labour market.<sup>5</sup> This ability to educate the citizenry emphasised the importance of mobilising the so-called “intelligence pool”—that is, the available human resources—in the population. It also meant such “correct” or suitable educational opportunities would be offered to those individuals deemed to be the “right” sort, meaning select members of the populace, and those offering these opportunities would need to employ technologies to allow them to differentiate among students in a steadily growing educational system. In the fields of education and health, IQ testing’s use as a newly salient technology became a key tool in professionals’ decision-making processes.<sup>6</sup> By coming to play such a critical role, IQ testing also grew to represent a field of tension among professional groups (teachers, psychologists, and psychiatrists) and various stakeholders. On the one hand, this tension concerned who was best qualified to perform the testing (teachers, psychologists, or physicians) and, on the other hand, it addressed the idea of even performing IQ testing at all. Drawing on Foucault,<sup>7</sup> the right to administer the IQ testing came to

2 Christian Ydesen, *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920–1970* (Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2011).

3 Niels Ploug, Ingrid Henriksen, and Niels Kærgård, *Den danske velfærdsstats historie: Antologi* (København: Socialforskningsinstituttet, 2004), 14; Mette Buchardt, Pirjo Markkola, and Heli Valtonen, “Education and the Making of the Nordic Welfare States,” in *Education, State, and Citizenship: A Perspective in the Nordic Welfare State History*, ed. Mette Buchardt, Pirjo Markkola, and Heli Valtonen (Helsinki: NordWel Studies in Historical Welfare State Research, 2013).

4 Gøsta Esping-Andersen, *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (Princeton: Princeton University Press, 1990).

5 Ning de Coninck-Smith, Charlotte Appel, Morten Fink-Jensen, Christian Larsen, Erik Nørr, Pernille Sonne, Anette Faye Jacobsen, Christian Ydesen, and Lisa Rosén Rasmussen, eds., *Dansk skolehistorie: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*, Volume IV (Aarhus: Aarhus universitetsforlag, 2013).

6 Ydesen (2011).

7 Michel Foucault, “The Confession of the Flesh,” in *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings (1972–1977)*, ed. Colin Gordon (London and New York: Pantheon Books, 1980), 194–228.

be used as a strategic pawn in the legitimisation of educational psychology as a profession.

Hovering over these fields of tension—and ultimately authorising professionals' work on the ground—was the emerging universalist welfare state itself, whose members brought to bear their own political ambitions and educational plans. Within these layers of what might be termed “the state anatomy,” struggles arose about who (which agencies) would be authorised to assess intelligence, how they could pursue this assessment, and for what purposes the final product would be used. Sigsgaard appears to be stating that neither the concept of IQ nor the practices of assessing it were anything more than a negotiated outcome among professionals who represented the competing interests and contexts in which IQ testing was applied.

The process of developing criteria to use in differentiating among students in the school setting has thus been subject to numerous contextual factors. Scholars and practitioners consider it a contextsensitive practice, influenced by and subject to negotiations and entanglements among various agents, groups, interests, ideas, and values. In this article, we pursue these practices, negotiations, and entanglements surrounding differentiation and the use of IQ testing in the early Danish welfare state. Sigsgaard's reflections during the interview offer a preview of such processes and the frustrations that accompanied them. The early Danish welfare state represents a time of social upheaval marked by IQ testing's introduction into the Danish school system. In that same period, important developments in the fields of psychology and psychiatry occurred in Denmark, and competing ideas about such disparate forces as governmental forms, eugenics, heredity, and social equality sparked controversy among stakeholders both within the educational community and throughout the wider society. Seeking tools to improve the process of differentiating among individuals and how to treat diversity, those holding authority promoted and expressed their belief in IQ testing's merits. As we have argued above, two important elements influenced the use of IQ testing—the interests of the emerging welfare state and tensions among professionals—and the process was seemingly highly sensitive to contextual factors. Following these assumptions, we ask the following research question: How can we understand the background, development, and influence of student differentiation occurring as a result of the relations among IQ testing, the defining professionals, and the welfare state?

In analysing and interpreting these processes, we draw on insights from Michel Foucault's writings on power and governance,<sup>8</sup> and the understanding of the psy-disciplines as fleshed out by Nikolas Rose.<sup>9</sup> Fields such as psychology and psychiatry thus are seen as representing different regimes of truth and playing different roles in the forming of the state. In his analysis of the British educational system, Stephen J. Ball draws on Foucault's technologies of discipline and security.<sup>10</sup> Whereas schooling systems in states practice norming and forming of pupils (through mechanisms of discipline), they also practice the treating of diversity through technologies of differentiation (mechanisms of security). Fields such as psychology, psychiatry, and education play distinct roles in treating the relation between the mechanism of dis-

8 Foucault (1980); Michel Foucault, *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977–78* (New York: Palgrave Macmillan, 2009).

9 Nikolas Rose, *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).

10 Stephen J. Ball, *Foucault, Power, and Education* (New York: Routledge, 2013).

cipline and that of security. In our conclusion, we frame the findings of our analysis by referring to this theoretical positioning.

### Sharpening the focus: A historiographical view

In the late nineteenth century, psychologists such as William Stern and Francis Galton, along with several others, were researching different conceptualisations of the phenomenon of “intelligence.” In addition, they were studying various means of measuring intelligence, and the relevant disputes concerning the feasibility of such assessment were already recognised at that time. In 1904, Alfred Binet was invited to join a French ministerial commission appointed to design a test for selecting pupils needing special education.<sup>11</sup> His renowned design of the seminal IQ test for this purpose spread across the world in revised versions,<sup>12</sup> and its application played a key role in numerous educational practices; Denmark was no exception.

Ever since its introduction, IQ testing has been a research object across many academic disciplines: psychology, history, and sociology to list but a few. Much of the historical research done on IQ testing, however, has focussed on tracing the roots and development of the test itself, and to some extent, the practices of which such testing has been a part and how the test has contributed to their formation.<sup>13</sup> The historiography clearly shows that test practices have been and continue to be widespread, with their use playing a critical role in shaping a great variety of social contexts throughout societies in general and among professionals in particular.

Historian Annette Mülberger has considered the need for contextual factors in the study of the history of mental testing.<sup>14</sup> Contemporary historiography has often been concerned with such themes as conceptualisations of intelligence and the nature–nurture perspective. However, because the differentiation processes associated with IQ testing are so contextualised,<sup>15</sup> we want to pick up the baton of the earlier research and offer in-depth contextual insights drawn from the Danish case in terms of the roles played by and interactions between psychologists and psychiatrists.<sup>16</sup>

11 John Carson, “Mental Testing in the Early Twentieth Century: Internationalizing the Mental Testing Story,” *History of Psychology* 17, no. 3 (2014), 251.

12 Ibid.

13 See, e.g., Kirk A. Becker, “History of the Stanford-Binet Intelligence Scales: Content and Psychometrics,” in *StanfordBinet Intelligence Scales* (5th ed.), Assessment Service Bulletin, no. 1 (2003); John Carson, *The Measure of Merit: Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics* (Princeton: Princeton University, 2007); Paul D. Chapman, *Schools as Sorters: Lewis M. Terman, Applied Psychology, and the Intelligence Testing Movement, 1890–1930* (New York and London: New York University Press, 1988); William J. Reese, *Testing Wars in the Public Schools: A Forgotten History* (Cambridge: Harvard University Press, 2013).

14 Annette Mülberger, “The Need for Contextual Approaches to the History of Mental Testing,” *History of Psychology* 17, no. 3 (2014), 177–86.

15 See, e.g., Franz Samelson, “On the Science and Politics of the IQ,” *Social Research* 42 (1975), 467–88.

16 The topic of IQ testing has been thoroughly researched in countries such as Brazil, France, the Netherlands, the former Soviet Union, Sweden, the United States, and the United Kingdom, e.g., Thom Axelsson, *Rätt elev i rätt klass: skola, begåvning och styrning, 1910–1950* (Linköping: Linköpings universitet, 2007); Nelleke Bakker, “A Culture of Knowledge Production: Testing and Observation of Dutch Children with Learning and Behavioural Problems (1949–1985),” *Paedagogica Historica* 53, nos. 1–2 (2017), 7–23; Carson (2007); Christopher F. Goodey, *A History of Intelligence and “Intellectual Disability”: The Shaping of Psychology in Early Modern Europe* (Farnham, Surrey and Burlington: Ashgate, 2011); Leslie S. Hearnshaw, *The Shaping of Modern Psychology* (London and New York: Routledge & Kegan Paul, 1987); Ana Maria Jacó-Vilela, “Psychological Measurement



In Danish historiography, the record shows several examples (some would note a distinct tendency) of professional groups having written their own histories, including that pertaining to IQ testing.<sup>17</sup> Exceptions to this practice are historical works on the transnational nature of Danish IQ testing, and its origins, developments, and translations into practice.<sup>18</sup> In general, the contextual perspective, and the links between IQ testing and the emerging Danish welfare state across both the inter-war years and the early post-war years, would benefit from further exploration, as mentioned. Thus, in this article, we will explore certain contextual factors, along with their role and implications in terms of differentiation and IQ testing in the early Danish welfare state. Denmark constitutes an interesting case study because the period from the 1930s to the 1960s was formative for the much-commended modern Nordic welfare model as typologised by Gøsta Esping-Andersen.<sup>19</sup> The Nordic welfare model is, among other things, characterised by extending universal tax-financed welfare to citizens in an attempt to encompass and care for a given country's entire population. Therefore, determining how professionals affiliated with the Danish welfare state treated diversity within the populace, including which tools, technologies, and measures they invoked to treat a disparate, potentially problematic population, is of particular interest to our research.<sup>20</sup>

### **IQ testing and the educational field**

Understanding the workings of a particular welfare state regime makes the field of education particularly relevant. In a certain sense, we may view education as the frontline pillar and vanguard of the state and societal order. The educational system plays a key role in differentiating among, and in producing and reproducing, structures of society.<sup>21</sup> It is the locus wherein the majority of children and families most actively experience their first encounter with the state and societal order in the guise of state-sanctioned professionals, practices, technologies, and knowledge. Simultaneously, the field of education is a contested one, replete with numerous stakeholders holding assorted interests, different professional groups subscribing to competing knowledge paradigms, and various ideas concerning practice.

As argued above, a sub-field of particular interest is IQ testing because it repre-

---

in Brazil in the 1920s and 1930s," *History of Psychology* 17, no. 3 (2014), 237–48; Irina Leopoldoff, "A Psychology for Pedagogy: Intelligence Testing in the USSR in the 1920s," *History of Psychology* 17, no. 3 (2014), 187–205; Steve McNutt, "A Dangerous Man: Lewis Terman and George Stoddard, Their Debates on Intelligence Testing, and the Legacy of the Iowa Child Welfare Research Station," *Annals of Iowa* 72 (2013), 1–30; Sandy Sufian, "Compounded Anxieties: Adoptive Family Building and the Role of Disability in Adoption IQ Studies," *Journal of the History of Childhood and Youth* 7, no. 3 (2014), 398–429.

17 See, e.g., Carsten Bendixen, *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering: En analyse af transformationen af psykologiske teorier om intelligens som baggrund for skole-psykologiske og pædagogiske afgørelser vedrørende elevdifferentiering i det 20. århundredes folkeskole* (Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, 2006).

18 Bjørn Hamre, *Potentialitet og optimering i skolen, problemforståelser og forskelssætninger af elever* (Copenhagen: Aarhus University, 2012); Bjørn Hamre and Christian Ydesen, "The Ascent of Educational Psychology in Denmark in the Interwar Years," *Nordic Journal of Educational History* 1, no. 2 (2014), 87–111; Ydesen (2011).

19 Esping-Andersen (1990).

20 Cf. Ball (2013).

21 Buchardt, Markkola, and Valtonen (2013).

sents a field of tension among the state, pedagogues, teachers, psychologists, and psychiatrists, not to mention pupils and parents. Since 1930, when intelligence testing was first formally introduced into the Danish public school system, such testing had gradually come to function as the key tool employed for a streaming practice that determined which children would be allowed to remain in the “normal school” (*normalskolen*) and which should be transferred to “remedial education” (*værneskolen*).<sup>22</sup> Therefore, any change in IQ testing procedures would have resulted in a massive impact on this streaming practice in general and on the children tested in particular. In other words, IQ testing was well on its way to becoming a key social service promulgated by the emerging welfare state, allowing it to maintain its prerogative of defining normalcy and deviance, and thus this governmental body could also exert significant influence over life trajectories and determine which early professional interventions would be appropriate to apply to children in the school setting.

To examine the contextual conditions of Danish IQ testing between 1930 and 1960, we have selected three empirical focus areas and structured this article accordingly. The first section draws a broad picture of the public debates concerning IQ testing. We seek to gain an understanding concerning competing views, discourses, and ideas about intelligence coming to the fore in the sometimes heated debates on the status of individuals labelled “feble-minded.” We will also explore how these debates were often rooted in the state’s political directions. The second section zooms in on the Danish educational psychologists’ contextual situation during the period. Educational psychology was a new profession seeking to gain a foothold, and the profession often found itself in a precarious state. The struggles surrounding this emerging profession are thus pivotal to understanding IQ testing as practiced in Denmark. The third section further narrows our focus to the entanglements between child psychiatry and educational psychology. Much as educational psychology was working to ground itself as a critical and useful discipline, child psychiatry was also in the process of establishing itself as a professional field. Therefore, the links and connections between educational psychology and child psychiatry are relevant to explore because the negotiations between practitioners in these nascent professions were particularly determinate for differentiating among students in the early Danish welfare state in general and the development of IQ testing in particular. These three analyses—constituting a funnel-like zooming analytical movement—represent related perspectives on the analytical focus of this article: the relations among differentiation, IQ testing, the defining professionals, and the welfare state. Our conclusion will link the findings from the three analyses to draw a more generalised picture. In doing so, the final discussion will add to our knowledge about how the state is actually crafted via educational practices such as differentiation and the configurations between professional groups. In this concluding section, we incorporate Stephen Ball’s analysis of the educational system to discuss both educational psychology’s and psychiatry’s roles in how the state approaches and treats societal diversity. The materials and sources applied in the three analyses include contemporary publications by some of the leading and trendsetting agents within the fields of psychology and education whose work was published in Nordic educational journals as well

---

22 Ydesen (2011).

as state-of-the-art research drawing on primary sources from the Copenhagen and Frederiksberg City Archives.

### Public debates on IQ testing: From nature to nurture

The concept of intelligence as an innate, fixed condition is especially visible in the way in which the emerging Danish welfare state dealt with eugenics and the question of how to handle “feeble-mindedness” occurring in the population. The example of those believed to be feeble-minded underscores intelligence testing’s importance as a tool that could be exploited to use in sorting those deemed unfit for society from those whose inclusion was considered beneficial and therefore appropriate. During the 1930s, public debates in Denmark concerning how to measure intelligence were closely related to questions regarding the status of the “feeble-minded” in society.<sup>23</sup> As we will present in this section, IQ testing was viewed as an important legitimisation for sorting the population. This attitude is clearly reflected in two Danish journals of the day, *Folkeskolen* (The Public School) and *Børnesagens Tidende* (Journal of Child-care). Between 1930 and 1945, *Folkeskolen* featured many debates about schooling, psychology, and the increasingly critical roles played by both intelligence testing and the psychologist in the educational setting. A recurring angle asked how sorting schoolchildren would confer the greatest benefit to society. *Børnesagens Tidende*, published since 1906, was connected to *Dansk Børneforsorg* (the Danish Childcare Association). This journal published debates on the conditions of those children regarded as problematic, and its articles discussed the claim that children’s issues were society’s responsibility, a perspective reflecting the welfare state’s rise. Among the issues debated was the relationship between nature and nurture to gain an understanding of children whose behaviour was deemed problematic.

These debates reflected some of the Danish legislative initiatives concerned with heredity in the population. As was the case in many other European countries during this period, a political will existed in Denmark towards practicing eugenics. Its goal was to prevent groups regarded as genetically inferior from reproducing. This will was reflected in political and public debates of the inter-war years in which the quality of the population was discussed.<sup>24</sup> During the 1920s, politicians and scientists occupied with eugenics established an alliance. In 1920, Danish Minister for Social Affairs Karl Kristian Steincke (1880–1963) designated a political program for practicing eugenics, inspired by similar views under discussion in the United States.<sup>25</sup> These views were regarded as necessary in preparing for the future welfare state, which would feature an association between social policy and eugenics. During the 1920s and 1930s, a body of legislation was approved in the Danish Parliament by both right- and left-wing parties. These eugenicist views gained acceptance among disparate societal groups, whose members appeared supportive of the state’s interference in the population’s reproductive rights.<sup>26</sup> Numerous laws were passed during

23 Some of the following passages covering the public debate on feeble-mindedness are paraphrases from Hamre’s PhD dissertation, Hamre (2012), 118–23. The passages have been recontextualised to accord with the framing of this article’s subject.

24 Lene Koch, *Racehygiejne i Danmark, 1920–1956* (Copenhagen: Gyldendal, 2000), 25.

25 Ibid., 40.

26 Ibid., 51.

those years, for example, the Detention Act of 1925 (*interneringsloven*), the Welfare Act of 1933 (*forsorgsloven*), and the Feeble-minded Act of 1934 (*åndssvage-loven*), all of which linked eugenicist arguments with socio-political efforts to safeguard society against crime and the unrestrained multiplication of the “feeble-minded.”<sup>27</sup> Such efforts were important in supporting schools’ preoccupation with separating, as early as possible, pupils who could be assessed as “feeble-minded.” The Welfare Act of 1933 instructed municipal social committees to file reports on children who could not follow normal teaching,<sup>28</sup> which would allow for transferring them to institutions designated for the “feeble-minded.”<sup>29</sup>

Even before the passage of any specific act concerning special education in Denmark, however, legislative measures had been instituted that focussed on pupils considered feeble-minded. This desire to sort and separate pupils was later confirmed by a 1943 legislative initiative: “Children who are assessed [as] feeble-minded should not be in the remedial education classes of the public school.”<sup>30</sup> This ambition to exclude certain groups of pupils was influenced and extended by eugenicist concerns. *Exclusion* was the term used for this type of sorting, an activity that was justified and legitimised in terms of societal needs.

Debates published in *Folkeskolen* and *Børnesagens Tidende* reflected worries over how the future population in Denmark might develop. One example is depicted in the general apprehension expressed about a declining birth rate, leading to fears that the “less-intellectually gifted” segment of the population would realise an increase in its share. Themes such as *societal degeneration* led to a specific discussion on the importance of separating the “feeble-minded” from the rest of the population as soon and as quickly as possible. Some chroniclers discussed the need to defeat “feeble-mindedness,” which, in the debate, was positioned as a threat to the family and the future of Danish society. During the late 1800s and up to the 1950s, this idea of the “feeble-minded” increasingly was cast as describing individuals considered “defective and dangerous.” This depiction reflected a distinct change, compared with the image of earlier times in which those thought to be feeble of mind had been viewed as wretched souls needing society’s care and attention.<sup>31</sup> Thus, this type of anxiety in the debates led to discussions on how to discover and address “feeble-mindedness” before it was too late to render assistance. While the idea of prevention was not explicitly articulated in the school debates, it can be understood as a dispositive<sup>32</sup> that regulated concerns running through the discussions of the period.

An article entitled “The Defeat of a Race?” appeared in *Folkeskolen*. In it, the chronicler expressed anxiety over a declining birth rate and posited whether this

27 Birgit Kirkebæk, *Abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne med særlig henblik på eugeniske bestræbelser – og især i forhold til åndssvage* (Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole, 1985).

28 The mainstream schools were often regarded as normal schools. The term normal teaching refers to the teaching model or norm prevailing in the mainstream schools at that time, compared with methods that may have been applied in the remedial schools.

29 Kaj Ingbøl, “Den rettidige forsorg for lettere aandssvage,” *Folkeskolen* (1937), 188.

30 *Folkeskolen* (1943), 525.

31 Birgit Kirkebæk, *Da de åndssvage blev farlige* (Holte: SOCPOL, 1993); Birgit Kirkebæk, *Uduelig og ubrugelig: Åndssvageanstalten Karens Minde, 1880–1987* (Holte: SOCPOL, 2007).

32 Foucault (1980), 194–228.

was one of the many examples of degeneration occurring in the “Danish race.”<sup>33</sup> The 1935 founding of the government’s Population Commission sought to devise political strategies to address the perceived problem of a declining population and, thus, was an expression of social engineering designed to develop new policies for family planning in Denmark.<sup>34</sup>

By the 1940s, psychologists increasingly recognised the need to consider numerous factors along with intelligence when transferring a child to the remedial education setting.<sup>35</sup> IQ testing’s ability to generate useful pedagogical data came under fire, resulting from a rising number of children transferred to remedial classes. In 1948, Scandinavia’s first educational psychologist Henning Meyer wrote: “The numerical results of intelligence measuring expressed in intelligence age and intelligence quotient are in themselves of limited interest. They only receive value when compared with other information about the child, information about social, family, physical, and mental conditions.”<sup>36</sup> Moreover, by 1951, this emphasis on environmental factors was also evident in the syllabus of the training program for educational psychologists at the University of Copenhagen in which the role of the environment in intelligence testing was clearly reflected.<sup>37</sup>

After the end of the German occupation of Denmark in 1945, educational psychologists increasingly acknowledged that even the new 1943 standardisation of the Binet-Simon intelligence test was rapidly becoming obsolete. The concept of intelligence as something innate and fixed was being challenged by new beliefs stipulating that intelligence development instead was dynamic and subject to environmental factors.<sup>38</sup> This field of tension among competing concepts of intelligence was expressed in the thoughtful reflection of the prominent Danish educational psychologist Sofie Rifbjerg:

Ordinarily, children who have grown up under normal and steady conditions will retain roughly the same IQ throughout their lives, but there are so many children who do not grow up under such conditions or who at some point in their lives have experienced shock or impeding factors that one, as an educator, should be cautious in accepting that the way a child appears must be and always will be the way the child remains.<sup>39</sup>

This contradictory duality concerning the nature of intelligence flourished among Danish post-war educational psychologists. On the one hand, the inter-war IQ range of remedial schoolchildren, set at 70–90, was increasingly considered vague and non-categorical. Despite the duality, this ambiguity failed to result in any substantial

33 J. Troidahl, “En Race gaar under?” *Folkeskolen* (1933), 803.

34 Cecilie F. Banke, *Den sociale ingeniørkunst i Danmark: Familie, stat og politik fra 1900 til 1945* (Roskilde: Roskilde Universitetscenter, 1999).

35 Frederik Christian Kaalund-Jørgensen, “Hvad gør vi for de Børn, der ikke kan følge Folkeskolens almindelige Undervisning?” *Hjælpskolan* (1942), 90f.

36 Henning Meyer, “Psykologien og Skolen,” in *Opdragelse og undervisning i Danmark* (Vol. I), ed. E. Torsting (Copenhagen, 1948), 287–307, 303.

37 Ydesen (2011), 121.

38 *Ibid.*, 122.

39 Sofie Rifbjerg, *Hjælpekolebørn* (2d ed.) (Copenhagen: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1963), 238f.

impact on the widespread practice of IQ testing. Such tests continued to be extensively employed in Denmark, as reported in 1948 to the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation.<sup>40</sup>

In October 1945, the government formed a commission under the leadership of Professor Hal Koch (1904–1963) tasked with addressing the special problems and needs of youth.<sup>41</sup> Until 1952, this commission drafted no fewer than 26 reports on aspects pertaining to youth and society. One area of focus was the mustering of the intelligence pool. The commission had estimated that from 10 per cent to 20 per cent of a birth cohort possessed an IQ greater than 115, an assessment regarded as a prerequisite for completing higher secondary-level education.<sup>42</sup> In the 1940s, because less than 5 per cent of a birth cohort was completing higher secondary education (Alevels), a political solution was brokered to remedy this gap. An important factor behind this demand was the political connection established between higher education and economic growth. Rising educational achievement was viewed as a prerequisite for the country's continued economic success. Even so, criticism of IQ testing continued into the 1950s, with Danish educational psychologists coming to its defence. In the writings of educational psychologist Ingvard Skov-Jørgensen from Horsens, we find one such example:

It is not an uncommon perception that an educational psychology examination consists of [nothing more than] a Binet intelligence test. That is a very primitive perception. An educational psychology examination means that the results of different tests are compared with the many different pieces of information from different sources and the psychologist's own observations. The work of educational psychology consists in connecting these fragments like the parts of a mosaic window [to create] a picture of the child's situation.<sup>43</sup>

In 1955, Ejvind Jensen and Wilhelm Marckmann of the Emdrupborg experimental school, in which a comprehensive testing battery was used that included an intelligence test called the Uppsala school readiness test, also argued the test should not be judged to be a completely objective instrument of measurement. It was only a tool used to advise and to guide professional assessment.<sup>44</sup>

Criticism intensified. In 1966, Marckmann found it necessary to refer to a passage in the Emdrupborg six-year report, which noted that the Uppsala school readiness test was never meant to stand alone in evaluating a child's intelligence.<sup>45</sup> The infrequent use of the term "IQ" is also noteworthy in this report, demonstrating a markedly humbler approach to the certainty of the IQ test and its result. Instead,

---

40 UNESCO, *School Psychologists*, Vol. 105 (Geneva: UNESCO, 1948), 57f.

41 The remaining passages in this section are paraphrases from Ydesen's PhD dissertation, Ydesen (2011), 117–18; 142–43. They have been recontextualised and updated in light of this article's focus.

42 Ida Juul, "Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken," *Uddannelseshistorie* 40 (2006), 74.

43 Ingvard Skov Jørgensen, *Det skolepsykologiske arbejde i Danmark* (Copenhagen: Skolepsykologisk forlag, 1955), 4.

44 Ejvind Jensen and Wilhelm Marckmann, "En prøve for skolebegyndere," *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3 (1955), 168.

45 Wilhelm Marckmann, "Nogle erfaringer fra brug af Uppsalaproven," *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 14 (1966), 316.

Marckmann often used the term “Binet-quotient.”<sup>46</sup> He also stated that IQ is only an estimate of the speed of intelligence development and that the Uppsala school readiness test itself was only an estimate of development as it pertained to certain aspects of the child.<sup>47</sup>

It is, however, also noteworthy that this rising level of criticism had neither stopped the practice of IQ testing within, nor undermined its influence and impact on, the Danish educational field. This aspect is most clearly visible in the channelling of efforts into creating the Danish Educational Research Institute (*Danmarks Pædagogiske Institut*) on February 1, 1955, which took on an iconic status in terms of test development, being the goal that the Danish educational psychologists’ community had so long striven to achieve.<sup>48</sup> Despite this achievement, ideas regarding heredity and eugenics so evident in the inter-war years were pushed into the background in favour of a growing focus and awareness regarding the role and importance of the environment in IQ testing practices. In terms of the emerging welfare state and political directions, the periods both between and after the world wars bore witness to a mounting concern with optimisation and effectiveness in education for economic growth purposes; this time, only the ideas were different.

We have sought to shed light on how the public debate reflected increasing concerns about the need to sort and exclude segments of the population viewed as problematic. In this climate, IQ testing represented a popular tool and a suitable technology to differentiate among pupils thought to have fewer mental gifts and who would therefore present challenges to the future economic success of the society. By the 1940s, educational psychologists themselves had begun to question these attitudes and opinions, calling for the need to include environmental factors in pupil assessments.

### **Danish educational psychologists’ struggle for acceptance: A new profession gains its footing**

In understanding the background, development, and influence of how to differentiate among students that resulted in the relations that came to prevail among IQ testing itself, the professionals who defined the tests, and the welfare state that promulgated their use, the rise of educational psychology as a profession was a critical factor.

A brief look at the Danish urban educational system, overall, in the 1920s and 1930s reveals, in every respect, a hierarchically ordered school system at the compulsory level. At the top was the middle school for the gifted children, followed by the normal school for the moderately gifted. Next was the remedial school for those children deemed below average and, finally, the Danish national mental care institution schools for the retarded children.<sup>49</sup> It was thus in the field of tension existing between the normal school and the remedial school that educational psychology made its entrance. The remedial school system functioned as both entry point and subsequent *raison d’être* of educational psychology in Denmark.

46 Marckmann (1966).

47 Ibid., 323.

48 Helge Jensen, “Udvalget for skolepsykologiske undersøgelser ekstraordinært repræsentantskabsmøde,” *Københavns kommuneskole* 6 (1954, February 11), 90–91, 90.

49 Ydesen (2011), 57.

The road to a broad acceptance of educational psychology, however, was paved with obstacles, with early educational psychologists working to ensure their position would be indispensable to the educational system. They argued that the prerequisite for successful IQ tests was based on a qualified individual administering them, someone with psychological insight and training in the use of such tests.<sup>50</sup> IQ testing was vital to the professionalisation process, bringing to bear many useful qualities: the test demanded a certain level of technical literacy, it required specialised knowledge, and its dissemination was strictly delimited. Intelligence testing thus became the educational psychologist's professional brand.

Despite their efforts at creating professional boundaries, however, educational psychologists never did succeed in gaining a complete monopoly over intelligence testing. Medical doctors retained their right to conduct intelligence tests as well, undoubtedly due to doctors' employment in the mental care institutions in which the use of intelligence tests was widespread. Educational psychologists believed their position of authority was usurped by doctors, who were also allowed to administer intelligence tests but who themselves had completed no formal training in the intelligence testing process.<sup>51</sup> Fundamental professionalisation issues were at stake between these two groups, forcibly joined by this mutual right to administer the tests, which created a shared knowledge monopoly. This uneasy alliance would subsequently cause problems with the school systems' reception of the emerging psychology profession, which would undermine educational psychologists' ambitious bid to fully integrate their practice into the educational system.

It is well documented how many local teachers often met the new, incoming educational psychologists with a certain resistance and scepticism,<sup>52</sup> much as experimental psychology and educational experiments had been received among teachers in Denmark in the late 1910s and early 1920s. In 1937, a teacher, Hans O. Skovrup, pointed out the differences in the results of two competing IQ tests administered to the same pupil population, one by the psychologist Sofie Rifbjerg and another by the medical doctor H. P. T. Ørum. Skovrup drily noted: "It is evident that it is not insignificant to a child whether its placement in a remedial class or a mental care institution is decided based on the system used by Miss Rifbjerg or Dr Ørum."<sup>53</sup>

Several reasons might exist for this apparently widespread critical attitude among teachers. First, many teachers viewed educational psychologists as representatives of the reform pedagogy movement advocating for a free upbringing and freedom of the child, concepts that introduced revolution into the educational system. Second, teachers were also often sceptical regarding new examinations and tests that came from the Educational Psychology Study Commission, because they feared such initiatives would encourage lockstep conformance and inhibit a teacher's own freedom and practice. Third, these initiatives drained power from the teachers, who had lost their influence in the process of determining whether a child should be transferred

---

50 Sofie Rifbjerg, "Intelligensprøver," in *Ledetraad ved folkelig universitetsundervisning* 114, 1-4, 3.

51 Harald Torpe, *Intelligensforskning og intelligensprøver* (Copenhagen: Schultz, 1964).

52 Svend Færgemann, "Skolepsykologisk rådgivning i Gladsaxe kommune gennem 15 år," *Skolepsykologi* 3 (1966), 80; Harald Torpe, "Sofie Rifbjerg og intelligensprøverne," *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (1986), 92.

53 Hans O. Skovrup, "Tanker om Intelligensprøven," *Folkeskolen* 54, no. 4 (1937), 62.



into remedial education. These reasons made the whole enterprise of educational psychology somewhat of an unknown factor in the everyday life of the school, one that could significantly interfere with teachers' daily practice, freedom, and influence.<sup>54</sup>

At the municipality of Frederiksberg, however, the cradle of Danish educational psychology, Henning Meyer managed to overcome this sceptical attitude among many of his teachercolleagues. The support of the organisations, the teachers' union, and the Frederiksberg leadership undoubtedly aided him in this endeavour. Moreover, educational psychology's ability to, sometimes, rid a teacher of a troublesome child in a class would often generate an attitude that could counter any negativity, and create a community of interests between teacher and educational psychologist. In 1934, when Meyer was first officially employed as an educational psychologist, head teacher Niels Eldahl, who was also the head of the Frederiksberg remedial classes, wrote: "There is every reason to welcome the new educational psychologist," continuing: "In order to appreciate the results of educational experiments, it is necessary to have children's intelligence examined," and concluding: "Intelligence testing will be a big help for the teachers."<sup>55</sup>

Apart from technical literacy, the strictly limited dissemination of intelligence tests, and the fight for local school acceptance as another necessary step in the professionalisation process was how to establish professional requirements for educational psychologists. According to Meyer, the educational psychologist had to acquire both practical experience as a teacher and in-depth knowledge about the discipline of psychology.<sup>56</sup> In accordance with Meyer's precepts, the educational psychologists' union in Denmark, formed in April 1945, put forth the following minimum requirements for an educational psychologist in the late 1940s: teacher education and a minimum of five years' practical experience, preferably with some special teaching assignments, but mainly in normal school classes. In addition, all independent psychologists should receive the three-year university training course; and all assistants, the one-year course. There could be no employment at an educational psychology office until the individual had completed one year of practice.<sup>57</sup>

Before these guidelines were outlined, educational psychology in Denmark had been a muddled undertaking. Up until 1940, the only formal degree in psychology was the master of arts, and an insufficient number of people had completed this time-consuming university degree. The question concerning who could qualify to practice educational psychology was thus subject to interpretation. Sometimes, local school leaders preferred applicants for educational psychology positions if the latter were familiar with a specific remedial education area and the local educational conditions. School leaders would choose these individuals rather than bringing in outsiders, even those who met the formal education requirement.<sup>58</sup> Accordingly, a massive effort was launched to remedy the challenges that concurrently posed a threat to these professionalisation endeavours. In 1940, the Royal Danish School of

54 Ydesen (2011), 76.

55 N. Eldahl, "Danmarks første Skolepsykolog," *Folkeskolen* 51, no. 12 (1934), 198.

56 Henning Meyer, "Skolepsykologen arbejder," *Folkeskolen* (1943), 604.

57 Jørgensen (1955), 11f.

58 *Ibid.*

Education developed the one-year course in applied psychology with Meyer overseeing it.<sup>59</sup> It soon became clear, however, that the one-year course was insufficient to ensure practitioners were adequately trained, and the teachers' unions called for upgraded training of educational psychologists.<sup>60</sup> Therefore, a greater need existed for legislation and formal education in the area.

In 1944, a three-year university training course at the University of Copenhagen was established, and in February 1950, the Ministry of Education issued a circular outlining the qualification requirements for educational psychologists. Although the Ministry's circular did not call for the same rigorous qualifications that the educational psychologists' union had in Denmark, the professionalisation process was nevertheless now running rather smoothly. In part, this was due to the educational psychologists' union exerting some degree of influence over who would be accepted as a practicing psychologist in the educational field and because these educational psychologists now offered a prize the educational system had come to value: practical knowledge.<sup>61</sup>

In sum, we have offered an analysis highlighting the role of professionalisation for psychologists. In this process of professionalisation, we see that IQ testing played a decisive role, which also affected the dominance of testing and in a wider sense the question of differentiation. Being the dominant tool in these practices and processes, the Binet test, along with the general idea of intelligence as something fixed and inherited, became a subject of criticism among professionals, as reflected in the quotation from psychologist Thomas Sigsgaard in his descriptions on his revision of the test used to introduce this article.

Our analysis indicates testing played a key role in educational psychology's emergence as a new profession. A core issue was the question of the discipline's gaining professional recognition from the state, the road to which was paved with psychologists' ability to offer a tool and the technology to conduct tests to differentiate among pupils. We cannot fully appreciate the position of educational psychology, however, without understanding its interactions with child psychiatry, which is the topic of the next section of the analysis.

### **Child psychiatry and school psychology: A collaboration**

This section analyses the influence of the emerging field of child psychiatry on the concept of intelligence and the interpretation of pupil's problems. In the 1930s and 1940s, the gaze turned upon the child was influenced by a different set of practices and ideas: IQ testing, the progressive educational interpretation of the child as unique, and a branch of child psychiatry subscribing to environmental interpretations of the child.<sup>62</sup> This new gaze emerged due to professional collaborations occurring

---

59 Torben Gregersen, Carl Aage Larsen, and Harald Torpe, eds., *Pædagogiske strejftog: Festskrift til Henning Meyer*, Vol. 10 (Copenhagen: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1960), ix; S. A. Tordrup, "Det skolepsykologiske arbejde i Danmark," *Norsk Pædagogisk Årbok* (1944), 2.

60 Jørgensen (1955), 2.

61 The passages in this section covering the post-war period are paraphrases from Ydesen's PhD dissertation, Ydesen (2011), 75–77. They have been recontextualised and updated in light of this article's focus.

62 This section primarily draws on Bjørn Hamre's ongoing research concerning the emergence and practice of educational psychiatry in Denmark.

among teachers, educational psychologists, and psychiatrists. Educational psychologists increasingly emphasised collaboration's importance and highlighted children's psychiatric clinics as vital institutions in which useful practical knowledge could be obtained about children's mental illnesses and their possible treatment.<sup>63</sup> Psychiatric knowledge therefore became an essential part of the professional construction of the gaze upon the deviant child. This was also the case when it came to mainstream schools' pupil sorting activities. As we have argued above, educational psychology played a decisive role in sorting pupils into remedial education classes. However, some issues, such as behavioural difficulties, needed further examination beyond what testing by educational psychologists could offer. In such cases, psychological examinations by educational psychiatrists could serve as extra-scientific legitimisation of the process of sorting children into different school tracks. As explained by one educational psychologist:

In serious cases, the educational psychologist would contact a psychiatric clinic at which the doctors are able to do neurological and medical examinations of the child. The educational psychologist participates in the clinical negotiations concerning treatment. In some cases, the child is kept for observation; in other cases, outpatient treatment is sufficient.<sup>64</sup>

This new type of collaboration between educational psychology and educational psychiatry led to dilemmas in terms of the professional demarcations between the two disciplines and issues of authority. This occurred when it came to establishing the first offices, where the two professions needed to collaborate, within the municipality, in examining pupils that schools considered deviant. With the establishment of educational psychiatry offices in both Aarhus and Copenhagen in the early 1940s (Aarhus, 1940; Copenhagen, 1941), psychiatry established itself as part of the process of pupil sorting. In 1940, in the municipality of Aarhus, the psychiatrist Margrethe Lomholt became head of the educational psychiatry office. In the municipality of Copenhagen, another psychiatrist, Karen Margrethe Simonsen, became educational psychiatrist, in connection with the office of the educational psychologist, but employed under the chief school doctor in the municipality. It is worth noting that as educational psychiatrist, Simonsen did not report to the head of the educational psychologist's office, but instead served under the leading educational doctor of the municipality. This separation between psychology and psychiatry served to maintain separation within the organisational structure, which may have supported controversies between the professions. As the educational psychiatrist in Copenhagen during the early 1940s, Simonsen thought that the psychologist's office referred too few pupils for psychiatric examination. In an internal report, she claimed that more pupils would benefit from a psychiatric examination, an internal criticism of the educational psychologist's practice.

Margrethe Lomholt and Karen Simonsen were, by virtue of their functions as educational psychiatrists and avid debaters in contemporary educational journals, key players and pioneers, not only in constructing this collaboration between psychology and psychiatry in relation to the deviant child, but also in their support of an envi-

<sup>63</sup> See, e.g., H. J. Nielsen, "Skolepsykologens arbejde," *Unge Pædagoger* (1941), 13–14.

<sup>64</sup> Harald Torpe, "Skolepsykologens arbejde," *Unge Pædagoger* 8, no. 3 (1942), 85.

ronmental interpretation as a potential source of pupil difficulties. By the beginning of the 1940s, the idea of the child as degenerate, as argued by the Danish physician August Wimmer early in the century,<sup>65</sup> had lost its dominant position in the shaping of the new child psychiatry.

During the 1930s and 1940s, Lomholt and Simonsen, along with other Danish child psychiatrists, had introduced a new gaze upon the child, one that integrated psychoanalytic and psychological perceptions of the child's early years and that accorded greater significance to an interpretative approach. Whereas educational psychology in its formative stage drew on various testing methodologies, the practice of educational psychiatry in the 1940s was characterised by a social and interpretative approach to the deviant child. These new conceptions of young people were congruent with the progressive educational ideas that influenced schooling during the inter-war period in Denmark.<sup>66</sup> New methods of interpreting the concept of the deviant child accompanied an emerging idea of the benefit derived from interdisciplinary collaboration, as expressed by child psychiatrists. This interdisciplinary collaboration should also be understood in light of the definition of child psychiatry. In the above-mentioned article, "Børnepsychiatriske problemer i skolen" (Child psychiatric problems in schooling), Simonsen delivered a definition of child psychiatry:

What is child psychiatry? It is the study, prevention, and treatment of psychic and nervous disturbances while [a child is] growing, in other words, the psychopathology of childhood. Child psychiatry is a very new field, in the process of defining itself as a unit, a demarcation that [must be done to distinguish it from other] fields. This is because child psychiatry has grown out of many different fields – pediatrics, psychiatry, neurology, psychology, pedagogy, and sociology. Even though child psychiatry is a new field, this does not mean that its problems are new; on the contrary, they have more or less always existed, affected by the different periods of life and conditions of living. These problems to some extent have already been considered, within each of the disciplines in which they have emerged, but without the collaboration between these disciplines, which is precisely what is important and what is new in child psychiatry.<sup>67</sup>

What interests us about this definition is that, by the beginning of the 1940s, child psychiatry, in its scope, was linked to such diverse fields as pedagogy and sociology. This relation underscores, from the outset, the impression of child psychiatry as a distinct field in Denmark, one that sought to include more environmental interpretations in assessing children's various difficulties, for example, by taking into consideration the home and the parents' habits. Another point worth emphasising is that as child psychiatry worked to define itself, it related that definition to the collaboration it enjoyed with other allied disciplines.

Throughout the 1940s, Simonsen and Lomholt argued for this collaboration among schools, as well as between the disciplines of educational psychiatry and educational psychology. Simonsen published a pamphlet in 1943 discussing collabo-

65 Jesper Vaczy Kragh, Stine Grønbæk Jensen, and Jacob Knage Rasmussen, *På kanten af velfærdsstaten: Anbragte og indlagte i dansk socialforsorg, 1933–1980* (Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2015), 90.

66 Ellen Nørsgaard, *Tugt og dannelse: Tre historier fra kulturkampens æra* (Copenhagen: Gyldendal, 2005).

67 Karen Margrethe Simonsen "Børnepsychiatriske problemer i skolen," *Vor Ungdom* (1942), 102.

ration between the school and child psychiatry. In the previously cited article, “Børnepsykiatriske problemer i skolen” (Child psychiatric problems in schooling), she advocated for teachers, psychologists, and psychiatrists to collaborate, and not least, turned her attention to the pupil’s home:

What is important [is] to provide children [with] the best possible conditions for a healthy and natural development so that they, in the future, are equipped to fill out their positions. This is what child psychiatry is working for. However, child psychiatry can do nothing without real cooperation from everyone concerned with children, primarily home and school, a cooperation that is so much more natural, as we all of course have the same aim: healthy, strong, and happy youth.<sup>68</sup>

This idea of collaboration thus is closely aligned with a certain group of professionals that includes everyone engaged in the future of youth. Prevention is viewed as an important ingredient in securing for the child participation in society. A new professional narrative expressed by child psychiatry had emerged, which drew on medical as well as psychological understandings, making collaboration with other professions a necessity. By the late 1940s, educational psychology was an established institution in Denmark’s main cities, whereas educational psychiatry was still in a process of clarification, and part of that clarification was in establishing an interdisciplinary collaboration between the two disciplines as professional practices. Although the knowledge, as well as the professional practice, was related when it came to assessing pupils, this collaboration was seen as potentially problematic in the view held by psychiatrists, as discussed by Margrethe Lomholt in the article “Lidt om børnepsykiatri” (Something about child psychiatry):

Based on the assumption that the work of the educational psychologist and the educational psychiatrist are largely intertwined, in fact often the same, I think, and indeed I have experienced that both [professions] can benefit from the collaboration. The child psychiatrist must admit that children can be examined and treated fully satisfactorily at an educational psychologist’s office, even from a child psychiatrist’s perspective. This [examination] can be done, by educational psychologists with the theoretical and clinical training in psychology, excluding some cases [of children], as mentioned above, that always need to be referred to a psychiatrist. On the other hand, the educational psychologist needs to be aware that the educational psychiatrist who through the years has worked with schoolchildren’s problems will become much more useful in the work, if [he/she is] not in principle excluded from the cases, which are said to be first and foremost of an educational psychological nature.<sup>69</sup>

This quotation strongly suggests that collaboration would eventually sow seeds of conflict. Whereas the field of practice is commonly concerned with examining the child, it is clear from Lomholt’s words that the two types of practitioners each held strong opinions concerning how to approach their examination of pupils—and which of them was best prepared to do so. In the municipality of Copenhagen, the educational psychologist decided which children needed a further psychiatric examination, and as we have seen above in the case of Karen Margrethe Simonsen, the psychiatrist did not always agree with this assessment.

---

<sup>68</sup> *Ibid.*, 114.

<sup>69</sup> Margrethe Lomholt, “Lidt om børnepsykiatri.” *Unge Pædagoger Jubilæumsnummer* (1950), 60.

In 1948, the first Danish textbook on child psychiatry was published, *Børnepsykiatri* (Child psychiatry), by Margrethe Lomholt. It included her own psychological experiences of collaborating with schools in Aarhus and thus was related to pedagogical considerations. As a professional discipline, child psychiatry increasingly included achievements by international psychology. In 1950, Lomholt emphasised developments such as “the new dynamic depth psychology-oriented psychiatry, which provided the impetus for the emergence of a particular child psychiatry.”<sup>70</sup> This newdepth psychology took inspiration from psychoanalysis in the shaping of the new child psychiatry field. These developments within psychiatry may also have nurtured the emergence of the environmental view upon children’s difficulties. By 1953, child psychiatry had become a medical specialisation at the University of Copenhagen.

Our analysis has illuminated how educational psychiatry may have contributed to defining educational psychology as a profession, as well as demonstrating a general movement towards applying environmental explanations in interpreting deviancy. The inter-professional collaboration was thus also part of the context of early IQ testing, and this, as well as other collaborations, is an important part of understanding the shift towards more environmental explanations, which again was important in terms of student differentiation. As expressed in the beginning of our article, this interpretation may well have been influenced by a deeper understanding of social inequalities in the emerging welfare state.

## Conclusion

To understand the background, development, and influence of differentiation associated with IQ testing in Denmark between the 1930s and 1960s in the early Danish welfare state, we shall now consider several factors in light of the three related sections of analysis presented above, but will expand these perspectives by also drawing on other research.

In general, various factors influenced IQ testing’s development as a practice in the Danish educational system during this period. The political context of the emerging Danish welfare state, as shown in the public debate, forwarded the need for technologies as a means to differentiate among members of the population. This is partly seen in the wish of cultivating the intelligence pool, and partly in the legislation of the period that aimed to exclude part of the population, for example, those seen as feeble-minded and therefore less productive. However, as underscored in the analysis, the eugenicist viewpoint was questioned as educational psychologists gained greater influence, and absorbing new interpretations on the question of giftedness began to pay more attention to environmental and social factors.

As demonstrated in the second and third parts of our above analysis, the professionalisation of educational psychologists, the inter-professional collaboration with child psychiatrists, and influences from the fields of child psychology, psychoanalysis, and progressivism brought forth new ideas that challenged the eugenicist ideas of intelligence and giftedness, and instead paid attention to childhood conditions and the impact of sociological factors. Such ideas corresponded, supported, and aligned with the ideals of equality of the emerging welfare state. These factors included the

---

<sup>70</sup> Ibid., 58.

increasing professionalisation of the educational system, entailing a rise in the division of labour among professional groups, as well as debates among professionals that reflected different ideas about eugenics, heredity, and social equality.

We have argued that recurring political concerns in terms of education were those of effectiveness and optimisation for the sake of economic growth. Themes such as *intelligence* and *mental development* were central within prevailing psychological theories. Psychology was an evolving academic field internationally as well as in Denmark. For these reasons, questions of how to “assess” intelligence certainly must have appeared valuable to certain dominant psychologists of the period, who also maintained a general interest in psychometrics. Psychology, as an academic field, was struggling to gain acceptance as a science, which meant that positivism—and with it, attempts to produce knowledge based on controlled experiments and tests—gained currency. Such tendencies seemed to match well with initiatives focussing on the design of intelligence tests.

Educational psychologists successfully secured responsibility for streaming children. To do so effectively, however, they needed tools to aid in diagnosing any deficiencies and reach psychological conclusions. These working professionals would no doubt regard intelligence tests as highly useful—both to use in carrying out their own responsibilities as well as in establishing their profession as viable, since they would only have to share their monopoly in using such tests with doctors and psychiatrists. Accordingly, the testing process would impart their psychological decisions with a gloss of scientific imprimatur.

However, as appeared from the analysis of the public debates and also mentioned above, an increased attention on the question of *how* to handle and conduct such differentiation between individuals in the emerging welfare state and a steadily growing public educational system emerged. Intelligence testing appeared as a technology that could produce such differentiation in a manner perceived as professional, which could legitimise decisions concerning questions of, for example, how to sort pupils into different kinds and levels of schooling. Thus, IQ testing gained a strong foothold within the different professional contexts. At the same time, the public debates that took place among members of these professional contexts reflected an increasing interest in and attention to the problems of different conceptualisations of intelligence as reflected in the nature–nurture debates. Prominent psychologists raised critiques of the belief that an individual’s IQ was inherited and fixed, instead arguing for it as more of a social and cultural construct. Therefore, a field of tension characterised by strong contradictions and opposing interests was formed in this context. On the one hand, such technology was needed by the society and was adapted by certain professionals—in fact, was also employed in forming their given professions. On the other hand, the professionals themselves recognised and acknowledged the inherent problems of such a practice.

As discussed by Ball in his historical analysis of the English educational system, establishing educational policy takes place through a continual reconstruction of the relationship between normality and deviation.<sup>71</sup> This relationship gains scientific legitimacy through its alliance with psychology and psychiatry, the disciplines Nikolai Rose calls the “psy-sciences” that enable and legitimise various categorisations, and

---

71 Ball (2013).

therapeutic and educational interventions.<sup>72</sup> Our analysis in this article concerning the increasing importance of environmental explanations in testing pupils' intelligence exemplifies the shifting nature of the relationship between considerations of normality and deviance. Ball moves the analysis a step further when he includes Foucault's reflections on how mechanisms of discipline and security interact when the role of the educational system in the welfare society is analysed.<sup>73</sup> In turn, these insights may help us move further along the path toward understanding the role of IQ testing in the emerging Danish welfare state.

Mechanisms of discipline reflect societal efforts to organise and sort; therefore, leaders might separate individuals whose behavioural patterns are viewed as desirable from those who display undesirable patterns. The key function of discipline works to calibrate certain norms (*norming*) in encouraging desirable behaviour in schools. In other words, the testing practice of educational psychology may be viewed as an effort to standardise different degrees of intelligence and separate children accordingly. These practices for norming occur via numerous tools used to categorise normality and deviancy; psy-sciences such as psychology and psychiatry deliver scientifically based distinctions between the normal and the deviant. Constructing intelligence as something innate and fixed may appear to promote elitism concerning testing's role in education, particularly when such tests are applied in school settings with pupils sorted into different classes based on their test scores. It can be considered an execution of power when an IQ test score serves to limit future opportunities for success by narrowing the choice to a question of whether a pupil was born with the right genes. Mechanisms of discipline, as sketched out by Foucault and Ball, therefore might explain how a fixed notion of intelligence could benefit the stabilisation of societal inequities.

According to Foucault and Ball, an analysis of these mechanisms of discipline should be supplemented by corresponding analysis that examines how mechanisms of security affect the ways in which a welfare society relates to deviation and deviant behaviour.<sup>74</sup> Unlike disciplinary mechanisms that set standards, security mechanisms seek to normalise through examinations and sanctions, working to prevent the unexpected from happening. According to Foucault, the bell curve serves as example of an explanation that modern societies offer concerning normalising the distribution in the population's intelligence.<sup>75</sup> This curve reflects an intention, along with other security mechanisms, to respond to unforeseen events, and to serve as a tool for performing analyses and assessments to minimise the presence of certain risks within society.

The change in society's conception and understanding of intelligence that brought with it added environmental explanations may reflect the emerging welfare society's security mechanisms. These mechanisms were intended to accommodate the presence of unpredictable circumstances and events that could affect children's behaviour and upbringing, factors that could not be encompassed by a notion of intelligence as something innate and fixed. Therefore, the environmental turn in the Danish notion

---

72 Rose (1998).

73 Ball (2013); Foucault (2009).

74 Ibid.

75 Foucault (2009).



of intelligence testing may be a reflection of such security mechanisms in the emerging welfare society. The growing influence of child psychiatry and the institutionalisation of educational psychiatry in the gaze upon the child both point to the flexible functions of the security mechanisms, the locus at which the third part of our analysis applies. Drawing on the analysis of security in the welfare state—as sketched out by Foucault’s analysis and in line with Ball’s analysis of the educational system—the institutionalisation of educational psychiatry reflects a necessary change in security technology that can be applied to sorting students in the school setting. Handling diversity in the schooling system was not only a matter of having the right technologies for intelligence testing, but also became ever more related to the new environmental gaze turned upon the child. In this process, psychiatry, the related influence of psychoanalysis, and a rising social understanding concerning children’s problems all brought forth new explanations of diversity and managed to deliver new tools for sorting that drew on the environmental gaze directed toward children’s development as well as their problems. The newly established collaboration between educational psychology and psychiatry is an example of a more advanced method of coping with diversity. In analysing the function of equality and inequality in society, the environmental turn played a significant role in the differentiation of pupils in the Danish schooling system. The environmental turn made it possible to adapt to increasing levels of variation observed in pupils’ capabilities and their social backgrounds, as well as in the growing influence of new psychiatric practices employed in examining young people. As such, the environmental turn may even reflect a willingness to cope with and address social inequality in an evolving and supposedly universalistic Danish welfare state.

With equality being one of its core tenets and the guiding principle of the emergence of a welfare provision, the state found, and still finds, itself confronted with a dilemma in the field of tension that exists between treating citizens as individuals and thus in different ways while recognising and realising ideas of equality. Such questions of differentiation needed to be addressed and treated in the emerging welfare state amid its complex and steadily growing population. Considered in its historical perspective, a tool such as IQ testing was seen as an effective and suitable technology that was embraced and adapted by the state and employed by various professionals.

Obviously such a technology, and the practices of which it was part, played a key role in how differentiation was actually conducted, in how individuals were being sorted into, for example, different kinds of schooling offered by the welfare state. It might be concluded that mental testing has played a profound role in forming the social structures of the Danish welfare state.

## References

- Axelsson, Thom. *Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning, 1910–1950*. Linköping: Linköpings universitet, 2007.
- Bakker, Nelleke. “A Culture of Knowledge Production: Testing and Observation of Dutch Children with Learning and Behavioural Problems (1949–1985).” *Paedagogica Historica* 53, nos. 1–2 (2017), 7–23.
- Ball, Stephen J. *Foucault, Power, and Education*. New York: Routledge, 2013.
- Banke, Cecilie F. *Den sociale ingeniørkunst i Danmark: Familie, stat og politik fra 1900 til 1945*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, 1999.
- Becker, Kirk A. “History of the Stanford-Binet Intelligence Scales: Content and Psychometrics.” In *Stanford-Binet Intelligence Scales*. 5th ed. Assessment Service Bulletin, no. 1, 2003. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Bendixen, Carsten. *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering: En analyse af transformationen af psykologiske teorier om intelligens som baggrund for skole-psykologiske og pædagogiske afgørelser vedrørende elevdifferentiering i det 20. århundredes folkeskole*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, 2006.
- Buchardt, Mette, Pirjo Markkola, and Heli Valtonen. “Education and the Making of the Nordic Welfare States.” In *Education, State, and Citizenship: A Perspective in the Nordic Welfare State History*, edited by Mette Buchardt, Pirjo Markkola, and Heli Valtonen, Helsinki: NordWel Studies in Historical Welfare State Research, 2013.
- Carson, John. *The Measure of Merit: Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics*. Princeton: Princeton University, 2007.
- Carson, John. “Mental Testing in the Early Twentieth Century: Internationalizing the Mental Testing Story.” *History of Psychology* 17, no. 3 (2014), 249–255.
- Chapman, Paul D. *Schools as Sorters: Lewis M. Terman, Applied Psychology, and the Intelligence Testing Movement, 1890–1930*. New York and London: New York University Press, 1988.
- “Cirkulære af 26 Juni 1943 vedrørende gennemførelse af særundervisning for børn, der ikke kan følge den almindelige undervisning.” *Folkeskolen* (1943), 525.
- Danish Ministry of Education. *Betænkning afgivet af det af UVM nedsatte udvalg vedrørende oprettelse af særklasser i folkeskolen for børn, der ikke kan følge den almindelige undervisning*. Copenhagen: Danish Ministry of Education, 1943.
- de Coninck-Smith, Ning, Charlotte Appel, Morten Fink-Jensen, Christian Larsen, Erik Nørr, Pernille Sonne, Anette Faye Jakobsen, Christian Ydesen, and Lisa Rosén Rasmussen, eds. *Dansk skolehistorie: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Volume IV. Aarhus: Aarhus universitetsforlag, 2013.
- Eldahl, N. “Danmarks første Skolepsykolog.” *Folkeskolen* 51, no. 12 (1934), 198.
- Esping-Andersen, Gøsta. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press, 1990.
- Færgemann, Svend. “Skolepsykologisk rådgivning i Gladsaxe kommune gennem 15 år.” *Skolepsykologi* 3 (1966), 80–87.
- Foucault, Michel. “The Confession of the Flesh.” In *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings (1972–1977)*, edited by Colin Gordon, 194–228. London and New York: Pantheon Books, 1980.
- Foucault, Michel. *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977–78*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

- Goodey, Christopher F. *A History of Intelligence and "Intellectual Disability": The Shaping of Psychology in Early Modern Europe*. Farnham, Surrey and Burlington: Ashgate, 2011.
- Gould, Stephen J. *The Mismeasure of Man*. New York: W. W. Norton, 2008.
- Gregersen, Torben, Carl Aage Larsen, and Harald Torpe, eds. *Pædagogiske strejftog: Festskrift til Henning Meyer* (Vol. 10). Copenhagen: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1960.
- Haas, Peter M. "Epistemic Communities and International Policy Coordination." *Int. Org.* 46 (1992), 1–35.
- Hamre, Bjørn. *Potentialitet og optimering i skolen: Problemforståelser og forskelssætninger af elever*. Copenhagen: Aarhus University, 2012.
- Hamre, Bjørn and Christian Ydesen. "The Ascent of Educational Psychology in Denmark in the Interwar Years." *Nordic Journal of Educational History* 1, no. 2 (2014), 87–111.
- Hearnshaw, Leslie S. *The Shaping of Modern Psychology*. London and New York: Routledge & Kegan Paul, 1987.
- Ingbøl, Kaj. "Den rettidige forsorg for lettere aandssvage." *Folkeskolen* (1937), 187.
- Jacó-Vilela, Ana Maria. "Psychological Measurement in Brazil in the 1920s and 1930s." *History of Psychology* 17, no. 3 (2014), 237–48.
- Jensen, Ejvind, and Wilhelm Marckmann. "En prøve for skolebegyndere." *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3, (1955), 161–168.
- Jensen, Helge. "Udvalget for skolepsykologiske undersøgelser ekstraordinært repræsentantskabsmøde." *Københavns kommuneskole* 6 (1954, Feb. 11), 90–91.
- Jørgensen, Ingvar Skov. *Det skolepsykologiske arbejde i Danmark*. Copenhagen: Skolepsykologisk forlag, 1955.
- Juul, Ida. "Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken." *Uddannelseshistorie* 40 (2006), 72–100.
- Kaalund-Jørgensen, Frederik Christian. "Hvad gør vi for de Børn, der ikke kan følge Folkeskolens almindelige Undervisning?" *Hjælpskolan* (1942), 87–95.
- Kirkebak, Birgit. *Abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne med særlig henblik på eugeniske bestræbelser – og især i forhold til åndssvage*. Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole, 1985.
- Kirkebak, Birgit. *Da de åndssvage blev farlige*. Holte: SOCPOL, 1993.
- Kirkebak, Birgit. *Uduelig og ubrugelig: Åndssvageanstalten Karens Minde, 1880–1987*. Holte: SOCPOL, 2007.
- Koch, Lene. *Racehygiejne i Danmark, 1920–56*. Copenhagen: Gyldendal, 2000.
- Kragh, Jesper Vaczy, Stine Grønback Jensen, and Jacob Knage Rasmussen. *På kanten af velfærdsstaten: Anbragte og indlagte i dansk socialforsorg, 1933–1980*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2015.
- Leopoldoff, Irina. "A Psychology for Pedagogy: Intelligence Testing in the USSR in the 1920s." *History of Psychology* 17, no. 3 (2014), 187–205.
- Lomholt, Margrete. "Lidt om børnepsykiatri." *Unge Pædagoger Jubilæumsnummer* (1950), 58–60.
- Marckmann, Wilhelm. "Nogle erfaringer fra brug af Uppsalaprøven." *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 14, (1966), 316–332.
- McNutt, Steve. "A Dangerous Man: Lewis Terman and George Stoddard, Their Debates on Intelligence Testing, and the Legacy of the Iowa Child Welfare Research Station." *Annals of Iowa* 72 (2013), 1–30.

- Meyer, Henning. "Skolepsykologen arbejder." *Folkeskolen* (1943), 603.
- Meyer, Henning. "Psykologien og Skolen." In *Opdragelse og undervisning i Danmark*, edited by E. Torsting (Vol. I, pp. 287–307). Copenhagen: Alfred Jørgensens forlag, 1948.
- Mülberger, Annette. "The Need for Contextual Approaches to the History of Mental Testing." *History of Psychology* 17, no. 3 (2014), 177–186.
- Nielsen, H. J. "Skolepsykologens arbejde." *Unge Pædagoger* (1941), 5–6.
- Nørgaard, Ellen. *Tugt og dannelse: Tre historier fra kulturkampens æra*. Copenhagen: Gyldendal, 2005.
- Ploug, Niels, Ingrid Henriksen, and Niels Kærgård. *Den danske velfærdsstats historie: Antologi*. København: Socialforskningsinstituttet, 2004.
- Reese, William J. *Testing Wars in the Public Schools: A Forgotten History*. Cambridge: Harvard University Press, 2013.
- Rifbjerg, Sofie. *Hjælpekolebørn*. 2d ed. Copenhagen: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1963.
- Rifbjerg, Sofie. "Intelligensprøver." *Ledetraad ved folkelig universitetsundervisning* 114, (1941), 1–4.
- Rose, Nikolas. *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Samelson, Franz. "On the Science and Politics of the IQ." *Social Research* 42 (1975), 467–488.
- Simonsen, Karen Margrethe. "Børnepsychiatriske problemer i skolen." *Vor Ungdom* (1942), 101–114.
- Skovrup, Hans O. "Tanker om Intelligensprøven." *Folkeskolen* 54, no. 4 (1937), 62–63.
- Spelling, Kaj. "Skolepsykologerne og deres prøver." In *Børn, lærere, psykologer: En bog til Thomas Sigsgaard*, edited by Jesper Florander and Hans Vejleskov, 102–111. Copenhagen: Munksgaard, 1979.
- Sufian, Sandy. "Compounded Anxieties: Adoptive Family Building and the Role of Disability in Adoption IQ Studies." *Journal of the History of Childhood and Youth* 7, no. 3 (2014), 398–429.
- Terman, Lewis M., and Maud A. Merrill. *Measuring Intelligence: A Guide to the Administration of the New Revised Stanford-Binet Tests of Intelligence*. London: George G. Harrap and Company Ltd., 1937. Reprinted 1946, 1947, 1948.
- Tordrup, Sofus Albin. "Det skolepsykologiske arbejde i Danmark." *Norsk Pædagogisk Årbok* (1944), 1–6.
- Torpe, Harald. "Skolepsykologens arbejde." *Unge Pædagoger* 8, no. 3 (1942), 84–87.
- Torpe, Harald. *Intelligensforskning og intelligensprøver*. Copenhagen: Schultz, 1964.
- Torpe, Harald. "Sofie Rifbjerg og intelligensprøverne." *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (1986), 276–277.
- Troldahl, J. "En Race gaar under?" *Folkeskolen* (1933), 803.
- UNESCO. *School Psychologists* (Vol. 105). Geneva: UNESCO, 1948.
- Wall, William Douglas, ed. *Psychological Services for Schools*. New York: UNESCO Institute for Education, 1956.
- Ydesen, Christian. *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920–1970*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2011.



## Narratives of Sámi School History in Finland: The Histories of Assimilation Made Visible

*Jukka Nyysönen*

---

*Abstract* • This article analyses narratives that have been produced about the Sámi school experience in Finland. The sources consist of studies in Sámi school history and history of education in Finland, as well as in pedagogical studies made since the 1980s, comparing the narratives found in each case. The narrative of assimilation dominates the field for good, historically verifiable reasons. This genre of studies is contextualised and discussed in relation to the national development of Sámi tuition, the Sámi movement and international studies of history of education. The late emergence of this genre in Finland is evident in the approaches to bringing these affecting and usable histories to light, while the multiplicity of the historical voices in this field is only now emerging.

*Keywords* • Sámi school history, Finland, narratives, assimilation, historiography, history of education

### Introduction

The aim of this historiographical article is to analyse and discuss narratives produced in the research of Sámi school history and history of education in Finland. For a start, school history and history of education are important sub-genres in Sámi research. This is not only due to the ample number of exciting academic findings to be unveiled in this recent field of study, or because of its ethno-political importance, but also because of the foundational significance that school history possesses for individual pupils. This makes the task ahead a difficult one. There has been extensive coverage of Sámi school experiences recently in Sámi medias,<sup>1</sup> but there are still many former pupils who do not wish to be confronted by a past that was, at worst, traumatising. Nonetheless, and stressing the multi-levelled importance of this topic, I wish to look at Finnish studies of Sámi school history, partly in order to illustrate the numerous aspects and potentials encapsulated in studies of this topic.

Sámi school history in Finland is a small<sup>2</sup> but growing multi-disciplinary field of scholarly inquiry that has evolved from an older interest in school histories written

---

1 YLE Sápmi, “Äidinkielenä vuosikymmeniksi menettänyt Seija: ‘Vasta viisikymmisenä päästin tuskan ulos sisältäni’ [Seija lost her mother tongue for several decades: ‘Only in my 50s could I let the pain out’],” <http://yle.fi/uutiset/3-9231306>, accessed 16.10.2016.

2 The genre boasted 10 monographs in 2014, but the interest in Sámi educational issues *per se* extends back to nineteenth-century “Lappological” studies. Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola and Merja Paksuniemi, “Johdatus saamelaiden kansanopetuksen ja koulunkäynnin historiaan [An introduction to the history of Sámi education and school attendance],” in *Saamelaiden kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa* [The history of Sámi education and school attendance in Finland], ed. Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola and Merja Paksuniemi (Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 2014), 20–21.

---

*Jukka Nyysönen is a researcher at the Tromsø University Museum, the University of Tromsø – The Arctic University of Norway.*  
Email: [jukka.kalervo@uit.no](mailto:jukka.kalervo@uit.no)

---

by amateur and professional scholars alike and published in municipal histories, for example, to more ambitious histories of Sámi education. This genre boasts a wider thematic scope that extends from the structures and ideologies supporting schools at a local level to a more stringent contextualising and theoretical grasp in analysing, for example, the power structures and asymmetries reproduced in the school institution.<sup>3</sup> The choice of research material in this article covers studies of Sámi school history/history of education and the most significant recent studies of Sámi history dealing partly, but not solely, with aspects of Sámi school history. The range of studies selected varies from master's dissertations to doctoral theses and scholarly monographs dating from around the late 1980s (publication of the book by Marjut Aikio, presented later on) to the present day. The selection has been undertaken on the basis of providing a sufficiently wide coverage of the theme in order to be able to grasp the narrative strategy: the aim is to study the most recent wave of research, due to a contemporary pluralisation of the field. This pluralisation has been due to the entrance of educationalists into this field of research, posing a research political challenge to traditionally less politicised studies by historians; a comparison is undertaken of these two disciplines. I shall review six studies by six historians (Unconventionally, this sample includes my own studies on the topic) and six pedagogical studies, focusing on the political challenge of the research and the different narrative strategy of the educationalists.

No study of this kind has been made on this material or from this perspective, but some historiographical work has been inspirational and is used here as a foundation for this study. In studies of the historiography of colonial education, a strong ideological foundation and an early, or timely, critical decolonising turn and ideological polarisation are detectable. Marxist criticism of education as a tool of empire-building, for example, emerged in earnest in the UK during the 1970s. These studies have also revealed ideologised debates of the gains to be made and problems embedded in colonial education.<sup>4</sup> As a sub-discipline of Sámi studies, emerging as part of a wider ethnopolitical awakening among the Sámi in Finland and a connected need to re-interpret and self-interpret their history, as well as a more general democratisation of historical inquiry and the choice of sources,<sup>5</sup> the new genre of historical and pedagogical studies of Sámi school history strongly resembles the anti-colonial phase of research relating to colonial education, with its stress on assimilation. A focus on shortcomings and cultural insensitivity has led to the dominance of victim narratives. More recently, studies of colonial education have engaged in the issues of indigenous support and gains in schooling<sup>6</sup> or, in the post-colonial scholarly production, in the discussion of a culturally sustainable education as a source of native

3 The distinction between school history and history of education/educational history is not clear in most Finnish research in this discipline. The terms are intermingled and "school history" is pursued with as high scholarly aims as history of education. See e.g. Keskkitalo, Lehtola and Paksuniemi (2014), 13–20.

4 Clive Whitehead, "The Historiography of British Imperial Education Policy, Part I: India," *History of Education* 34, no. 3, (2005), 315–18.

5 Veli-Pekka Lehtola, "'The Right to One's Own Past': Sámi Cultural heritage and Historical Awareness," in *The North Calotte, Perspectives on the Histories and Cultures of Northernmost Europe*, ed. Maria Lähteenmäki, Päivi Pihlaja, Publications of the Department of History 18 (Helsinki/Inari: University of Helsinki, Kustannus-Puntsi, 2005a), 86–87, 90–91.

6 Whitehead (2005), passim; Alan Williamson, "Decolonizing Historiography of Colonial Education: Processes of Interaction in the Schooling of Torres Strait Islanders," *International Journal of Qualitative Studies in Education* 10, no. 4 (1997), 408–11 et passim.

health, achievement and empowerment.<sup>7</sup> It is argued that the Finnish studies belong in the critical vein and lack to some extent the international focus on the potential historical gains of receiving an education.<sup>8</sup>

### Theory and research questions

Since the focus is on the construction of texts and their desired effects, the overarching theoretical approach is to view research as a discursive practice: rather than strictly reflecting reality, science in general and research in particular are entangled with social and political relations, involving an ideological and discursive construction of the object of its enquiry. Knowledge produced comprises not mere facts, but emergent property between and among differently-positioned individuals, including the researcher, which may be approached discursively and analysed. Scientific discourse has produced many competing ‘truths’ about different groups of people, for numerous purposes: to classify and distinguish differences within colonial populations, for example.<sup>9</sup> Here, the focus is on the narrative strategy which the authors in focus have utilised in their production and in different disciplines, and on what that reveals of the intended politics.

With regard to the analysis of the narratives, I have relied on the typology of Jörn Rüsen, who considers that narratives mobilise the past in a way that makes the past understandable and the future possible to form. Rüsen is interested in the functions of the different narratives, what the narrative produced by a scholar *does*, in addition to what it is *saying*. The point of departure for Rüsen is the narrative’s relation to tradition, and the function the tradition is intended to serve in the society that was contemporaneous to the writing historian. This makes it possible to study different research political orientations in Pedagogy and History. Rüsen firstly distinguishes *narratives of tradition*, which build continuity from the past and serve as a legitimation of contemporaneous identities and self-understandings. Secondly, *exemplary narratives* fortify abstract rules and principles in society and use history as a “mentor of life.” Thirdly, *critical narratives* create distance from tradition, which is deemed unwanted, pointing out a new and better action for the future. These counter-narratives strive to substitute one existing structure with another. A *genetic narrative* takes heed of historical change as such, without any normative judgment on the change, and reflects on the need for a change in politics in tandem with actual historical change.<sup>10</sup> This last-mentioned stance resonates well with traditional epistemological

7 Malinda S. Smith, “Situating Indigenous Education in Canada,” and Waziyatawin (Angela Wilson), “Indigenous knowledge, anticolonialism and empowerment,” both in *Essays on Transforming the Academy, Indigenous Education, Knowledge and Relations*, ed. Malinda S. Smith (Edmonton: University of Alberta, 2013), <https://www.ualberta.ca/-/media/D2916F31E07E43B5BFF8AF3FE2923920> (accessed August 30, 2018).

8 See, however the work of Ritva Kylli, highlighting this aspect briefly. Ritva Kylli, “Utsjoen kristillinen kansanopetus Laiti-suvun edustajien kautta kuvattuna, [The Christian education in Utsjoki depicted through Laiti-kin],” in *Saamelaiusten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*, ed. Pigga Keskkitalo, Veli-Pekka Lehtola, and Merja Paksuniemi (Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 2014), 117.

9 Yasmin Gunaratnam, *Researching Race and Ethnicity: Methods, Knowledge and Power* (London: Sage Publications, 2003), 7–9.

10 Jörn Rüsen, “Tradition: A Principle of Historical Sense-Generation and Its Logic and Effect in Historical Culture,” *History & Theory* 51, no. 4 (2012), 51–53; see also Jan Heiret, Teemu Ryymin and Svein Atle Skålevåg, “Innledning,” in *Fortalt fortid: Norsk historieskriving etter 1970*, ed. Jan Heiret, Teemu Ryymin, and Svein Atle Skålevåg (Oslo: Pax Forlag, 2013), 28.

and hermeneutical stances in the study of History, aiming for a sympathetic understanding of the object of study. It will be argued that this approach still has some merit and usage value, but on its own it has come to a crisis in the field of Sámi studies, which is becoming increasingly instrumental and constructing its own critical narratives.

In what follows, I shall ponder the following questions: how are the narratives of Sámi school history constructed? On what kind of historical background or experience do they build? How do the narratives produced under the new instrumental paradigm differ from the narratives produced by historians? How might these differences be explained? Do the different disciplines have any common ground in the knowledge production of the history of Sámi education? Finally, the scholarly production is discussed in the context of recent developments in the Sámi movement in Finland.

### **Sámi school history in Finland: General outlines**

Recent Finnish studies on school history and history of education have been written against a back-drop of narratives of Finnish education as a successful institution, becoming world-famous for producing top results in PISA (Programme for International Student Assessment) investigations, and being a significant factor behind the miracle of “Nokia Finland” (which is now in crisis). Even though this narrative has been articulated mostly in the media, there are also examples of such narratives constructed by historians,<sup>11</sup> in response to neo-liberalist and market-oriented views on education, for example. There are also examples of less triumphalist views on the matter that also highlight problematic aspects of the school institution.<sup>12</sup>

There is no doubt about the national importance of the institution, though. The research stresses univocally the general importance of the institution in the nation building of Finland. Depending on national imperatives and transforming according to the perceived needs of the era, the school institution has stood in service for the genesis and survival of the nation, folk and newly-independent state, as well as in conveying to pupils the ‘right’ kind of Christian, moral and national identity. The folk school has been a means of creating unity as a nation against internal and external threats. The school has built up the economic competitiveness of the nation and catered for an efficient allocation of the labour force. National imperatives were adjusted somewhat after the Second World War, when sustaining and fulfilling the project of a (good) welfare state became paramount, with equality as one of its corner-stones, as well as the production of active and critical citizens capable of questioning foreign, anti-democratic impulses. Lately, Finnish schools have struggled with and resisted the neo-liberal impulses of international competitiveness.<sup>13</sup>

The Finnish national discourse on school and education is a malleable, transformable and truly constitutive and strong discourse, articulated according to changing national imperatives. The reigning ideal, (the production of) national unity, has been

11 Henrik Meinander, *Suomen historia: Linjat, rakenteet, käännekohtat* [The history of Finland: Lines, structures, turning points] (Helsinki: WSOY, 2006), 240–41.

12 Pauli Kettunen and Hannu Simola, eds., *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* [Finland of knowledge and know-how: Education and schooling in Finland from 1960s to 2000s] (Helsinki: SKS, 2012), passim.

13 Kettunen and Simola (2012), passim.



to some extent augmented by aspects of plurality that are sometimes articulated as multiculturalism. This has been done in the name of the needs of the allocation of the labour force, or because of emergent groups claiming a voice not necessarily sharing the identities produced within the institution, the Sámi being one of them. Since the discourse is a strong one, questions of Sámi as a language of tuition and of the survival of Sámi culture have appeared less significant and less pressing from a national point of view.<sup>14</sup>

As far as Sámi school history is concerned, during the late nineteenth century in the Sámi home area in Finland there was at least one school where teaching was given in Sámi, in Outakoski.<sup>15</sup> The establishment of folk schools (the decree on 1866) resulted in a relatively late and incomplete introduction of the school network to areas populated by the Sámi from the 1880s onwards. One early-emerging aim was to prolong the education offered to pupils by building schools with dormitories, which became standard in the schools situated in the few population centres in the Sámi home area. Prior to the Second World War, itinerant catechist teaching provided tuition for pupils in remote areas; school legislation demanded that education be provided in schools only for those living less than five kilometres from a school. The Finnish education policy advocated the use of Sámi as a language in teaching, at least in principle: using Sámi as a language of tuition in schools was never forbidden and developing it was possible and sometimes even articulated, but in practice nothing was done to arrange for teaching in Sámi. Initiatives to secure Sámi educational rights were thus not put into effect.<sup>16</sup>

In general and in practice, the teaching available during the 1920s and 1930s did not reach all the potential pupils from the relevant age-cohorts in the Sámi home area, which was a factor in sustaining a command of Sámi languages in some age-groups and in some parts of the region. Both the short duration of the education on offer and the catechist teachers' use of the Sámi languages (not counting Skolt Sámi) sustained the overall command of Sámi languages.<sup>17</sup>

Following shorter and longer breaks in education during war time, the 1940s and 1950s were marked by the end of catechist teaching and a consolidation of the folk school network; accommodation in dormitories or in another family's home was generally the case for children from peripheral parts of the Sámi home area. Now the entire age-cohorts were to receive a full education and the school dormitories were intended to make this possible.<sup>18</sup> The cultural adjustment for Sámi children coming

14 Jukka Nyysönen, "Suomalainen koululaitos ja saamelaiskysymys [The Finnish school institution and the Sámi question]," in *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*, ed. Pigma Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola, and Merja Paksuniemi (Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 2014a), 170–71 et passim.

15 Otso Kortekangas has found indications of Sámi being used as a language of teaching in another school as well. Otso Kortekangas, *Tools of Teaching and Means of Managing: Educational and Sociopolitical Functions of Languages of Instruction in Elementary Schools with Sámi Pupils in Sweden, Finland and Norway 1900–1940 in Cross-National Perspective* (Turku: Iloinen tiede, 2017), 126.

16 Kortekangas (2017), 125ff et passim; Veli-Pekka Lehtola, *Saamelaiset suomalaiset: Kohtaamisia 1896–1953* [The Sámi Finns: Encounters 1896–1953] (Helsinki: SKS, 2012), 82–99; Jukka Nyysönen, "Saamelaisten kouluolot 1900-luvulla [Sámi school conditions in the twentieth century]," in *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*, ed. Pigma Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola, and Merja Paksuniemi (Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 2014b), 64–70.

17 E.g. Nyysönen (2014b), 66–67.

18 Nyysönen (2014b), 66–72.

from the peripheries, perhaps even from migratory lives, has always been big.<sup>19</sup> This exposure created a generation of children with defects in their command over the Sámi languages. While perceptions in the public sphere and the national and Lapland media were mostly positive towards the education of the Sámi, as well as the dormitories, Sámi protests about the school institution lacking cultural sensitivity were already being heard during this period.<sup>20</sup>

During the 1970s, numerous Sámi pupils continued to attend schools with dormitories, although the scope of this type of accommodation was starting to diminish. A few Sámi teachers (e.g. Pekka Lukkari) worked and taught partly in Sámi, but mostly in Finnish, and worked on and published Sámi teaching materials. Due to a generation shift in the Sámi movement, the protests grew sharper, attacking the existence of the dormitories, the lack of Sámi substance in school education and shortcomings in teaching Sámi as a language to pupils. The first committees, with a Sámi majority as experts, and the Sámi Delegation (est. 1972) began to address these education issues. The aims of the protests and the efforts of the formal representatives were to ensure the survival and development of the Sámi culture.<sup>21</sup>

The work on these education issues achieved tangible results from the 1980s onwards. Before this, the work suffered from a chronic misplacement of teachers with the command of a Sámi language and a lack of teaching materials in Sámi languages.<sup>22</sup> Within the Sámi movement, a strong interest group appeared at this time: Sámi teachers, who coupled schooling issues with the fate of the Sámi languages and culture. Much was at stake for this group and the discourse they launched bordered on alarmist, as well as guilt-tripping those who did not share their worries. At the same time the various Sámi languages were, and still are, struggling to survive.<sup>23</sup>

The Sámi movement had progressed in its ethnopolitics: it was no longer only the experience of educational inequality and the defects in access to education which were protested against, but also the inherently problematic aspects of Finnish ideas of equality produced in the school institution. These did not resonate with the Sámi minority needs and did not match the Sámi identities constructed during this era. Protests concerning the lack of support for the Sámi language and Sámi culture were of an older date, but they continued to be voiced. Whether it was an achievement on the part of the Finnish school system, a Sámi reaction to the system or a political innovation on the part of the Sámi themselves, this form of active and critical citizenship targeted school administration on many levels throughout the 1980s and 1990s. The engagement of sections of the Sámi Delegation/Parliament helped to create consistency in this work.<sup>24</sup>

19 Ritva Kylli, *Kirkon ja saamelaisten kohtaaminen Utsjoella ja Inarissa 1742–1886* [The encounter between the church and the Sámi in Utsjoki and Inari, 1742–1886], *Studia Historica Septentrionalia* 47 (Rovaniemi: Pohjois-Suomen Historiallinen Yhdistys, 2005), 392–416.

20 Lehtola (2012), 409–15; Nyysönen (2014b), 70–72.

21 E.g. Jukka Nyysönen, “Everybody Recognized That We Were Not White:” *Sami Identity Politics in Finland, 1945–1990* (Tromsø: Diss. University of Tromsø, 2007), 233–34.

22 Veli-Pekka Lehtola, *Saamelaisten parlamentti, Suomen saamelaisvaltuuskunta 1973–1995 ja Saamelaiskäräjät 1996–2003* [The Parliament of the Sámi, Sámi Delegation 1973–1995 and the Sámi Parliament 1996–2003] (Inari: Saamelaiskäräjät, 2005b), 76ff., 106ff.

23 Nyysönen (2014a), 171.

24 Nyysönen (2014b), 78–81.

Unlike many other areas of Sámi ethnopolitical activity, real achievements are to be found in the issue of education: in 1985, school legislation secured the right to benefit from teaching in and on the Sámi language. The education plan still emphasised the sustainment of the Finnish identity and Finnish culture, while Sámi culture went unmentioned. The position of Sámi as a language of instruction was further fortified between 1991 and 1995, when its right to be taught as an independent mother tongue was recognised. In 1994, a new teaching plan for comprehensive schools acknowledged the Sámi as an indigenous people and the right of the children to grow into members of the Sámi society and the Finnish society. In 1998, a first mention of an *obligation* to arrange teaching in Sámi in schools in the Sámi home area to pupils with a command of Sámi was articulated, whereas only in 2006 was multiculturalism mentioned for the first time.<sup>25</sup>

These are to date the greatest ethnopolitical achievements that the Sámi can point to in a Finnish context. The reasons for their success are that victory has been reached in a 'soft' interest area, with less at stake for other local actors, the rights of which the state has an obligation to protect. Another reason is that the Sámi curriculum has not been substituted for the Finnish curriculum: achievements in the field of Sámi teaching have taken place within the Finnish educational structure, but have never been allowed to replace it. At a state level, the protection of Sámi culture has long enjoyed a positive resonance and, more importantly, there is less at stake for the state than, for example, in the issue of land ownership. Owing to particular conditions of linguistic kinship between the Sámi and Finnish languages, Sámi language issues receive support in Finland in a different manner than is the case in Scandinavian countries.<sup>26</sup>

As improvements were made to the legislation and structures were put in place in schools to provide education in and on the Sámi languages, the struggle to maintain these rights entered the schools themselves. Teaching in and on Sámi languages has constantly had to defend its share of the education given and its presence in education plans, as well as having to tackle a lack of initiative by the rest of the staff. This concerns schools within the Sámi home area: one issue that remains is the insufficient right of the 70 per cent of Sámi pupils who live outside the Sámi home area to an education in a Sámi language. This discourse has not become less urgent, or less pressing either; the aim is to mobilise the whole Sámi community to sustain the various Sámi languages and the politics of this issue has reached numerous personal and private spheres.<sup>27</sup> This ethos of continuing this struggle for survival has marked research on the subject as well, and I shall return to this later in the article.

25 Ulla Aikio-Puoskari, *Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa: Pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellytysten näkökulmasta* [A report on Sámi tuition in state schools in the Nordic countries: a Nordic comparison from the point of view of basic tuition requirements] (Inari: Saamelainen Parlamentaarinen Neuvosto, 2006), 12–13; Lehtola (2005b), 107ff.

26 Jukka Nyyssönen, "Principles and Practice in Finnish Policies towards the Sámi People," in *First World, First Nations: Internal Colonialism and Indigenous Self-Determination in Northern Europe and Australia*, ed. Günter Minnerup and Pia Solberg (Eastbourne: Sussex Academic Press, 2011), 89.

27 Aikio-Puoskari (2006), 113; Nyyssönen (2014a), 168–69; Rauna Rahko-Ravanti, *Saamelaisopetus Suomessa: Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa* [Sámi tuition in Finland: a study of the tuition provided by Sámi teachers in Finnish schools] (Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 332, 2016), 66ff., 103ff.

The most recent research depicts the current situation concerning education in and on Sámi as being still framed by “Finnish” elements. Taking Sámi parameters as a starting-point in teaching is still experienced as difficult and is dependent on the initiative of Sámi teachers. Schools have had to take on much of the responsibility for teaching the pupils a Sámi language, and that of teaching Sámi handicrafts still lies with individual teachers. The autonomy and room for proactive agency on the part of Sámi teachers is still considered to be smaller, by comparison with that of Finnish teachers.<sup>28</sup>

### The school experience and narratives of assimilation

So much for actual school history. Before we embark on the kinds of narratives this has generated in research, a word about the institutional setting in which they have been produced. Before the expansion of interest in Sámi studies in the early 2000s, research interest in the northern histories was concentrated in the northern universities of Finland: the Universities of Oulu and Lapland. In the former case, this appeared in the form of ‘purely’ historically scientific studies, rather than instrumental or aiming for implementation. At the University of Lapland, these studies were undertaken in the department of Education.

In this field of research the dominant narrative has been one of assimilation. The origins of this narrative can be traced to a seminal linguistic-sociological work on the issue by Marjut Aikio, *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä* [The Sámi in the thread of language shift], which documented in great detail the linguistic assimilation, the *de facto* language change, that took place in much of the Sámi home area after the Second World War because of the policies followed in the school institution.<sup>29</sup> This work was widely referred to and resulted in a considerable focus on linguistic assimilation when the school institution became a focus of research. It became typical to describe schools as “fortresses of Finnicisation” and a lot of focus was devoted to the varying linguistic abilities and teachers with a command of Sámi languages.<sup>30</sup>

The catechist teaching is one debated issue of Sámi school history in Finland and its study is tricky: the success in providing a good education and achieving good results may be interpreted as an imposed cultural loss, and the efforts of people with good intentions as being harmful to the Sámi pupils. Esko I. Kähkönen balanced this problem by referring to plans to teach in Sámi, the existing literature in Sámi used in teaching, and Sámi pupils who already had a command of the Finnish language in a slightly apologetic manner. Kähkönen also demonstrated the difficulty of producing a coherent narrative of a history with numerous changes in policy between an emphasis on the use of Finnish or Sámi languages, with various actors and no lack of good intentions in providing pupils with an education in Sámi. Kähkönen claimed

28 Rahko-Ravanti (2016), 95ff.

29 Marjut Aikio, *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä: Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980* [The Sámi in the thread of language shift: Language sociological study of the language change in five Sámi villages 1910–1980] (Helsinki: SKS, 1988), passim.

30 Veli-Pekka Lehtola, “Petsamon kolttasaamelaiset [The Skolt Sámi of Petsamo],” in *Turjanmeren maa, Petsamon historia 1920–1944* [The land of Kola Ocean: History of Petsamo, 1920–1944], ed. Jouko Vahtola and Samuli Onnela (Rovaniemi: Petsamo-Seura, 1999), passim; Nyysönen (2007), 117–19; Hilikka Rahkola, “Petsamon kansakoulut [The folk schools in Petsamo],” in *Turjanmeren maa: Petsamon historia 1920–1944*, ed. Jouko Vahtola and Samuli Onnela (Rovaniemi: Petsamo-Seura, 1999), passim.

that Lutheran principles contributed to the fact that Sámi was used as a language of instruction in many catechist schools during the early part of the twentieth century in northern Finland. Kähkönen constructed his narrative in a positive manner, depicting the catechists as bearers of Sámi as a language through their teaching, and as language instructors of the written material published in Sámi during the nineteenth century. Kähkönen himself, as well as many of the actors he presented, stressed the inherent right to a mother tongue among the Sámi and denied the claims of assimilative aims on the basis of legislation (identified as acts of goodwill), but in the end Kähkönen could not deny the gradual erosion in the command of Sámi languages, even in Utsjoki, a municipality with a Sámi majority. The early twentieth century was a period of erosion of education in Sámi as well, due for example to a hardening of Finnish nationalist opinion; Kähkönen's narrative ends by pointing to the well-meaning catechists operating in an increasingly hostile environment, while "holding the door open to their own (Sámi) culture."<sup>31</sup>

In her doctoral thesis on the church and priests in the Sámi home area during the eighteenth and nineteenth centuries, Ritva Kylli writes contrary to the common perception that catechist teaching would have been the best-suited form of education, given the conditions in Lapland. Instead, she relies on contemporaneous sources and depicts an institution in constant trouble, due to the low number of teachers in the vast geographical area that the catechists were meant to serve. Kylli strongly questions the language of education used: many priests demanded that Finnish be used and education in Christianity took place with the help of Finnish literature. Kylli concludes that it is likely that the catechists used both languages in their teaching, but the language barrier was among the factors that resulted in poor learning results. The education provided was of a low quality and the conditions in which it was provided were inadequate, and criticised as such by contemporaneous teachers.<sup>32</sup>

The texts of Kähkönen and Kylli, especially the latter, may be taken to be genetic narratives, interested in historical developments and change *per se*. The texts are thematically framed by questions of the language of instruction and of the linguistic assimilation which serves as the looming end-product of the narrative formed around the institutional history. This is more evident in Kähkönen, who has some trouble to fitting the end-product to his apologetic tendency to explain away the policies, whereas Kylli merely charts the numerous historical changes in the education language policies. The complexity of the historical process and the emerging genetic narrative, as revealed by Kylli, render a construction of any linear narrative a difficult task.

In historical research of later periods of school history, assimilation remains an element in the narrative strategy, as the actual linguistic change became more pressing in the Sámi home area during the twentieth century. Veli-Pekka Lehtola has depicted a school institution striving to become a culturally sensitive institution but failing to do so, due to a lack of governmental effort and the poor allocation of human resources with a command of Sámi languages.<sup>33</sup> In an earlier work I have credited catechist teaching with the potential for creating room to sustain a command of Sámi

31 Esko I. Kähkönen, *Katekeetat Suomen Lapissa 200 vuotta* [200 years of catechists in Finnish Lapland] (Rovaniemi: Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A 4, 1988), 245–51, 262–92.

32 Kylli (2005), 337 ff.

33 Lehtola (2012), 95–99.

languages and less assimilative pressure, since the teaching given to pupils was short in duration and the teachers had, in some cases, a command of Sámi languages.<sup>34</sup> The narratives here are genetic ones of assimilation, the differences concerning only the level or depth of the actual assimilation. Whether the catechist institution was culture-preserving or assimilative remains an open issue in the field.

Assimilation has also been approached from the perspective of school policies, and whether there was a similar assimilative intention to that which existed in Norway and Sweden. This is another debated theme in Finnish school history. On previous occasions I have indicated that in the public sphere there was no such direct pressure towards cultural change, as there was in Norway, and that the assimilation which took place could be compared to that in the county of Nordland in Norway, labelled “unintentional” due to a lack of programmatic assimilation policy, as well as being due to Nordland’s location outside the targeted areas, which were the coastal areas of Finnmark and Troms. In Finland, the public sphere was generally more “Sámi-friendly” than in Scandinavian countries.<sup>35</sup>

The sources produced at the middle level of administration have revealed another kind of discourse. Veli-Pekka Lehtola is a proponent of a darker narrative, where the social evolutionist discourse of a “dying people,” the silencing of the special cultural needs of the Sámi and the inactivity of the officials responsible for fulfilling the well-meaning existing measures to provide Sámi pupils with an education in Sámi resulted in linguistic assimilation and colonisation. Efforts to introduce Sámi as a language of instruction suffered from active resistance from within the Sámi communities (who wanted tuition in Finnish) and from state officials (who referred eagerly to the same desire). As the few Sámi teachers became early advocates of Sámi issues, as well as part of the civilised elite in the Sámi home area, there were no positions available for them to work and promote their cause in the home region and in their native language, due to the inactivity of state officials, which deepened the linguistic assimilation.<sup>36</sup> Otso Kortekangas has shown that among provincial school officials there was a lower willingness to fulfill the latent requirements in the legislation providing a Sámi education in Sámi, and even a readiness to assimilative measures.<sup>37</sup>

In summary, assimilation is the end-product of the narrative span in studies of history. The narrative has grown more critical with regard to the history of the school institution and school legislation in Finland. This narrative is detectable in charting the lack of will to implement the potential of the legislation, a typical approach in Finnish educational policies long into the twentieth century. The focus on and voice given to the Sámi actors, who pushed for change without success, adds to the critical tone. This *narrative of unfulfilled rights*, of Sámi aspiration as well as Finnish goodwill and intentions that did not materialise, sometimes written in a frustrated and ironic tone, contains emancipationist and future-oriented aspects in the criticism it poses to state policies<sup>38</sup> and indicating a turn towards critical narratives.

34 Nyysönen (2007), 117–119.

35 Nyysönen (2007), 83, 93; Nyysönen (2011), 117–19.

36 Lehtola (2012), 94, 290–97; Veli-Pekka Lehtola, “Sámi Histories, Colonialism, and Finland,” *Arctic Anthropology* 52, no. 2 (2015), 25–30 et passim.

37 Otso Kortekangas, “En nationell nödvändighet för allas bästa: Utbildningsauktoriteternas diskurser om assimilering genom utbildning av ursprungsbefolkningarna i tidigt 1900-tals Finland och Peru i ett jämförande perspektiv” (Pro gradu dissertation, Åbo Akademi, 2013), 67.

38 Kortekangas (2017), 125ff; Lehtola (2012), 86–94, 290–97.

### Narratives in studies on Sámi pedagogy

Educationalists, too, have produced narratives about assimilation. Institutionally, most of these studies have been produced in (and sometimes in cooperation between) young universities and institutions geared towards Sámi studies: the Sámi allaskuvla (Sámi University of Applied Sciences) in Kautokeino; the Giellagas Institute at the University of Oulu; and the University of Lapland in Rovaniemi. Other university institutions which concentrate on the issues of indigenous peoples are also represented in the sample. Paradigmatically, this vein of study belongs to the sphere of Sámi studies, with the aim of knowledge production for the Sámi cause and the improvement of their living conditions.<sup>39</sup> The studies have instrumental and future-oriented aspects; they aim at reconciliation and decolonisation, as well as revealing hidden narratives and troubled memories. The research has a strong instrumental side, which is intended to improve existing school structures and heal those who have gone through the school experience. The narrative is one of assimilation here as well, but instead of being an end-product, assimilation is taken as the starting-point, being the historical injustice to be corrected. Studies on a lack of cultural sensitivity and the lack of teaching in and on the Sámi thus have a challenging and empowering tone.<sup>40</sup> The latest example of this is provided by Rauna Rahko-Ravantti and her study is used here to show the continuing success of the assimilation narrative: according to Rahko-Ravantti, the school has had a twofold significance for the Sámi: 1) cultural and linguistic assimilation and a weakening of contacts with the Sámi culture, and 2) possibilities for improvement in personal incomes.<sup>41</sup>

Unlike historians, Sámi educationalists have adopted a decolonising angle in their studies of the school institution, school history and school experiences among Sámi pupils. This has deepened the critical narratives produced in pedagogical research. The assimilative wrongs of the past are corrected by action to promote healing in the schools through decolonisation and by indigenising the teaching. This research vein and focus has engaged many scholars: Irja Seurujärvi-Kari has studied the Sámi movement's engagement in the struggle against linguistic assimilation, having herself had a long career in the international Indigenous People's movement.<sup>42</sup> Rauna Rahko-Ravantti constructs a critical narrative from assimilation/colonisation to decolonisation and linking the Sámi teaching to the indigenous discourse and pedagogies.<sup>43</sup> Pigga Keskitalo has studied ways of building indigenous institutions (of education, etc.) from the practices and values of the peoples themselves. What all of these studies share is an aim to get rid of the external, colonial structures and implement their own cultural models in the modern structures through self-determination in educational issues. The assimilation frames the narrative and gives it both a

---

39 Jukka Nyysönen and Veli-Pekka Lehtola, "Introduction: From Depictions of Race to Revitalizing a People—Aspects of Research on the Sámi in Finland and Norway," *Arctic and North*, no. 27 (2017), 51–56.

40 E.g. Aikio-Puoskari (2006), *passim*.

41 Rahko-Ravantti (2016), 15–17.

42 Irja Seurujärvi-Kari, *Ale jaskot eatnigiella: Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielen merkitys saamelaisten identiteetille* [Don't silence the mother tongue: The significance of the Indigenous Peoples Movement and the Sámi language to the identity of the Sámi.] (Helsinki: Diss. University of Helsinki, 2012), *passim*.

43 Rahko-Ravantti (2016), *passim*.

substance and a starting-point, which then has to be got rid of.<sup>44</sup> The effortless future orientation in Pedagogy provides a better platform on which to construct critical narratives, since the temporary frames, including the future, examined in critical narratives and the quest of policy suggestions are available in its disciplinary toolbox, whereas History is not as well-equipped to achieve this.

This inherent 'lack' in history is less evident in multi-disciplinary studies of dormitory histories which have emerged recently.<sup>45</sup> The internationally late emergence of this research interest has revealed dark histories and experiences. While researchers have taken heed of the multiplicity of the dormitory experience—it might have been socialising, bearable, even fun—the stress is on the negative and traumatising elements. According to many witnesses, the dormitories were places of fear, bullying and abuse; members of staff were considered emotionally cold and the dormitories were understaffed. The narrative of *trauma* is detectable, and the stress on cultural loss, due to the breaks in inter-generational communication and the Finnish language used in the dormitories, connects the genre to the narrative of assimilation as well. This genre has traits of a genetic narrative, in which histories are documented and revealed, but also a strong instrumental, future-oriented aspect, through the aim and desire to correct past wrongs materialising in the reconciliation commissions now active in Finland and in Norway.

From identity-political and ethnopolitical perspectives, the narrative of assimilation has been shown to possess many strengths. It has proven to possess great political and identificational potential within the Sámi community, building narratives that set the Sámi apart from the rest of the population. The narrative of assimilation has, for example, connected Sámi authors and scholars in Finland to the global discourse of the ongoing struggle of indigenous peoples against colonialism/imperialism and for decolonisation. Besides the gathering force that the victim identity provides for the Sámi, the identification and the narrative constructed legitimacy for Sámi access to the Indigenous People's movement in its early phases. The shared dormitory histories are part of the discursive process of post-colonising the Nordic states, which has received legitimacy in the Finnish public sphere as well, though only recently. This is a major breakthrough in the context of what is otherwise such a "good" state, as Finland has eagerly and traditionally envisioned itself. This posi-

44 Pigga Keskitalo, *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin* [Searching for culturally sensitive Sámi schooling by means of educational anthropology] (Guovdageaidnu: Sámi Allaskuvla, Dieđut 1/2010), passim; Rahko-Ravanti (2016), passim.

45 Veli-Pekka Lehtola pioneered this genre in 1994: Veli-Pekka Lehtola, *Saamelainen evakko: Rauhan kansa sodan jaloissa* [Sámi evacuees: People of peace in conditions of war] (Helsinki: City-Sámit, 1994), 217–22; Anni-Siiri Länsman, "Saamelaislasten elämää 1960-luvun asuntolakoulussa – katkelmia ainekirjoitusvihkojen sivuilta [The life of Sámi children in the dormitory schools of the 1960s—excerpts from essay notebooks]," in *Sámit, sánit, sátnehámit: Riepmočála Pekka Sammallahhti miessemánu 21. beaivve 2007* [The Sámi, words, wordings: Book dedicated to Pekka Sammallahhti on 21st of May 2007], ed. Jussi Ylikoski and Ante Aikio (Helsinki: Suomalais-Ugrilaisen seuran toimituksella, 2007), passim; Bigga-Helena Magga, "Poropojat maailmalla: Tapaustutkimus koulun ja asuntolan vaikutuksesta porosaamelaisten perinteiseen elämänmuotoon [Reindeer boys out in the world: A case study on the impact of school and dormitory life on the traditional way of life of the reindeer Sámi]" (Pro gradu dissertation, Lapin yliopisto, 1997), passim; Minna Rasmus, *Bággu vuolgit, bággu birget: Sámemánáid ceavzinstrategijjat Suoma álbmotskuvlla ásođagáin 1950–1960-logus* [Forced to go, forced to hold their own: The coping strategies of Sámi children in the folk school dormitories of the 1950s and 1960s] (Oulu: Publications of Giellagas Institute NR 10, 2008), passim.



tive resonance is one of the most important features of the narrative and has led to tangible results.<sup>46</sup>

As the reigning narrative, some problems are evident. The narrative of assimilation is stingy with regard to elements of positive self-image. Dominant narratives tend to have a stunting effect on the variation of “usable” histories and a silencing effect on less dramatic historical experiences, as Sanna Valkonen has pointed out.<sup>47</sup> The experience of and identification with histories/narratives of assimilation and colonisation are not necessarily shared by all the Sámi, although they have been turned into a political asset. In spite of the level of positive resonance, the narrative is still a vulnerable and contested one: it is articulated against truly dominant state discourses and it is contested on many occasions by referring to the ethnic blindness of trauma in the schools. This is denied by referring to the cultural component: it was on many occasions precisely the Sámi culture, language and ethnicity *per se* that was the cause of traumatising treatment. The school institution did not support the Sámi in the way that it supported Finnish culture and language.<sup>48</sup>

The scholarly production studied here has been published from the 1980s onwards. The earlier studies, most obviously that of Marjut Aikio, were produced under what Veli-Pekka Lehtola and Anni-Siiri Länsman label the pre-institutionalised era of the Sámi movement, when an oppositional attitude towards the Finnish state was eagerly adopted by researchers and the imagery produced of the Sámi was mostly univocal and victimising. From about the 1990s onwards, various venues of Sámi activity, e.g. ethnopolitics (the Sámi Parliament) and research (the Giellagas Institute at the University of Oulu), were institutionalised. The Sámi movement dispersed into institutions of power administered from above and the field became multivocal and contested. These multiple venues have become more independent of one another, while local and national opposition has questioned their representations of Sáminess. Lehtola and Länsman claim that this multivocal dynamism is an aspect that researchers have found hard to reach. This may be the case, and the rather old-fashioned approach to studies of school histories proves it to some extent.<sup>49</sup>

### Conclusions: Conflicting narratives?

The narrative of (linguistic) assimilation dominates this research field for good, historically verifiable reasons. A more sinister and distressing narrative of trauma dominates the dormitory histories and this narrative has truly shaken the foundations

46 Jukka Nyysönen, “Sami Counter-Narratives of Colonial Finland: Articulation, Perception and the Boundaries of the Politically Possible,” *Acta Borealia* 30, no. 1 (2013), 110ff.; Nyysönen (2014b), 77–82.

47 Sanna Valkonen, *Poliittinen saamelaisuus* [Political Sámi-ness] (Tampere: Vastapaino, 2009), 29–33 et passim.

48 Pigga Keskitalo, Merja Paksuniemi, Jukka Nyysönen, Inker-Anni Linkola, Tuija Turunen, and Leonie McIntosh, “Saamelaisten ja Australian alkuperäiskansojen kouluhistorian erityispiirteet [Special features of the school history of the Sámi and indigenous people of Australia],” *Ennen ja nyt*, 3/2016, [http://www.ennenjanyt.net/2016/09/saamelaisten-ja-australian-alkuperaiskansojen-kouluhistorian-erityispiirteet/#identifier\\_96\\_4037](http://www.ennenjanyt.net/2016/09/saamelaisten-ja-australian-alkuperaiskansojen-kouluhistorian-erityispiirteet/#identifier_96_4037), accessed 31.10.2018.

49 Veli-Pekka Lehtola and Anni-Siiri Länsman, “Saamelaisliikkeen perintö ja institutionalisoitunut saamelaisuus [The heritage of the Sámi movement and institutionalised Sámi-ness],” in *Saamenmaa: Kulttuuritieteellisiä näkökulmia* [Sámiland: Perspectives from cultural sciences], ed. Veli-Pekka Lehtola, Ulla Piela and Hanna Snellman, Kalevalaseuran vuosikirja 91 (Helsinki: SKS, 2012), 22–32.

of the anti-imperial 'good' state of Finland. The function of much research and of the narrative strategy has been to bring to light the histories of assimilation and to correct them.

But what about the chasm between the critical narratives detected in Pedagogy research and the genetic narratives detected in History studies (to simplify the division a little)? This division has been created and sustained by differences in the research or history politics, and in disciplinary differences in the ethos concerning policy suggestions. Historians have based their studies on ample choice of archival sources, mostly correspondence and reports produced by the school officials, covering all the available levels of church and municipal/state administration responsible of the education. Educationalists have used oral sources, which has also had consequences on the politics of writing. The critical narrative has been produced in pedagogical research under the ethos of a continuing struggle concerning the status and the rights of Sámi pupils to education in their mother tongue, a position which it is necessary to sustain in conditions of still-insufficient rights and threatened languages. The aim of a hermeneutic understanding still influences much of the History research on the topic, while a more instrumental leaning has always been the rationale in Pedagogy. The institutional setting in which the narratives have been produced is another source of differing strategies. In much of the pedagogical research, institutions have an official task and an emancipationist mission to produce knowledge in the best interests of the Sámi pupils. Historians operating in the field of Sámi history have seldom expressed such aims. Having said this, in the realm of Sámi research, it is precisely the continuing emphasis on assimilation that might still create synergies between disciplines, the possibility of producing narratives which matter and which should be told and heard. The critical narrative of unfulfilled rights also indicates some readiness to air frustrations in History research.

Finally, I wish to present some reflections about future challenges and possibilities in researching Sámi school history. One of the challenges is to move beyond histories of assimilation towards agentic histories of contact (instead of conflict) and of pupils coping with new situations.<sup>50</sup> Even though mention is made of varied school experiences, the field lacks a more comprehensive grip on the school as a site of cultural negotiation, as a site of resistance, as a source of personal empowerment, embracing the resources offered by the institution, as well as agentic ways of disengaging from the national school policies on the part of the teachers.<sup>51</sup> This should not and does not mean 'denying' histories of assimilation and cultural violence. Histories should not become apologetic, but truly multivocal. Histories of assimilation are part of the Sámi school histories, which have to be studied in their multiple contexts to discover the various impacts of the school experience at various times. In the future, the emphasis on multivocality might perhaps offer insights into the various pedagogical needs arising from the local communities. This should improve the possibility of correcting the tradition of assimilation, as well as better utilising the critical narrative. In other words, it should be possible to achieve much using a genetic narrative strategy both to understand historical complexity and to attribute agency to historical actors.

---

50 Lehtola (2005a), 93–94.

51 See e.g. Williamson (1997), 408–11.

## References

- Ahonen, Sirkka and Jukka Rantala. "Introduction: Norden's Present to the World." In *Nordic Lights: Education for Nation Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*, edited by Sirkka Ahonen and Jukka Rantala, 9–28. Studia Fennica. Historica 1. Helsinki: SKS, 2001.
- Aikio, Marjut. *Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä: Kielisosiologinen tutkimus viiden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910–1980* [The Sámi in the thread of language shift: Language sociological study of the language change in five Sámi villages 1910–1980]. Helsinki: SKS, 1988.
- Aikio-Puoskari, Ulla. *Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa: Pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellytysten näkökulmasta* [A report on Sámi tuition in state schools in the Nordic countries: A Nordic comparison from the point of view of basic tuition requirements]. Inari: Saamelainen Parlamentaarinen Neuvosto, 2006.
- Gunaratnam, Yasmin. *Researching Race and Ethnicity: Methods, Knowledge and Power*. London: Sage Publications, 2003.
- Heiret, Jan, Teemu Ryymin, and Svein Atle Skålevåg. "Innledning." In *Fortalt fortid, Norsk historieskriving etter 1970*, edited by Jan Heiret, Teemu Ryymin and Svein Atle Skålevåg, 7–34. Oslo: Pax Forlag, 2013.
- Keskitalo, Pigga. *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin* [Searching for culturally sensitive Sámi school by means of educational anthropology]. Diedut 1/2010. Guovdageaidnu: Sámi Allaskuvla, 2010.
- Keskitalo, Pigga, Veli-Pekka Lehtola, and Merja Paksuniemi. "Johdatus saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historiaan [An introduction to the history of Sámi education and school attendance]." In *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa* [The history of Sámi education and school attendance in Finland], edited by Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola and Merja Paksuniemi, 13–28. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 2014.
- Kettunen, Pauli and Hannu Simola, eds. *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* [Finland of knowledge and know-how: Education and schooling in Finland from 1960s to 2000s]. Helsinki: SKS, 2012.
- Kortekangas, Otso. "En nationell nödvändighet för allas bästa: Utbildningsauktoriteter nas diskurser om assimilering genom utbildning av ursprungsbefolkningarna i tidigt 1900-tals Finland och Peru i ett jämförande perspektiv." Pro gradu dissertation, Åbo Akademi, 2013.
- Kortekangas, Otso. *Tools of Teaching and Means of Managing: Educational and Sociopolitical Functions of Languages of Instruction in Elementary Schools with Sámi Pupils in Sweden, Finland and Norway 1900–1940 in a Cross-National Perspective*. Turku: Iloinen tiede, 2017.
- Kylli, Ritva. *Kirkon ja saamelaisten kohtaaminen Utsjoella ja Inarissa 1742–1886* [The encounter between the church and the Sámi in Utsjoki and Inari, 1742–1886]. Studia Historica Septentrionalia 47. Rovaniemi: Pohjois-Suomen Historiallinen Yhdistys, 2005.
- Kylli, Ritva. "Utsjoen kristillinen kansanopetus Laiti-suvun edustajien kautta kuvattuna [The Christian education in Utsjoki depicted through Laiti-kin]." In *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*, edited by Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola and Merja Paksuniemi, 104–20. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 2014.

- Kähkönen, Esko I. *Katekeetat Suomen Lapissa 200 vuotta* [200 years of catechists in Finnish Lapland]. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A 4, 1988.
- Lehtola, Veli-Pekka. *Saamelainen evakko: Rauhan kansa sodan jaloissa* [Sámi evacuees: People of peace in conditions of war]. Helsinki: City-Sámit, 1994.
- Lehtola, Veli-Pekka. "Petsamon kolttasaamelaiset [The Skolt Sámi of Petsamo]." In *Turjanmeren maa: Petsamon historia 1920–1944* [The land of Kola Ocean: History of Petsamo 1920–1944], edited by Jouko Vahtola and Samuli Onnela, 149–70. Rovaniemi: Petsamo-Seura, 1999.
- Lehtola, Veli-Pekka. "'The Right to One's Own Past:' Sámi Cultural Heritage and Historical Awareness." In *The North Calotte: Perspectives on the Histories and Cultures of Northernmost Europe*, edited by Maria Lähteenmäki and Päivi Pihlaja, 83–94. Publications of the Department of History 18. Helsinki/Inari: University of Helsinki, Kustannus-Puntsi, 2005a.
- Lehtola, Veli-Pekka. *Saamelaisten parlamentti: Suomen saamelaisvaltuuskunta 1973–1995 ja Saamelaiskäräjät 1996–2003* [The Parliament of the Sámi: Sámi delegation 1973–1995 and the Sámi parliament 1996–2003]. Inari: Saamelaiskäräjät, 2005b.
- Lehtola, Veli-Pekka. *Saamelaiset suomalaiset: Kohtaamisia 1896–1953* [The Sámi Finns: Encounters 1896–1953]. Helsinki: SKS, 2012.
- Lehtola, Veli-Pekka. "Sámi Histories, Colonialism, and Finland." *Arctic Anthropology* 52, no. 2 (2015), 22–36.
- Lehtola, Veli-Pekka and Anni-Siiri Länsman. "Saamelaisliikkeen perintö ja institutionisoitunut saamelaisuus [The heritage of the Sámi movement and institutionalised Sámi-ness]." In *Saamenmaa: Kulttuuritieteellisiä näkökulmia* [Sámi-land: Perspectives from cultural sciences], edited by Veli-Pekka Lehtola, Ulla Piela and Hanna Snellman, 13–35. Kalevalaseuran vuosikirja 91. Helsinki: SKS, 2012.
- Länsman, Anni-Siiri. "Saamelaislasten elämää 1960-luvun asuntolakoulussa: Katkelmia ainekirjoitusvihkojen sivuilta [The life of Sámi children in the dormitory schools of the 1960s: Excerpts from essay notebooks]." In *Sámit, sánit, sátnehámit: Riepmočála Pekka Sammallahti miessemánu 21. beaivve 2007* [The Sámi, words, wordings: Book dedicated to Pekka Sammallahti on 21st of May 2007], edited by Jussi Ylikoski and Ante Aikio, 269–78. Helsinki: Suomalais-Ugrilaisen seuran toimituksia 253, 2007.
- Magga, Bigga-Helena. "Poropojat maailmalla: Tapaustutkimus koulun ja asuntolan vaikutuksesta porosaamelaisten perinteiseen elämänmuotoon [Reindeer boys out in the world: A case study on the impact of school and dormitory life on the traditional way of life of the reindeer Sámi]." Pro gradu dissertation, Lapin yliopisto, 1997.
- Meinander, Henrik. *Suomen historia: Linjat, rakenteet, käännekohtat* [The history of Finland: Lines, structures, turning points]. Helsinki: WSOY, 2006.
- Nyysönen, Jukka. "Everybody Recognized That We Were Not White." *Sami Identity Politics in Finland, 1945–1990*. Tromsø: Diss. University of Tromsø, 2007.
- Nyysönen, Jukka. "Principles and Practice in Finnish Policies towards the Sámi People." In *First World, First Nations: Internal Colonialism and Indigenous Self-Determination in Northern Europe and Australia*, edited by Günter Minnerup and Pia Solberg, 80–96. Eastbourne: Sussex Academic Press, 2011.

- Nyyssönen, Jukka. "Sami Counter-Narratives of Colonial Finland: Articulation, Perception and the Boundaries of the Politically Possible." *Acta Borealia* 30, no. 1, (2013), 101–21.
- Nyyssönen, Jukka. "Suomalainen koululaitos ja saamelaiskysymys [The Finnish school institution and the Sámi question]." In *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*, edited by Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola and Merja Paksuniemi, 154–74. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 2014a.
- Nyyssönen, Jukka. "Saamelaisten kouluolot 1900-luvulla [Sámi school conditions in the twentieth century]." In *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*, edited by Pigga Keskitalo, Veli-Pekka Lehtola and Merja Paksuniemi, 63–86. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 2014b.
- Nyyssönen, Jukka and Veli-Pekka Lehtola. "Introduction: From Depictions of Race to Revitalizing a People—Aspects of Research on the Sámi in Finland and Norway." *Arctic and North*, no. 27 (2017), 50–62.
- Rahkola, Hilikka. "Petsamon kansakoulut [The folk schools in Petsamo]." In *Turjanmeren maa: Petsamon historia 1920–1944*, edited by Jouko Vahtola and Samuli Onnela, 373–400. Rovaniemi: Petsamo-Seura, 1999.
- Rahko-Ravanti, Rauna. *Saamelaisopetus Suomessa: Tutkimus saamalaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa* [Sámi tuition in Finland: A study of the tuition provided by Sámi teachers in Finnish schools]. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 332, 2016.
- Rasmus, Minna. *Bággu vuolgit, bággu birget: Sámemánáid ceavzinstrategiijat Suoma álbmotskuvlla ásodagain 1950–1960-logus* [Forced to go, forced to hold their own: The coping strategies of Sámi children in the folk school dormitories of the 1950s and 1960s]. Oulu: Publications of Giellagas Institute NR 10, 2008.
- Rüsen, Jörn. "Tradition: A Principle of Historical Sense-Generation and Its Logic and Effect in Historical Culture." *History & Theory* 51, no. 4 (2012), 45–59.
- Seurujärvi-Kari, Irja. *Ale jaskot eatnigiella: Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielen merkitys saamelaisten identiteetille* [Don't silence the mother tongue: The significance of the Indigenous Peoples Movement and the Sámi language to the identity of the Sámi]. Helsinki: Diss. University of Helsinki, 2012.
- Smith, Malinda S. "Situating Indigenous Education in Canada." In *Essays on Transforming the Academy, Indigenous Education, Knowledge and Relations*, edited by Smith Malinda S. Edmonton: University of Alberta, 2013.
- Valkonen, Sanna. *Poliittinen saamelaisuus* [Political Sámi-ness]. Tampere: Vastapaino, 2009.
- Waziyatawin (Angela Wilson). "Indigenous Knowledge, Anticolonialism and Empowerment." In *Essays on Transforming the Academy, Indigenous Education, Knowledge and Relations*, edited by Smith, Malinda S. Edmonton: University of Alberta, 2013.
- Williamson, Alan. "Decolonizing Historiography of Colonial Education: Processes of Interaction in the Schooling of Torres Strait Islanders." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 10, no. 4 (1997), 407–23.

### **Internet sources**

- Keskitalo, Pigga, Merja Paksuniemi, Jukka Nyysönen, Inker-Anni Linkola, Tuija Turunen, and Leonie McIntosh. "Saamelaisten ja Australian alkuperäiskansojen kouluhistorian erityispiirteet [Special features of the school history of the Sámi and indigenous people of Australia]." *Ennen ja nyt* 3/2016, [http://www.ennenjanyt.net/2016/09/saamelaisten-ja-australian-alkuperaiskansojen-kouluhistorian-erityispiirteet/#identifier\\_96\\_4037](http://www.ennenjanyt.net/2016/09/saamelaisten-ja-australian-alkuperaiskansojen-kouluhistorian-erityispiirteet/#identifier_96_4037).
- YLE Sápmi. "Äidinkielsä vuosikymmeniksi menettänyt Seija: 'Vasta viisikymppisenä päästin tuskan ulos sisältäni' [Seija lost her mother tongue for several decades: 'Only in my 50s could I let the pain out']" <https://yle.fi/uutiset/3-9231306> (accessed October 16, 2016).



## Book Reviews

---

*Review Editor*

Professor Johannes Westberg  
(johannes.westberg@oru.se)

### Dissertations

Fredrik Bertilsson

*Frihetstida policyskapande:  
Uppfostringskommissionen och  
de akademiska konstitutionerna  
1738–1766*

Södertörns högskola (PhD diss.)  
2017, 231 pp.

Fredrik Bertilssons idéhistoriska doktorsavhandling om frihetstiden är inspirerad av nutida universitetspolitik och frågan hur högre utbildning kan styras för att fylla politiska visioner om samhällsnytta. I fokus står 1700-talets svenska uppfostringskommission, och dess arbete gentemot universiteten 1745–1766 (plus tiden från beslutet om kommissionens inrättande vid 1738/39 års riksdag). Tyngdpunkten ligger på åren runt 1750 och syftet är att applicera modernt policyperspektiv på äldre tid.

Policyperspektiv syftar till att undersöka hur en aktör, ofta som i denna avhandling staten, strävar efter att implementera sina politiska mål och visioner i en specifik verksamhet. Policystudier har framför allt utförts på moderna frågor inom samhällsvetenskaplig forskning, men är definitivt relevanta för alla samhällen och situationer där statens representanter för en medveten politik visavi en specifik verksamhet. Detta gäller i hög grad utbildningen i Sverige under Frihetstiden. Bertilsson är dock medveten om att det finns risker med

att applicera teoretiska begrepp som preciserats specifikt för en tidsperiod vid undersökningar av andra samhällsformer. Risken för anakronismer finns: till exempel förutsätter policybegreppet en modern byråkrati. Vinsterna med att pröva det är dock tillräckligt stora så länge man är medveten om de historiska skillnaderna.

Med sin tydliga utgångspunkt i aktörens syfte är policyperspektiv i någon mening ett teoretiskt begrepp, men det är minst lika mycket metodiskt och kan rent av beskrivas som en modell för att disponera en undersökning. Policystudier följer en process, vilken också bör styra framställningen. Denna process brukar normalt beskrivas med stegen agendasättning (hur ett problem bör hanteras); policyformulering (konkretiseringen av förslag och åtgärder till en policy); implementering (genomförandet av denna policy) samt utvärdering och avslutning. Bertilsson menar dock att detta inte är tillräckligt utan att agendasättningen föregås av en problemformulering, det vill säga helt enkelt en identifiering av vilket problem man vill lösa.

Denna utvecklade modell för en undersökning bildar därmed ramen för avhandlingen. Det första kapitlet efter inledningen behandlar kommissionens tillsättning och orsakerna till det beslutet. Nästa kapitel redogör för kommissionens uppdrag och ramverken runt detta uppdrag. Det tredje kapitlet handlar sedan om de problem kommis-

sionen identifierade, kapitel fyra berör 1749 och 1750 års examensförordningar samt kapitel fem hur kommissionens reformförslag mottogs. Därefter följer en slutdiskussion. Dispositionen är alltså primärt kronologisk, men Bertilsson påpekar att tematiker också är viktiga.

Förutom presentation av policybegreppet och dispositionen går inledningskapitlet igenom avhandlingens allmänna utgångspunkter utifrån syfte och forskningsläge. För att studien ska förstås rätt understryker Bertilsson att det primära syftet inte är att undersöka reformerna och åtgärderna i sig utan den rationalitet som låg bakom. Detta klagörande blir inte minst viktigt längre fram i avhandlingen när författaren upprepade gånger understryker att kommissionens arbete inte enbart kan bedömas utifrån hur väl den lyckades med alla sina föresatser, utan också utifrån hur verksamheten i övrigt påverkade utbildningsklimatet i önskad riktning. Som ett exempel nämns redan i inledningen att uppfostringskommissionens uppgift bland annat var att förändra universitetens konstitutioner. Detta lyckades inte utan skedde först 1852. Trots det kan arbetet beskrivas som framgångsrikt eftersom avhandlingen visar att kommissionens arbete ändå påverkade universitetens verksamhet.

Det forskningsläge Bertilsson arbetar utifrån är dels tidigare insatser inom svensk utbildningshistoria av forskare som Sten Lindroth och Thomas Kaiserfeld, dels en mer internationell, bred forskning om staters försök att påverka och styra samhället i önskvärd riktning. Centralverket är Marc Raeffs *The Well-Ordered Police State: Social and Institutional Change through Law in the Germanies and Russia, 1600-1800* (1987). Studien är mest känd för att undersöka lagar och förordningar som

medel för att uppnå ett idealt samhälle men Raeff betonar också universitetens roll och Bertilsson pekar på likheter mellan deras undersökningar: Reformerna som syftade till att bevara ett idealt feodalt samhälle ledde i stället till att det moderna samhället utvecklades.

Slutligen går det förstås inte heller att undvika att dra paralleller till vår nutid. De åtgärder som har gjorts från och med 1960-talet för att anpassa universitetet efter yrkeslivets krav liknar för mycket hur uppfostringskommissionen var ett uttryck för 1700-talets merkantilistiska politik för att Bertilsson (eller läsaren) ska kunna undvika att associera till dem. Därmed blir de empiriska parallellerna mellan 1700-talet och vår tid lika tydliga som den teoretiska ambitionen motiverar.

Första kapitlets genomgång av kommissionens tillsättning börjar med att klargöra varför undervisningen i Sverige vid denna tid sågs som problematisk. Det fanns tre skäl till det: den skapade inte en dygdig och from befolkning; den sorterade inte människor i lämpliga fack och den producerade inte duktiga ämbetsmän. De två sista frågorna fokuserar på en intressant motsättning mellan merit och börd i det frihetstida samhället (och i andra länder under samma tid). Det var inte ovanligt att på samma gång omfatta åsikterna att tjänster borde tillsättas efter lämplighet och att adeln skulle ha visst försteg. Som utbildningsanstalter blev universiteten viktiga i denna konflikt.

I övrigt behandlar kapitlet i hög utsträckning 1738/39 års riksdagsdiskussioner och beslut. I diskussionen om utbildning tog andra samhällsfrågor, som ekonomi och juridik, stor plats. Åsikterna om den kommission som inrättades följde intressant nog inte partilinjerna, trots att den i stor utsträckning var ett hattprojekt. I stället kom det starkaste



motståndet från prästerståndet i allmänhet. Dessa ledamöter ansåg att statliga ingrepp i utbildningen var ett hot motståndets ställning.

Kapitel 2 går igenom vilka personer som utsågs till kommissionen, men också hur utredningsväsendet användes för att agera gentemot svenska universitet. Fokuseringen på individerna motiveras med att de trots att de utförde ett reglerat statligt uppdrag, ändå kunde påverka hur uppdraget skulle tolkas utifrån personliga preferenser. Det går inte att blunda för att många av att ledamöterna var hattar, men mycket pekar på att de faktiskt valdes med hänsyn till sin sakkunskap. Det är också anmärkningsvärt att de i högre grad hämtades från andra kretsar än universitetet. Samtidigt hade många av dem tidigare erfarenhet som akademiker, både genom universiteten och genom Vetenskapsakademien. Kapitlet betonar också att det från statsledningens perspektiv kan ha varit fördelaktigt att kommissionen verkade mellan riksdagar (och inte inom, som en deputation) eftersom det innebar att prästerståndets inflytande minskade.

Efter presentationen av kommissionens sammansättning och utgångspunkter följer i kapitel 3 en redogörelse för hur den utvecklade och preciserade problemformuleringarna från riksdagen 1738/39. Kommissionen ansåg bland annat att universiteten utbildade både för många och för dåliga ämbetsmän. Det sistnämnda ledde både till önskad social rörlighet och till potentiellt arbetsunderskott inom näringarna: jordbruk, handel, manufaktur etc. Där behövdes enligt kommissionen inte personer med akademisk utbildning. Trots det ansågs det i allmänhet önskvärt att universitetens verksamhet styrdes bort från humaniora och teologi mot teknik och naturvetenskap. Enligt kommissionen skulle det helst inte fin-

nas fler utbildade än tjänster. Konkurens om posterna hade inget värde, i stället var det var man på rätt plats som gällde.

Vidare bekyrnade kommissionen sig om studenternas allmänna dygd, vilket bland annat visade sig i att den kommenterade deras klädsel. Vissa var för ovårdat klädda, andra la ner för mycket tid på kläder och smink. Slapphet med att manifesteras social status var alltså i kommissionens ögon lika illa som flårdsamhet.

Kapitel 4 behandlar kommissionens viktigaste konkreta resultat: examenförordningarna för juristexamen 1749 respektive civilexamen 1750. (Kommissionen fick också igenom skärpningar i prästutbildningen, men de avskaffades vid nästa riksdag.) Ambitionen med dessa var att öka det statliga inflytandet över universiteten. Stor vikt lades här dels vid skriftliga prov, dels vid öppenhet och transparens vid examina. Det förstnämnda har av tidigare forskare (William Clark: *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, 2006) setts som en utveckling mot mer modern rationalitet och Bertilsson invänder inte mot det.

Angående öppenheten förs en längre diskussion. En viktig del i den kritik som låg bakom de nya förordningarna var misstanken att examinationerna inte genomfördes på ett sådant sätt att studenternas faktiskt prövades. Dels fick de betalt av studenterna, dels skedde förhören bakom lyckta dörrar. Genom att lagstifta om öppna och protokollförda examinationer skulle båda parter tvingas göra sitt bästa. Bertilsson associerar denna påtvingade självdisciplin med Michel Foucaults teser om hur makt och styrning fungerar. Statens vilja till övervakning omfattade för övrigt inte bara innehållet i examensordningen, utan också formerna. Som ytterligare ett led i övervakningen skulle

universitetskanslern granska att examensbestämmelserna följdes.

Att examensförordningarna åtminstone var en begränsad framgång är allmänt accepterat, men Bertilsson menar att de var mer än så. Deras syfte var inte bara att öka yrkesprofessionaliteten bland akademiskt utbildade utan också att skapa ideala samhällsförhållanden i allmänhet enligt de önskemål som redovisas av föregående kapitel. Denna iakttagelse lyfts fram som utmärkande för avhandlingen.

I slutet av kapitlet jämförs kommissionens arbete med en modern idealtypsmodell för hur granskningar av nutida universitet fungerar: I vad som kallas the normative/cognitive perspective uppnås tillit till universitetet genom att samstämmighet om normer och förväntningar råder eller förhandlas fram. I the rationalist-instrumental perspective uppnås tillit däremot genom externa granskare som kontrollerar verksamheten enligt särskilt uppställda kriterier. Det senare anses typiskt för dagens samhälle men präglade enligt Bertilsson alltså även kommissionens arbete på 1700-talet.

Det femte och sista kapitlet återkommer till frågan hur framgångsrik kommissionen var. Det vanliga omdömet är att den var misslyckad eftersom att dess förslag till stor del förkastades. Bertilsson menar att en annan bild framträder om man undersöker fler aktörer och har en vidare tolkning av vad som bör betraktas som resultat. Förändringar kan uppnås även om de är andra än de avsedda. Bertilssons analys tar här också fasta på motståndet mot kommissionen eftersom även det säger något om konsekvenserna av dess arbete. De tillfrågade professorernas kommentarer och svar illustrerar deras egen självreflektion. I opposition mot kommissionens uppfattning om att universitetet skulle

vara yrkesskolor för ämbetsmän formulerade professorerna ett program som mer påminner om vad vi kallar forskningsuniversitet.

Denna åsiktsskillnad ägnas mycket uppmärksamhet i kapitlet. Kommissionens förslag till instrumentalisering var detaljerad. Den ansåg att studenterna tillbringade för stor del av sin arbetsföra ålder på universitetet och ville förkorta studietiden. Professorerna skulle bara lära ut det studenterna hade direkt nytta av. Vidare föreslogs också att professorernas rang inte skulle bestämmas av fakultet eller tjänsteår utan av vilken nytta deras undervisning gjorde. Remisserna från universitetet redovisade andra åsikter. Uppsalas professorer var emot att studenterna helt fritt skulle få välja studiegång, man plädera för en viss frihet i studierna och för slutna examinationer. Såväl deras argument för som kommissionens argument mot slutna examinationer hänvisade till studenternas bästa. Både Sven Lagerbring från Lund och Åbos professorer argumenterade i sin tur för att utbildningsuppdraget borde breddas snarare än snävas in. Argumentet var att det bäst skulle gynna rikets nytta. Det är alltså uppenbart att självintresse uttrycktes som allmänintresse. Resultatet är hur som helst att kommissionens arbete inte bara kan mätas utifrån förändringar i arbetet vid universitetet utan också utifrån hur det påverkade uppfattningarna om universitetens syfte i samhället.

### *Omdöme*

På det stora hela lyckas Bertilsson med sina föresatser. Genom nya perspektiv lyfter han fram aspekter av 1700-talets utbildningspolitik som tidigare inte har poängterats. Parallellerna med dagens samhälle görs också så tydliga att författaren egentligen inte behöver peka på dem. De framgår ändå.

Det innebär givetvis inte att avhandlingen är fläckfri. På ren hantverksnivå kan invändningar riktas mot att framställningen ibland är väl källnära. Det är tätt mellan citaten och dessa kommenteras inte alltid ens när det hade behövts för tydligheten (se till exempel sidorna 37f). När kommentarer finns består de ibland av att Bertilsson med egna ord upprepar vad som just sagts i citat (sidan 166 exempelvis), vilket inte heller är givande. I några sammanhang framstår syftet med avhandlingen snarare som redovisande än som analyserande. Till exempel ger den utförliga presentationen av olika 1600-talskommissioner i kapitel 2 liksom den avslutande genomgången av uppfostringskommissionens arbete i slutet av kapitel 5 mer intrycket av att det är kommissionernas historia som skrivs än en teoretisk fråga som besvaras.

Till framställningens pluskonto kan däremot det följsamma användandet av tidigare forskning läggas. Aktuella forskningslägen presenteras inte primärt i inledningen utan i anslutning till den fråga som behandlas, vilket gör det lätt att följa med och att se relevansen av dem. Ibland blir närheten lite väl stor så att viktiga slutsatser dras utifrån tidigare forskning i stället för utifrån källmaterialet (sidan 149 exempelvis). Det är dock långt ifrån genomgående, utan det dominerande draget är en sund symbios mellan tidigare forskning och den egna.

En mer grundläggande invändning rör begreppet policystudier. Bertilssons angreppssätt visar som sagt att en åtgärd (uppfostringskommissionen) inte behöver nå sitt främsta mål (nya universitetskonstitutioner) för att kunna kallas framgångsrik eller åtminstone betydelsefull för framtiden. Kommissionen tvingade många aktörer att fundera över vad den högre utbildningen hade för syfte och hur den bäst bedrevs. Den

påverkade också förhållandet mellan stat och akademi samt synen på detta förhållande. Jag har dock lite svårt att se att studien måste förhålla sig till policy för att det ska bli tydligt. Det viktiga är den förskjutning av perspektiv Bertilsson genomför och den kunde ha gjorts ändå. Det är möjligt att det var just genom att fördjupa sig i policystudier och de angreppssätt som förknippas därmed som insikten om det förändrade perspektivets betydelse blivit tydligt för författaren, men det betyder inte att begreppet måste ha den centrala plats som det har i den färdiga avhandlingen.

Det är också möjligt att tonvikten på policystudier har som syfte att understryka likheterna med modern universitetspolitik. Detta är i så fall också förståeligt, men de likheterna är så tydliga att de knappast behöver understrykas. Just här ligger till syvende og sidst avhandlingens stora styrka: att den visar parallellerna mellan likartade motsättningar i två samhällen som till det yttre är så olika. Den konflikt mellan statens mer instrumentella och akademiens mer fria syn på högre utbildning som präglar dagens samhälle fanns även på 1700-talet. Dagens politiker har dock kommit längre i sina påverkansförsök, förmodligen därför att de styr med ekonomiska medel i stället för med rena ukaser.

Henrik Ågren  
Uppsala universitet  
henrik.agren@hist.uu.se

Jörgen Gustafsson  
*Historielärobokens föreställningar:  
 Påbjuden identifikation och genre-  
 förändring i den obligatoriska skolan  
 1870–2000*

Uppsala universitet (PhD diss.)  
 2017, 278 pp.

Forskningen om svenska historieläroböcker i ett historiskt perspektiv är långt ifrån tillbakasatt. Tvärtom har vi de senaste 10–20 åren sett stora tillskott inom detta forskningsområde. Det betyder naturligtvis inte att ”allt är gjort”, tvärtom antyder det stora forskningsintresset för detta område att det finns mycket mer att göra. Ett av de senare tillskotten till fältet är Jörgen Gustafssons avhandling *Historielärobokens föreställningar*, som han försvarade i Uppsala i början av juni 2017.

Den huvudsakliga frågan som Gustafsson vill besvara är ”Hur framställs svensk historia betraktad som påbjuden identifikation i historieläroböckerna för den obligatoriska skolan och hur förändras detta under perioden 1870–2000?” (s. 10–11). Empirin i Gustafssons studie består av i princip alla läroböcker i historia för den obligatoriska skolan utgivna mellan 1870 och 2000. Det är alltså ett ambitiöst projekt som definitivt ger nya möjligheter att sätta in lärobokens föreställningar i tiden samt i olika sociala och temporala kontexter. Studiens omfattning innebär dock också begränsningar. Fokuset på en stor textmassa innebär att Gustafsson inte sätter in läroböckerna i någon övergripande skolkontext. I stället hävdar han att läroböckerna utgör en egen arena, nära nog helt frikopplad från sina författare, från skolans styrdokument och även från skolan som social arena.

Teoretiskt tar Gustafsson avstamp i nationalismforskningen och i vad han

kallar ”påbjuden identifikation”. Det är ett begrepp som på ett värdefullt sätt ringar in hur skolans verksamhet kan ställas i relation till identitet. Särskilt argumenterar författaren på ett klokt sätt när detta begrepp ställs i relation till begreppet ”meningserbjudande”. Gustafsson konstaterar att ett erbjudande går att tacka nej till, men i skolan handlar det snarare om att eleverna påbjuds att identifiera sig som exempelvis ”svenskar”; det är inte ett erbjudande. Skolans sätt att påbjuda identitet är förstas en del av en statssubventionerad identitetspolitik; en identitetspolitik som inte fått särskilt mycket utrymme i den samtida offentliga debatten, där identitetspolitik i stället förefaller vara något som endast minoriteter ägnar sig åt.

De empiriska kapitlen i avhandlingen behandlar först historieläroboksgenren som helhet under perioden som undersöks, samt historieläroböckernas beskrivning av tid, genus och omvärld. Sedan följer tre delstudier angående påbjuden identifikation: (1) beskrivningen av ledande kvinnliga aktörer; (2) läroböckernas bilder; och (3) beskrivningen av vikingatiden. Avhandlingen uppvisar en bredd av metoder och ansatser. I de kapitel som behandlar läroböckerna på ett övergripande plan (främst kapitel 3 och 4) räknas rubriker, författare och utgivningsperioder. I kapitel 5, 6 och 7 finns mer av närläsning diskussion om berättelserna i läroböckerna (men utan explicit text- eller narrativanalytisk ansats). I kapitlet om bilderna används också någon form av outtalad bildanalys.

Angående läroboksutgivningen under perioden 1870 till 2000 kommer Gustafsson fram till att det fanns en påfallande stabilitet i läroboksutgivningen före 1960. Kvinnliga författare förefaller ha tagit sig in på marknaden genom vad Gustafsson kallar ”konsekrecering”;

att nya författare börjar som medförfattare till läroböcker som redan finns på marknaden – ett fenomen som Gustafsson menar inte bara gäller kvinnliga läroboksförfattare, det genomsyrade hela läroboksbranschen och kan även ses som en av orsakerna till den betydande tröghet som Gustafsson ser i genren. Studien av läroboksutgivningen utmynnar också i ett framtagande av en korpus av böcker som var ”de mest spridda”, och som sedan utgör underlag för mer detaljerade studier i de kommande kapitlen.

Gällande kvinnor i historien visar Gustafsson att heliga Birgitta, drottning Margareta och drottning Kristina är de kvinnor som finns med under hela den studerade perioden 1870–2000. Han gör en särskild undersökning av beskrivningen av dessa personer och kommer fram till att de före sekelskiftet 1900 ingick i läroböckerna som delar av större berättelser, för att sedan bli mer av egna berättelser. På 1970-talet får dessa personbeskrivningar ge vika för mer strukturellt hållna berättelser, men på 1980-talet är personskildringarna tillbaka igen, för att bli mer omfattande än någonsin på 1990-talet. Den påbjudna identifikationen är delvis etnisk; Birgitta, den ansvarstagande och tålmodiga kvinnan är svensk, medan Kristina lät sig influeras av sydländska idéer och blev en självupptagen svikare. Margaretas etnicitet är mer komplicerad där hon ingår i ett nordiskt ”vi”, men inte i ett svenskt ”vi”.

En av de mer intressanta slutsatserna angående dessa tre kvinnor och hur de över tid framställs i historieläroböckerna är att de under 1990-talet får mer utrymme, men inte som enskilda individer med egen agenda, utan som delar av en familj. Gustafsson drar här slutsatsen att denna förändring grundar sig i en vilja att upprätthålla en tydlig

åtskillnad mellan manligt och kvinnligt. Kvinnor ska förvisso få mycket plats i läroböckerna, men samtidigt poängteras alltså deras kvinnlighet och roll i familjen. Dessutom finns på 1990-talet ett nytt inslag i läroböckerna angående dessa kvinnor: deras kroppar börjar beskrivas. Med en tydligare genusteoretisk ingång hade kanske mer kunnat sägas om den förändringen.

Bildanalysdelen i avhandlingen tar dels upp omslagsbildernas förändring över tid, och dels bilderna i läroböckernas avsnitt om forntiden. Angående omslagsbilderna kan Gustafsson visa på en mängd intressanta förändringar över tid, som att omslagsbilder (på de mest spridda läroböckerna) före 1930-talet hade annat än personer på omslagen. De omslag som på 1930- och 1940-talen pryddes av personer hade alla män som motiv. Från 1950-talet påbörjas en konkurrens från kvinnor och personer vars kön inte går att fastställa, och på 1970-talet gör också barnen sitt intåg på omslagen.

Forntidsbilderna delas också in i olika kategorier och det är tydligt att sakfynd dominerar ända fram till 1960-talet då även personbilder och miljöbilder blir mer vanliga. Bilderna av sakfynd går också från att i mycket stor utsträckning bestå av bilder på vapen för att från 1960-talet mest bestå av redskap. Analysen av bilderna begränsas dock av att det inte finns någon egentlig bildanalytisk ansats. Författaren beskriver helt sonika vad omslagen och forntidsbilderna föreställer och drar olika slutsatser utifrån det, men utan några särskilt tydliga analytiska verktyg.

I avsnittet om vikingatiden i kapitel 7 kommer Gustafsson fram till att perioden varit en viktig historisk epok genom hela undersökningsperioden, men att fokus gällande påbjuden identifikation har skiftat. Under den första perioden

(slutet av 1800-talet) var beskrivningen av perioden i historieläroböckerna inriktad på den religiösa aspekten. Hedningarna framställdes närmast som ”den andre” och de våldsamma tendenserna knöts till det icke-kristna. Från sekelskiftet 1900 blev läroböckerna mer inriktade på att beskriva epoken som en del av det svenska, och hedendomen blev följaktligen något positivt i att det gjorde svenskarna annorlunda; ett folk med en egen historia. Från 1960-talet förändrades historien om vikingarna igen med en fokusering på handel och den nordiske vikingen. Under perioden 1960–1980 var också vikingatiden en mindre del av framställningen. Det svenska återkom under 1990-talet och vikingatiden blev också återigen en viktig epok i historieläroböckernas historiskrivning.

Det mest framträdande resultatet i Gustafssons avhandling är att läroboksgenren såg ett brott på 1950-talet och att stora förändringar skedde under främst 1960- och 1970-talen, för att sedan återfå många av sina äldre attribut – i fråga om påbjuden identifikation – under 1990-talet. Detta mönster ser författaren i flera olika delar. Ett resultat angående den etniskt påbjudna identifikationen är ”en rörelse från det svenska i ett nordiskt sammanhang till det nordiska i ett globalt sammanhang och åter till det svenska i ett individualistiskt familjärt sammanhang” (s. 206). Överlag syns också ett brott mot det aktörsbundna i och med ”genrebrottet” med mer fokus på strukturer, men sedan en återgång till en aktörsdriven historia under 1990-talet.

Ett sympatiskt drag i Gustafssons ansats är att låta läroböckerna utgöra en egen arena, med egen logik. Ur ett utbildningshistoriskt perspektiv anser jag dock att kontexten dessa läroböcker verkade i ändå kunde ha fått ett större

utrymme. Det skulle definitivt öka den utbildningshistoriska relevansen att tydligare koppla det historiekulturella problemet – som avhandlingen adresserar – till skolkontexten. Läroplanerna har avgjort haft ett stort inflytande på flera av de förändringar som Gustafsson ser. Även den internationella debatten om historieläroböcker – och själva poängen med att undervisa i historia som omförhandlades närmast totalt i stora delar av världen under efterkrigstiden – är nästan helt frånvarande i Gustafssons redogörelser för förändringar. Det som Gustafsson kallar ”genrebrottet” (1950–1960-talet) är inte alls svårt att härleda till att den skola som läroböckerna skulle användas i blev en helt annan, med en annan stadiindelning och en i stora stycken helt annan läroplan med först enhetsskolan och sedan grundskolan. Att genrebrottet sker precis i anslutning till att folkskola blir grundskola förefaller Gustafsson helt blunda för. En förklaring kan vara att Gustafsson av någon anledning tämligen konsekvent förlägger det så kallade ”genrebrottet” till 1950-talet, trots att undersökningen visar en tämligen stabil utgivning också under 1950-talet. Gustafsson pekar själv på att det är i början av 1960-talet böckerna verkligen förändras: ”De böcker som dominerat kom att helt bytas ut och nya kom till från ingången av 1960-talet” (s. 203).

Det går utmärkt att poängtera läroboksgenrens egna logik i förhållande till skolans övergripande utveckling, utan att helt bortse från denna kontext. En tydligare koppling till skolans förändrade uppdrag under undersökningsperioden skulle förmodligen göra poängen med den fristående och trögrörliga läroboksgenren än mer tydlig. Frånvaron av kopplingar till skolkontexten i avhandlingen gör förmodligen att det blir svårare för läsaren att få syn på de

skillnader mellan läroplansförändringar och läroboksförändringar som ändå var tydliga. I stället undrar man varför författaren undviker att betrakta skolans och skolpolitikens förändringar som möjliga förklaringsgrunder till förändringarna i läroböckerna.

Ett mycket tydligt exempel på ett sådant kontextmässigt förbiseende finns i kapitlet som behandlar bilder. Gustafsson visar att omslagsbilderna går från att illustrera industrialismen under 1960- och 1970-talet till att illustrera frihetstiden och stormaktstiden under 1990-talet. Även om Gustafsson konstaterar att det ”till viss del” kan bero på att hans underlag för 1990-talet mest utgörs av böcker för mellanstadiet gör han ändå en annan typ av kontextmässig tolkning baserad på miljörörelsen och nedvärderingen av industrialismen från hopp till hot. Det är väl tämligen givet att läroböcker för mellanstadiet – som kronologiskt slutar med 1700-talet – inte kommer att ha bolmande fabrikksskorstenar på omslaget? När skolkontexten nästan helt förbises blir slutsatserna i stället onödigt långsökta.

Det finns viktiga teoretiska poänger i avhandlingen. Avstampet i nationalismforskning förefaller fruktbart och det i sammanhanget passande begreppet ”påbjuden identifikation” ger en viss stadga åt analysen genom att peka på en viktig aspekt av statlig identitetspolitik. I övrigt saknar dock studien tydliga analytiska verktyg, som hade kunnat fördjupa resonemangen. Berättelseteoretiska resonemang saknas till exempel nästan helt, trots att det är narrativen som i stor utsträckning är det som analyseras, särskilt i det sista empiriska kapitlet om vikingatiden. Frånvaron av tydliga teoretiska instrument gör att analysen ibland blir onödigt platt och *common-sense*-artad.

Min största invändning mot Gustafs-

sons studie är hans sätt att positionera studien i millennieskiftets forskningsläge. Det vetenskapliga problemet som avhandlingen adresserar sätts i relation till en historiekulturell förändring under 1990-talet – kopplad till Jan Guillous böcker om Arn och Peter Englands *Poltava* – en förändring som har behandlats på både bredden och tvären de senaste 15 åren. Gustafsson har dock, sannolikt som en följd av att avhandlingsarbetet inleddes under 2000-talets första år, valt att hänvisa till forskning på området som genomfördes mellan 1999 och 2001. Även diskussionen om historiemedvetande begränsas till perioden kring år 2000. Den historiedidaktiska och utbildningshistoriska forskning som genomförts under de senaste 15 åren – exempelvis inom ramen för olika forskarskolor i Karlstad, Lund och Umeå – lyser helt med sin frånvaro i problemformuleringen, och det gör även den samtida identitetspolitiska debatten, som Gustafsson förmodligen hade kunnat säga mycket om. Resultaten av studien sätts inte heller i relation till aktuell forskning. Även om Gustafsson i sitt forskningsläge lyfter fram några studier som har gjorts sedan år 2000 väljer han att bortse från den forskning som ligger honom närmast, nämligen forskningen om just identitetspolitik i historieundervisningen och i historieläroböckerna.

Gällande svensk forskning tänker jag på exempelvis Thomas Nygrens avhandling (2011) angående hur olika internationella organisationer som Unesco och Europarådet ville påverka historieundervisningen i internationell riktning. Även om inte Nygren fokuserar på historieläroböcker beskriver han ändå en viktig del av den kontext inom vilken historieläroböcker framställs. Nu väljer ju Gustafsson att nästan helt bortse från den kontexten och det är för-

modligen anledningen till att Nygrens avhandling hamnar i skuggan. Men det finns också läroboksstudier som behandlar samma period som Gustafsson och som har ett identitetspolitiskt fokus. Det är ett väldigt stort förbiseende att inte sätta varken problemformulering eller resultat i relation till Ingmarie Danielsson Malmros avhandling (2012) om historier om ”det svenska” i svenska historieläroböcker under andra halvan av 1900-talet. Eller i relation till Lina Spjuts undersökning (2014) om svenska och finlandssvenska läroböckers identitetspolitiska diskurser från mitten av 1800-talet till 1939.

Internationellt finns i princip ingen forskningskontext alls beskriven, men forskningsfältet om läroböcker i historia hade definitivt haft mer nytta av Gustafssons studie om problemformulering och resultat hade satts i relation till det tämligen stora internationella forskningsfältet som fokuserar läroböckers förändring från 1800-talets mitt till sekelskiftet 2000 i en identitetspolitisk kontext (bara tre exempel från tre olika decennier är FitzGerald 1979; Moreau 2003; Williams red. 2014). Gustafsson hade också kunnat göra mycket mer av de studier han nämner i förbifarten. Flera av senare års studier i ämnet identitetspolitik och historieundervisning/historieläroböcker, exempelvis Vanja Lozics avhandling från 2010 eller Svein Lorentzens studie av norska läroböcker från 2005, som uppenbarligen har lästs av Gustafsson, nämns bara i avsnittet ”Forskningsläge”. Dessa och många andra studier hade kunnat hjälpa till att kontextualisera Gustafssons studie och tydligare förankra den i var forskningens om identitetspolitik i skolan faktiskt befinner sig.

Det finns ibland en tendens hos forskare att framhäva uniciteten i den egna undersökningen, ofta på bekostnad av

att studien på ett ordentligt sätt positioneras i sitt forskningsområde. I syfte att påvisa en tydlig forskningslucka ignoreras ibland forskning som ligger nära, i stället för att denna sätts i relation till studien som ska göras, kanske för att forskaren tror att studiens relevans blir mindre av att andra har undersökt liknande fenomen. Detta är mycket olyckligt eftersom studien i stället blir mindre relevant i det forskningsfält där den hör hemma om den inte positioneras tydligt i förhållande till andra studier. Om vi inte sätter våra forskningsinsatser i relation till andras inom samma fält kommer vi inte att komma någonstans. Det tämligen stora forskningsfält som utgörs av studier på historieläroböcker och den identitetspolitik de ger uttryck för, har ingen större nytta av studier som inte sätts i mycket tydlig relation till vad vi redan vet. Studier blir inte ointressanta för att liknande studier gjorts tidigare eller för att mycket redan är sagt inom fältet. Tvärtom, ett väl utforskat fält är uppenbarligen intressant för många forskare och mycket mer kan säkerligen göras där, men för att på ett konstruktivt sätt bidra till fältet måste nya studier också sättas in i det forskningsområde där de ska säga något. Att smalna av det egna forskningsfältet till endast Sverige eller till endast den obligatoriska skolan och sedan använda det som argument för att internationella studier eller studier med liknande problemformuleringar i andra skolformer eller i andra medier inte sätts i relation till den egna studien, hjälper förstås föga i sammanhanget.

Med det sagt vill jag också påpeka att Gustafsson har gjort ett mycket stort arbete; det empiriska materialet är väldigt stort och den empiriska studien är till stora delar väl genomförd. Det gör att Gustafssons avhandling ändå tillför något till forskningsfältet, men med tanke



på det gedigna arbetet som är grunden för studien, hade det bidraget kunnat vara ännu större med en tydligare analytisk ansats och kontextualisering i det aktuella forskningsfältet.

### Referenser

- Danielsson Malmros, Ingmarie. *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Höör: Agerlids bokförlag, 2012.
- FitzGerald, Francis. *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. Boston: Atlantic, 1979.
- Lorentzen, Svein. *Ja vi elsker dette landet... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000*. Oslo: Abstrakt forlag, 2005.
- Lozic, Vanja. *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Malmö: Malmö Högskola, 2010.
- Moreau, Joseph. *Schoolbook Nation: Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.
- Nygren, Thomas. *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002*. Umeå: Umeå University, 2011.
- Spjut, Lina. *Den envise bonden och Nordens fransmän: Svensk och finsk etnicitet samt nationell historieskrivning i svenska och finlandssvenska läroböcker 1866–1939*. Umeå: Umeå universitet, 2014.
- Williams, James H. ed. *(Re)constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

Henrik Åström Elmersjö  
Umeå universitet  
henrik.astrom.elmersjo@umu.se

Peter Bernhardsson

*I privat och offentligt:*

*Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880*

Uppsala universitet (PhD diss.)

2016, 256 pp.

At denne bog er en udgivet PhD-afhandling, fremgår klart af både form og opbygning. Bogen er enkelt bundet ind, med Uppsala Universitets logo udenpå, og bogen skal ikke ligge skævt i en taske mere end en enkelt dag, før den bøjer og krøller. Også opbygningen vidner om, at man står med en PhD-afhandling i hænderne: Først en indledning med afhandlingens formål, emnefelt og problemformulering, forskningsoversigt, kildemateriale og disposition. Dernæst et kontekstkapitel, tre analysekapitler, en konklusion, summary og bilag.

Men hvis det ydre fremstår beskedent og måske lidt kedeligt, så skal man ikke læse mange sider, før man bliver klar over, at her er en afhandling i den absolut bedste ende. Dels fordi den handler om et yderst spændende og ligefrem farverigt felt. Dels fordi den er velstruktureret, gennearbejdet og velskrevet. Det er sjældent, at man om en PhD-afhandling kan sige, at den er letlæst. Men det er tilfældet med Peter Bernhardssons glimrende bog.

Emnefeltet er undervisning i moderne sprog i Stockholm 1800–1880. Men den problemstilling, der primært interesserer, og som også angives i hovedtitlen, handler om forholdet mellem offentlig skole og privatundervisning i løbet af et århundrede, hvor det svenske samfund ændrede sig dramatisk, og hvor uddannelseshistorisk forskning længe har fokuseret næsten udelukkende på fremvæksten af et offentligt skolevæsen.

Inspirationen kommer fra bl.a. den amerikanske uddannelseshistoriker Nancy Beadie, der i 2008 opfordrede til, at historikere skulle "inquire more precisely into the nature of relationships between education markets and the state" (s. 191). I svensk tradition har fokus hidtil været rettet mod fremvæksten af et offentligt skolevæsen i løbet af 1800-tallet, med 1842-skoleloven som afgørende. Privatundervisning er blevet set som et fænomen, der hørte til i en tidligere fase. Det ene afløste det andet, og det offentlige repræsenterede fremskridtet og var derfor det interessante. Traditionen har således været statscentreret og udtryk for en klassisk "Whig interpretation of history". Men, spørger Bernhardsson, hvad nu hvis man mere åbent undersøger den konkrete undervisningsstruktur og dens forandringer i løbet af en periode? Hovedproblemformuleringen lyder (s. 27): "Vad kännetecknade tidens undervisningsstruktur och hur förändrades denne avseende relationen mellan privat och offentlig språkundervisning under perioden 1800–1880?"

Ideen om at bruge sprogundervisning som velegnet prisme sker med henvisning til navnlig didaktikhistorikeren Harry Radford. Der har naturligvis været forsket i området før, men sprogene har primært været behandlet hver for sig: Forskere med særlig interesse for tysk har skrevet om tyskundervisning, andre om undervisning i fransk og engelsk osv. Hovedstaden Stockholm vælges, fordi aktiviteterne her var mangeartede og kildematerialet er righoldigt. Blandt de vigtigste kildegrupper er indberetningsmateriale m.m. i Kungliga Direktionens Arkiv samt diverse skolearkiver mhp. den offentlige skole, mens informationer om privatundervisningen og dens lærere især er fundet i "manalsuppgifter" i Stockholms stadsarkiv

og i samtidige avisannoncer. Ud fra sidstnævnte kilder har forfatteren skabt en omfattende database til brug for kollektivbiografiske analyser. Det er en af afhandlingens store fortjenester – og årsagen til, at den er så vellykket – at den har så godt et match mellem relevante og skarpe forskningsspørgsmål og et spændende felt med tilhørende frugtbart kildemateriale. I forhold til mange andre PhD-afhandlinger er Bernhardssons gennemgang af tidligere forskning samt metodisk og teoretisk inspiration i indledningen relativt kortfattet, men denne anmelder synes godt om viljen til at gå så direkte til sagen som muligt.

I kapitel 2 "Skola, stad och stråk" sættes scenen kort og kyndigt, med introduktion til tidsrummets skolevæsen, til Stockholm udvikling i perioden, herunder det relativt stabile befolkningstal frem til ca. 1850, hvorefter der sker en fordobling fra godt 80.000 til 160.000 i 1880, og endelig til det lokale uddannelseslandskab, ikke mindst den betydelige opdeling mellem undervisning for drenge og piger samt væksten inden for den offentlige skole: fra ca. 500 elever o. 1800 til over 2000 i 1880 (s. 52). Også ældre traditioner for (mest privat) undervisning i moderne sprog gennemgås. Alle disse er relevante kontekster, men især for en ikke-svensk læser savnes lidt mere om udviklingen i det samfund, hvor sprogundervisningen skal studeres. For hvis samfund og skole hænger sammen, hvad Bernhardsson afgjort synes at mene, var der så ikke yderligere træk af samfunds- og kulturudviklingen, som burde medtages?

Kapitel 3 om "Undervisningens organisation" (s. 59–94) har som formål at besvare spørgsmålet "Hur organiserades undervisningen i moderne språk inom den offentliga och den privata sfären ca. 1800–1880?". Det viser sig, at der undervises parallelt i både pri-

vat og offentligt regi gennem hele perioden. Privatundervisningen foregik både i private skoler og som enkelt-timer. Omfanget af denne privatundervisning synes at have været i vækst helt frem til omkring 1850. Også i den offentlige skole blev der undervist i moderne sprog fra begyndelsen, men fra 1850'erne øges omfanget markant, og det betyder, at undervisningen i privat regi nu i højere grad begynder at få supplerende karakter, frem for at være egentlig konkurrent, sådan som situationen havde været først i 1800-tallet. Mens fransk var det dominerende moderne sprog for pigerne i hele perioden, var tysk og fransk mere jævnbyrdige for drengenes vedkommende, og tysk blev styrket sidst i perioden. Engelsk var efterspurgt lige fra 1800 og øgede sin betydning gennem perioden for begge køn.

I kapitel 4 gælder det selve "Undervisningens lærere" (s. 95–141). Der opereres klogt med en funktionel definition: Hvem underviste i praksis? Det er disse mennesker, der undersøges, først de private, dernæst de offentligt ansatte. I første gruppe behandles de mandlige og kvindelige lærere hver for sig. Undervejs citeres løbende fra de uhyre oplysende (og underholdende!) avisannoncer, der bl.a. fortæller om den vægt, der i samtiden blev lagt på, at de private undervisere havde førstehåndskendskab til sprogene, fordi de enten havde fremmedsproget som deres modersmål eller havde opholdt sig gennem lang tid i udlandet. Et fint afsnit analyserer også skiftende begrebsbrug: fra sprogmaster til sproglærere.

Gennemgange af i alt 250 identificerede privatlærere fra perioden 1800–1880 dokumenterer en uhyre broget flot. Og at der var mange kvindelige undervisere! Berhardsson har fundet 70, hvoraf 59 var ugifte, og i alt ca. en tred-

jedel havde udenlandsk baggrund. I den forbindelse kan han tilbagevise myten om, at tilværelsen som sproglærere alene var en nødløsning for disse kvinder. Det lykkes ham nemlig bl.a. gennem erindringslitteratur at finde fortællinger om kvindeliv, hvor rejser til udlandet var del af en målrettet strategi for at erhverve sig sprogkompetencer mhp. et virke som sprogunderviser. Centralt i kapitlet står også påvisningen af, hvordan der opstår en stadig større og meget homogen gruppe af lærere i den offentlige skole (omkring 50 personer omkring 1870). Flertallet af disse (alle mandlige) lærere var uddannet inden for den lærde skole med latin som hovedsprog. Det var udmærkelser inden for dette system, der var grundlag for karrieren, og det afspejlede sig også i den måde de underviste på. I 1800-tallets nye private pigeskoler opstod en arena, hvor de gamle private traditioner (med kvindelige lærere) og den offentlige skoles tradition for formaldannelse (med mandlige lærere) kunne kombineres.

Hermed er bolden givet op til tredje og sidste analysedel, nemlig kapitel 5 om "Undervisningens praktik" (s. 143–189) med spørgsmålet: "Hur såg undervisningens praktik ut och hur förändrades den under perioden inom privat och offentlig undervisning?". Her behandles først privatundervisningen, der i høj grad fandt sted som enkeltlektioner og med vægt på det talte sprog. I bl.a. annoncer refereres hyppigt til "praktiske metoder", men hvad der mere præcist menes, er ikke altid klart. Imitation og samtaleøvelser var dog centrale ingredienser. Dernæst ser Bernhardtsson på undervisningen i private skoler og især på pensioner og pigeskoler, bl.a. Den Wallinska flickskolan fra 1831, hvor private og offentlige traditioner blev kombineret. Endelig behandles sprogundervisningen i de of-

fentlige skoler med den betydelige vægt på grammatik og formaldannelse, hvor de moderne sprog sås i forlængelse af undervisningen i grundsproget, latin. Fra 1800-tallets midte var der dermed lagt op til en ”tydligere arbejdsdeling mellem privat og offentlig undervisning” (s. 180). Et særligt tilfælde udgjordes af den Nye Elementarskolan fra 1828, der i højere grad prioriterede de moderne sprog og deres praktiske anvendelse, og som bidrager til at opløse modsætningen mellem privat og offentlig sprogundervisning.

Alle kapitler er undervejs forsynet med korte og klare sammenfatninger. I kapitel 6 (s. 191–201) opsummeres og konkluderes for hele afhandlingen, med referencer tilbage til indledningens teoretisk-metodiske inspirationer og de overordnede problemstillinger. Som læser nikker man genkendende og anerkendende til Bernhardssons afsluttende pointer: Ja, hans afhandling har påvist, at der ikke var tale om to forskellige faser, men tværtimod om sameksistens og gensidige påvirkninger. Og, ja,

Som PhD-afhandling er der ikke væsentlige mangler at påpege. Intet i afhandlingen er ubegrundet eller uvedkommende. Der trækkes metoder, kontekst og kildemateriale ind, hvor det er mest relevant. Svagest står måske konteksten omkring tidens sprogundervisning og dermed de mulige forklaringer på de konstaterede forskelle. Når det gælder latinens stærke stilling som grundprog, skal det næppe kun forstås som rester af kirkens indflydelse, men også ses i relation til det højere uddannelsesniveau generelt og universiteters og videnskabers vækst. Latin var ikke kun et sprog for de gejstlige, men også dem, der skulle have en karriere inden for medicin og naturvidenskab. Og når det gælder den samlede styrkelse af de moderne sprog samt forskydningerne

mellem tysk, fransk og engelsk, så ville det også have gavnet afhandlingen med mere eksplicit diskussion af mulige årsagssammenhænge. Ikke som afhandlingens analytiske fokus – den ligger i sagens natur på et mere afgrænset felt – men netop som vigtig kontekst og som understregning af noget, der tydeligvis ligger Bernhardsson på sinde: At demonstrere uddannelseshistoriens betydning og relevans!

Et videre ønske, som måske kunne have været behandlet i indledningens overvejelser omkring mulige tilgangsvinkler: Når der er tale om et så fantastisk broget og sammensat felt, hvor mennesker rejser på kryds og tværs af landegrænser, og hvor private og offentlige arenaer konstant flettes sammen på nye måder, ville det have været oplagt at diskutere anvendelse af aktør-netværk-teori. Konkret står man også som læser tilbage med spørgsmålet om, hvordan lærere og kunder (elever/forældre) fandt hinanden. Hvorfor valgte forældre de tilbud til deres børn, som de gjorde? Annoncerne er en fantastisk kildegruppe, og mange har givetvis henvendt sig på baggrund af annoncer. Men mon ikke også anbefalinger og personkendskab spillede en vigtig rolle? Og når én privatlærer sluttede sin karriere, var der mon så ikke præcedens for, at kundekredsen blev givet – eller solgt – videre? Sådanne spørgsmål kan ikke besvares fra et fuglepespektiv, og det er indlysende at der i mange tilfælde vil mangle kilder. Men her kunne man have valgt at gå tæt på udvalgte cases.

Også i forhold til hovedproblemtillingen om forholdet mellem det offentlige og private, vil denne anmelder mene, at vi kunne være blevet endnu klogere på graden af sammenfiltretthed, hvis forfatteren havde turdet næranalyserne enkeltsager for derved at se, hvordan samspillet konkret tog sig ud. De

få steder, hvor konkrete personer og forløb trækkes frem, fx s. 129ff om en ansættelsessag (ud fra retsdokumenter) eller s. 116f om kvindelige karrierestrategier (ud fra nedskrevne erindringer) er blandt bogens mest givende sider. Bernhardsson nævner i sin indledning (s. 34), at han uden større udbytte har søgt selvbiografisk materiale. En vanskelig, men formentlig givende vej, kunne have været at søge informationer i materiale ikke fra lærerne selv, men fra de forældre, der anvendte eller ligefrem selv ansatte privatlærere. I det hele taget kunne det have gavnet afhandlingen at skrive forældrene frem som vigtig gruppe i sprogundervisningens historie.

Mere fokus på, hvordan kamp og sameksistens mellem det private og det offentlige reelt kunne udfolde sig i praksis, ville også resulteret i mere stof til kapitel 5, der i sin nuværende form kun til dels lever op til sin titel om at belyse ”praksis”. Der er mange aspekter af dagligdagens praksis, som Bernhardsson kun strejfer: Hvor mange elever blev undervist sammen; hvor stor var spredningen reelt i alder og niveau på undervisningsholdene? Hvilke lærebøger og evt. andre læremidler benyttede man? Mon der kan findes privat produceret undervisningsmateriale? Formentlig kunne studier af undervisningsmateriale, herunder paratekster i udgivne lærebøger, have bidraget til at give mere kød på dette emne. Også breve, dagbøger og erindringslitteratur ville givetvis kunne udnyttes til at komme tættere på hverdagen. Her kunne der måske være inspiration at hente fra *Dansk skolehistorie: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år* (red. Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smith, I–V, 2013–15), der også satte sig for at bryde med den traditionelle fokus på den offentlige skole, og som derfor adresserer flere af de tilgange og problemstillinger, som Bernhardssons afhandling forfølger.

Selvom man let kan ønske sig udgivelser om endnu flere sider af 1800-tallets sprogundervisning, er der udelukkende grund til at glæde sig over Bernhardssons bog. Det er en af de absolut bedst tilskårne, regulært nybrydende og mest velskrevne PhD-afhandlinger, denne anmelder har læst de sidste mange år. Den kan varmt anbefales til alle med interesse for uddannelseshistorie og for forholdet mellem offentligt og privat i 1800-tallet. – Og så vil den interessere alle sprogelskere, der selv engang har modtaget sprogundervisning, og som ved, hvor stor betydning selve undervisningens rammer og ikke mindst lærerne har.

Charlotte Appel  
Aarhus Universitet  
chap@cas.au.dk

Tobias Dalberg

*Mot lärdomens topp:*

*Svenska humanisters och samhällsvetares ursprung, utbildning och yrkesbana under 1900-talets första hälft*

Uppsala universitet (PhD diss.)

2018, 313 pp.

Tobias Dalbergs avhandling i utbildningssociologi, *Mot lärdomens topp*, kan i korthet sägas handla om svenska humanisters och samhällsvetares karriärbanor under 1900-talets första hälft. Mer specifikt intresserar den sig för hur dessa karriärbanor dels påverkades av social bakgrund, utbildning och yrkeserfarenheter, dels varierade mellan olika discipliner och samverkade med det humanistiskt-samhällsvetenskapliga fältet i stort. Avhandlingens explicita syfte anges vara ”att reda ut hur sociala förutsättningar på både individuell och strukturell nivå formar karri-

ärbanorna för de personer som gör anspråk på att nå framskjutna positioner inom sitt gebit” (s. 16). Syftet preciseras i sex frågeställningar vilka belyser olika aspekter och nivåer i den komplexa relationen mellan individuella tillgångar, karriärbanor och fältets förändring över tid. Den analytiska nivå som håller ihop avhandlingens olika delar, påpekar författaren, är dock karriärbanorna. Av de sex frågeställningarna intar därför den första en särställning som ”avhandlingens huvudfråga” (s. 11). Denna lyder: ”Vilken betydelse har olika typer av tillgångar för individers banor inom humaniora och samhällsvetenskap?” (s. 16).

För att besvara denna brett formulerade huvudfråga tillämpas en prosopografisk eller kollektivbiografisk ansats. I praktiken innebär detta att författaren har urskilt en population bestående av i princip samtliga personer som gjorde karriär inom humaniora och samhällsvetenskap vid svenska universitet och högskolor under perioden 1925–1955, närmare bestämt 1 080 individer. Det kan inflikas att den högre utbildningen på området under perioden var begränsad till sex lärosäten – universiteten i Uppsala och Lund, högskolorna i Stockholm och Göteborg samt handels-högskolorna i Stockholm och Göteborg (de sistnämnda inrättade 1909 respektive 1923) – samt att den administrativa fakultetsuppdelningen mellan humaniora och samhällsvetenskap, som många idag kanske tar för given, tillkom först 1964, det vill säga efter undersökningsperiodens slut. Om denna tusenhövdade population har Dalberg samlat in ett omfattande material ur statskalendrar, matriklar och biografiska uppslagsverk, bestående av uppgifter om faderns yrke och klasstillhörighet, om utbildningsvägar, disputationår samt akademiska, och i förekommande fall utomakademiska, yrkeskarriärer.

För att analysera sina insamlade data har författaren använt sig av ett flertal, huvudsakligen kvantitativa metoder. Till detta kommer kompletterande och mer sedvanliga historiska källor samt bredare kontextualiserande delundersökningar av bland annat det svenska skol- och utbildningssystemets förändringar under perioden. Teoretiskt baseras avhandlingen i första hand på Pierre Bourdieus fält- och kapitalbegrepp. Men även Andrew Abbotts sekvensanalytiska perspektiv och Robert Mertons begrepp ”fördelsackumulation” ges framskjutna platser. Grundperspektivet kan därför betecknas som utbildnings-sociologiskt, historiesociologiskt och vetenskapssociologiskt. Sammantaget utvecklas en förklaringsmodell vilken specificerar sambanden mellan individuella tillgångar, karriärbanemönster och sociala fält enligt följande formel, för att citera Dalberg: ”sannolikheten för att nå en framskjuten position beror å ena sidan på individuell ackumulering av tillgångar och å andra sidan på de möjligheter som står till buds för att omvandla de ackumulerade tillgångarna till sådana positioner” (s. 221).

Det övergripande huvudargument som utvecklas är att det humanistiskt-samhällsvetenskapliga fältet under perioden kännetecknades av, för det första, en påtaglig social snedrekrytering orsakad av det dåvarande läroverkssystemet med dess segregeringseffekter, för det andra, en successiv polarisering knuten till samhällsvetenskapernas expansion samt, för det tredje, en konkurrensutsatt arbetsmarknad där särskilt läroverksläraryrket intog en för fältet strukturerande särställning. Dessa argument utvecklas i bokens sex empiriska kapitel.

I kapitel 2, ”Professorers samhällsställning och ursprung”, analyseras den inringade populationens sociala snedfördelning. Medan befolkningen

i stort (utifrån SCB:s tredelade socialgruppsindelning) dominerades av en arbetarklass på 56 procent, följd av en medelklass på 39 procent och en överklass begränsad till 5 procent, poängterar Dalberg att den sociala bakgrunden hos den humanistiskt-samhällsvetenskapliga populationen snarast var den omvända: mer än hälften (50–60 procent) hade sitt ursprung i socialgrupp 1, runt 35 procent i socialgrupp 2 och 5–15 procent i socialgrupp 3.

I kapitel 3 söker sig författaren bakåt i utbildningssystemet utifrån hypotesen att den observerade snedfördelningen delvis kan härledas till skolsystemets segmentering. Denna studeras genom en undersökning baserad på befintlig utbildningsstatistik. Slutsatsen som dras är att särskilt sekundärskolenivån med dess tydliga hierarki av olika läroverk hade tydligt segregeringseffekter och att universitetsnivån i den jämförelsen rentav kan betecknas som ”påtagligt progressiv” (s. 94).

Sedan detta slagits fast återvänder kapitel 4 till universitetsnivån med en inzoomning av det disciplinära landskapet och de olika humanistiskt-samhällsvetenskapliga ämnenas successiva institutionalisering. Här poängteras bland annat hur samhällsvetenskapernas gradvisa konsolidering bidrog till en polarisering av fältet mellan, å ena sidan, skolämnesorienterade discipliner som nordiska språk och engelska samt, å den andra, mer forskningsorienterade ämnen.

I kapitel 5, ”Fördelning av tillgångar och fältets polarisering”, fördjupas analysen av det humanistiskt-samhällsvetenskapliga fältets struktur och logik med hjälp av multipel korrespondensanalys. Undersökningen sker i form av två kronologiska tvärsnitt år 1930 respektive 1954 med avseende på fördelningen av fyra definierade kapital-

former – ”vetenskapligt”, ”akademiskt”, ”politiskt” respektive ”intellektuellt” kapital. Som ett resultat identifieras dels familjelikheter mellan vetenskapliga discipliner, dels hur fältet i grunden omstrukturerades mellan de båda tidpunkterna.

Kapitel 6 ger en översikt av den akademiska arbetsmarknaden under perioden. Kapitlet påvisar en växande klyfta mellan det begränsade utbudet av fasta tjänster (vilka i princip var liktydiga med professorer) och den strida och delvis ökande strömmen av nydisputerade. En övergripande poäng är att det växande trycket underifrån jämnades ut främst tack vare den utomakademiska arbetsmarknaden, men också ett ökat antal oavlönade docenturer och tillfälliga akademiska tjänster.

I det sjunde kapitlet, ”Karriärstrategier i ett kargt landskap”, ställs så avhandlingens huvudobjekt ”karriärbananorna” i centrum. Mer specifikt studeras hur individerna i populationen faktiskt och praktiskt hanterade den konkurrensutsatta arbetsmarknaden. Genom en aggregerad sekvensanalys av den delpopulation som disputerade 1915–1954 (814 individer) urskiljs fem typer av karriärbananor: läroverksläraryrket; universitetsläraryrket; ”lärdaverk”-banan (inklusive arkiv, bibliotek och museer); ”gränsöverskridare” (individer som varvade den akademiska karriären med utomakademiska tjänster och internationella erfarenheter); ”forskare” (individer som varvade forskning med anställningar vid lärda verk). Vidare undersöks hur dessa fem identifierade karriärbanor fördelade sig med avseende på disciplin, social bakgrund, genus och ålder. En viktig slutsats i det avseendet är att läroverksläraryrket var den dominerande (med 332 individer) och närmast utgjorde en allfartsväg, så till vida att även övriga karriärtyper ofta

inkluderade delsträckor på denna, och därmed även påverkade fältet i stort.

Avhandlingens konkluderande kapitel drar samman de olika argumentationstrådarna och återknyter till studiens huvudfråga om den sociala bakgrundens, utbildningens och yrkeserfarenheternas betydelser för karriärbarnas utformning inom humaniora och samhällsvetenskap. De tre nämnda huvudresultaten – rörande de socialt segmenterade läroverken, samhällsvetenskapernas formering och läroverksbanans strukturerande effekter – lyfts fram. Här diskuteras också fem mer generella observationer – rörande disciplinernas successiva förankring; fältets specialisering och polarisering; relationen mellan vetenskapligt och akademiskt kapital; den sociala bakgrundens avmattade betydelse; samspelet mellan karriärbarn och fält – samt några tänkbara framtida forskningsuppslag i studiens förlängning.

\*

Först som sist ska framhållas att detta är en avhandling med många förtjänster. Till dessa hör det breda och, inte minst, djärva greppet att belysa humaniora och samhällsvetenskap under ett helt halvsekel – dessutom med delanalyser som inkluderar även övriga vetenskapsområden samt det för- och utomakademiska utbildningsväsendet i stort. Det är också bredden i greppet som gör studien mångfaldigt relevant för ett flertal angränsande, betydligt mer specialiserade forskningsområden. Dit hör den befintliga, ofta disciplinhistoriskt avgränsade, vetenskapshistoriska forskningen om humaniora respektive samhällsvetenskap, vars efterlysningar på mer aggregerade och disciplinöverskridande analyser apostroferas – dock onödigt undanskymt – i avhandlingens slutdiskussion (s. 235). Här erbjuder avhandlingen ett viktigt tillskott, vilket

i själva verket överskrider dessa önskemål genom att inkludera både humaniora och samhällsvetenskap. Därmed kringgår författaren också det historiska problem som åtföljer varje gränsdragning mellan humaniora och samhällsvetenskap före 1964 års administrativa fakultetsindelning. Samtidigt är det givet att avhandlingens övergripande poäng om samhällsvetenskapernas strukturerande betydelse inte hade varit möjlig utan denna vidvinkel på fältet i stort. Motsvarande gäller de två övriga bärande poängerna – om läroverkens dubbla betydelse som social grindvakt och postdoktoral arbetsmarknad – med dess ytterligare vidgade utbildningssociologiska perspektiv.

En baksida av samma förtjänstfullt breda grepp är emellertid att de olika delundersökningarna – som inkluderar allt från jämförande analyser av läroverkens timplaner till diverse lärda sammanslutningars inträdeskrav – kan uppfattas som en aning disparata. Ämnets bredd medför således ett skärpt krav på ett tydligt formulerat huvudfokus. På denna punkt anser jag emellertid att avhandlingen lämnar en del att önska. Delvis beror detta på en diskret men betydelsebärande glidning mellan avhandlingens ”huvudfråga” och syfte. I inledningen introduceras huvudfrågan – om ”betydelsen av olika typer av tillgångar för karriärbarn inom humaniora och samhällsvetenskap” (s. 11) – vilken även betonas i det konkluderande kapitlet (s. 221). Detsamma gäller i abstract. Där nämns frågan ”how different types of assets affect career trajectories”, men däremot inget explicit syfte. Problemet är bara att avhandlingens syfte i ett kritiskt avseende skiljer sig från huvudfrågan. Medan den sistnämnda uppehåller sig vid sambandet mellan individuella tillgångar och karriärbarn, inkluderar syftet ett strukturellt tillägg: ”att reda ut hur sociala förutsätt-



ningar på både individuell och strukturell nivå formar karriärbanorna” (s. 16, min kursivering). Vid en noggrannare läsning framgår att detta strukturella tillägg postuleras som ett teoretiskt ”antagande” – ”att fält både formar och blir format av de karriärbanor som genomkorsar desamma” (s. 11) – vilket samtidigt finns inskrivet i avhandlingens ovan nämnda förklaringsmodell (s. 17, 29, 221). Skillnaderna mellan huvudfrågan och syftet kan tyckas hårfin. Men med avseende på avhandlingens tre analytiska nivåer – individ, karriärbana och fält – är det således värt att notera att huvudfrågan enbart rör de två första nivåerna och antagandet enbart de två senare, medan syftet och förklaringsmodellen rör alla tre. Vid disputationsakten motiverade respondenten huvudfrågans framskjutna plats med avsikten att successivt leda in läsaren mot det mer övergripande syftet. Min synpunkt begränsar sig därför till att denna distinktion mellan syfte och huvudfråga kunde ha klargjorts ytterligare, samt att syftet borde ha skrivits fram även i abstract. En relaterad kommentar är att ett tydligare formulerat relevanssammanhang – med tillhörande motivering av ämnesvalet och en mer explicit problemställning – hade kunnat bidra till att ytterligare precisera ämnets kärna och peka ut den övergripande argumentationens riktning.

Till förtjänsterna i övrigt hör att det forskningsmässiga hantverket är gott. Inte minst imponerar det mödosamma – men blygsamt presenterade (s. 32) – empiriska insamlingsarbete som döljer sig bakom den omfattande kollektivbiografiska databas som byggts upp. Framställningen är också i det stora hela väl disponerad med sex relativt jämnlånga kapitel och en symmetrisk kapitelvis grundstruktur – med en introduktion av kapitlets frågeställning, en diskussion av relevanta teorier och hur dessa

kan operationaliseras, följt av undersökning, analys och resultat – som gör det relativt enkelt att följa resonemangen i de olika delundersökningarna. De huvudsakligen kvantitativa analyserna varvas dessutom med illustrativa minibiografier och samtida källor såsom yrkesvägledningar och etikettböcker, vilka bidrar till att både avsevärt lätta upp framställningen och styrka de övergripande resonemangen med konkreta och ofta träffande exempel.

I teoretiskt avseende är författaren genomgående väl inläst på de perspektiv och begrepp som appliceras. Detta gäller inte minst Bourdieus fält- och kapitalbegrepp, där avhandlingen delvis kan liknas vid en svensk motsvarighet till *Homo Academicus* (1984). En viktig skillnad föreligger dock i Dalbergs ambition att vidga perspektivet i en mer uttalat historiesociologisk och vetenskapssociologisk riktning, som nämnts primärt med hjälp av Abbott och Merton. Därtill integreras ett flertal kompletterande begrepp från bland andra Fritz Ringer, Edward Shils, Harrison White och Ralph Turner i analyserna. Att Bourdieus fält- och kapitalbegrepp är grundläggande, liksom att Abbotts sekvensanalytiska perspektiv är centralt för förståelsen av karriärbanorna, är uppenbart. Däremot förblir det för mig otydligt vilken funktion Mertons begrepp ”fördelsackumulation” – med argumentet om små skillnaders förstärkning över tid (s. 25) – egentligen fyller för själva analysen. Av det skälet anser jag att Mertons begrepp, i den mån det alls behöver inkluderas, hade kvalificerat bättre i sällskap av Ringers med flera kompletterande begrepp.

En annan teoretisk diskussionsfråga vid disputationen gällde varför författaren valt att tona ned Bourdieus tredje nyckelbegrepp, ”habitus”, med dess potential att konceptualisera ”karriärbanor” med större betoning på de kul-

turella praktikerna. Detta hade emellertid, som respondenten framhöll, förskjutit analysen i en delvis annan riktning än den nu valda. I ett specifikt avseende anser jag emellertid att detta hade varit särskilt intressant. I nuläget berörs genusaspekterna i förbigående på några spridda ställen, med noteringar om den begränsade andelen kvinnor i populationen (20 av 410) och att inte mindre än 15 av dessa hade disputerat i språkämnen. En intressant paradox är dock att dessa ämnen, i enlighet med Dalbergs egen analys, var att betrakta som skol- eller undervisningsdiscipliner – samtidigt som kvinnor i andra sammanhang ansågs olämpliga som lärare (s. 211). Här menar jag att en fördjupad genushistorisk analys hade varit motiverad med hänvisning till att kön, på samma sätt som klass, utgör en del av de ”nedärvda tillgångar” som studien avser att belysa. Men allting ryms inte inom en avhandling, varför denna reflektion istället kan ses som ett positivt exempel på de många möjligheter till fördjupningar som avhandlingen pekar ut.

Till avhandlingens definitiva styrkor hör de metodologiska aspekterna. Uppenbart är att författaren förfogar över en ovanligt välutrustad och avancerad metodologisk verktygslåda. Denna nyttjas på ett mångsidigt, delvis originellt och i det stora hela välavvägt sätt. Undersökningarna är också i viktiga avseenden metoddrivna. Ytterligare en kvalitet är att författaren genomgående eftersträvar transparens i användningen (vilket inte minst den 46-sidiga bilagedelen vittnar om). På sin ställen kan språket bli en aning tekniskt – eller tvärtom överdrivet uttrycksfullt (som när den binära kodningen beskrivs som ”brutal” men ”ödmjuk”, s. 145) – och i något enstaka fall missvisande (som när universiteten – trots att de bidrog till att förstärka den sociala snedfördelningen,

om än inte i samma grad som läroverken – beskrivs som ”påtagligt progressiva”, s. 94). Men i det stora hela blottläggs nya och viktiga mönster med hjälp av de tillämpade metoderna. Detta gäller inte minst undersökningen av det humanistiskt-samhällsvetenskapliga fältets fördelning av olika kapitalformer och dess förändring över tid (i kapitel 5).

Utän att gå in allt för mycket i detaljer i denna recension menar jag likväl att de tekniskt avancerade analyserna ofta rymmer avsevärda tolkningsutrymmen som därför är viktiga att kritiskt uppmärksamma. Bland annat kan kategoriseringen av de fyra kapitalformerna, liksom de valda indikatorerna, historiskt problematiseras. Att vara ”sakkunnig” antas exempelvis indikera innehav av ”akademiskt kapital”, men skulle enligt min mening lika gärna – eller kanske hellre – kunna indikera ”vetenskapligt kapital” eller ”politiskt och administrativt kapital” (s. 146). Denna klassificering påverkar direkt tolkningen av fältets fördelning av olika kapitalformer (diagram 14 och 15), vilken i sin tur ligger till grund för de stiliserade modeller (diagram 16) som sedan används för att uttolka efterföljande resultat och analyser (diagram 17–21). Det ska understrykas att författaren är väl medveten om risken för övertolkningar och att han själv betonar indikatorernas begränsningar (s. 146), att det ibland finns anledning att omtolka dessa (s. 150) samt förekomsten av statistiska osäkerheter (s. 157). Med detta vill jag inte ifrågasätta analysens övergripande resultat eller argumentet om samhällsvetenskapernas strukturella inflytande på fältets förändring, utan uppmärksamma att de identifierade mönstren ibland ger utrymme för delvis alternativa uttolknningar och nyanseringar på den mer konkreta historiska nivån.

Tobias Dalberg har med sin avhandling *Mot lärdomens topp: Svenska humanister och samhällsvetares ursprung, utbildning och yrkesbana under 1900-talets första hälft* ställt inför ett ämne som till sin bredd och sitt empiriska omfång troligen skulle avskräcka de flesta. Författaren har dock tagit itu med utmaningen med en påtaglig metodologisk entusiasm och samtidigt visat prov på en bred teoretisk beläsenhet. De forskningsmässiga resultaten är också bitvis uppseendeväckande i det att det utbildningssociologiska perspektivet övertygande har visat på det utom- och förakademiska läroverksystemets strukturerande betydelse – i dubbel bemärkelse – som social grindvakt och postdoktoral arbetsmarknad. Ett tredje huvudresultat gäller samhällsvetenskapernas påverkan på fältet i stort. Med ett sådant brett och djärvt grepp är det givet att några svagare punkter också kunnat identifieras. Jag har främst fäst mig vid viss tydlighet i hur avhandlingens fokus, syfte, huvudfråga och förklaringsmodell förhåller sig till varandra och i relation till studiens skilda analytiska nivåer. Dessutom har jag, med kapitel 5 som exempel, velat påvisa att de förvisso avancerade analyserna erbjuder utrymmen för delvis andra tolkningar. Men framför allt är detta en avhandling som visar prov på ett gott hantverk och som bidrar med ny och viktig kunskap till vår förståelse av det humanistiskt-samhällsvetenskapliga fältets formering under 1900-talets första hälft.

*Per Wisselgren*  
 Umeå universitet  
 per.wisselgren@umu.se

Otso Kortekangas  
*Tools of teaching and means of managing: Educational and sociopolitical functions of languages of instruction in elementary schools with Sámi pupils in Sweden, Finland and Norway 1900–1940 in a cross-national perspective*

Stockholm University (PhD diss.)  
 2017, 236 pp.

The Sámi people, located in the northern territories of Norway, Sweden, Finland and in the contiguous territories of Russia, had to deal with varying school minority policies during the period of analysis. The Sámi Education, as it is commonly termed, was an integral part of the general educational policy of each Nordic country, but it also encompassed elements of a specifically targeted education (p. 49).

In his PhD dissertation, Otso Kortekangas presents a cross-national historical analysis of the various reasons for teaching Sámi people in Norway, Finland and Sweden between 1900 and 1940. He investigates the grounds on which varieties of Sámi languages or national languages were used in specific classroom situations as languages of instructions. In addition, he also aims to explore the individual reasoning of influential Sámi and school administration officials. Hereby, he also analyses their cross-national recontextualizations of Sámi education in Norway, Sweden and Finland, and how the school administration officials were mutually dependent on each other across national borders.

### *Structure*

Kortekangas' dissertation is structured as follows. The introduction to

the historiographical, methodological and theoretical frameworks (chapter 1) is followed by two analytical parts. The first analytical part (chapters 2 and 3) presents the context of the analysis and the research previously done in this field. The second part, forming the main body of the analysis, is divided into three country-specific chapters, and summed up in a general conclusion (chapter 7). Chapters 4 to 6 present three separate chronological analyses, dedicated to each country, beginning around 1900 and concluding just before WWII. Chapter 7 concludes the dissertation by briefly looking at the topic from a cross-national perspective.

The research is predominantly grounded on sources of the school administration and their related milieu. In Finland, Sweden and Norway, the early twentieth century was a period of consolidation, standardization and expansion of the national elementary school systems (p. 31). The materials that Kortekangas analysed are documents from prominent educational authorities and teachers in Sweden, Finland and Norway—documents of nomad school inspectors (Sweden), elementary school inspectors (Finland), directors of schools (Norway), and bishops and clergymen, active in the Sámi populated areas of the Nordic countries (p. 198). As evident from this range of sources, Sámi teachers were anything but homogeneous. In each country, Norway, Sweden and Finland, they represented a heterogeneous group, much like the Sámi in general. The Sámi mother tongues, social and cultural backgrounds differed strongly within the Sámi people (p. 57).

In order to study “what functions of languages of instruction were prioritized in all three countries, and to study them in their institutional and socio-political context” (p. 18) in this

Nordic context, the author combines the discourse-historical approach of the critical discourse analysis tradition with a cross-national historical perspective (p. 34). Hereby, Kortekangas opts for a four-level analysis to study language in context, which is inspired by the linguists Ruth Wodak and Martin Reisigl (pp. 38–46). He therefore analyses the sources at an institutional level (school and educational policies) and the ideological, economic, social and political context on a socio-political level (p. 18). In doing so, he analyses Norway, Sweden and Finland in their three separate socio-political contexts (p. 199). On the institutional and educational level, he interprets languages of instruction as tools, or auxiliaries of teaching, while on the socio-political level, these are described as means of “managing,” describing language both as a part of a top-down management system (controlling) and a bottom-up management (coping, surviving) system (p. 198).

### **Results**

An essential and important result of Kortekangas’ research, is that these three countries had a comparable approach towards language learning: students were expected to learn the respective national language perfectly. Additionally, he concludes, that the language of instruction was a tool to fulfil the goals of school education, but with a variety of purposes. Hereby, the author includes numerous diverse and relevant findings on this topic and shows how varied the policies, viewpoints, and activities were at the school administration level. In the nomad schools, founded for Sámi pupils in Sweden (p. 82–88), language was, for example, used to prevent the Sámi population from being completely assimilated (p. 86).

In Sweden, Sámi language was con-

fined to domestic and ecclesial settings (p. 121), while the Swedish language represented the self-evident language of other sectors of life. This was due to a hierarchical categorization of these languages—Swedish was the language of the future, Sámi the language of the past (p. 200). For instance, Nomad school inspector Vitalis Karnell pointed out, that the Swedish language was the guarantee of quality and the pathway to progress (pp. 88–100). This position was not uncommon, which the author demonstrates in detail. School principals in the Norwegian Finnmark, nomad school inspectors of Sweden and Finnish elementary school inspectors in the north viewed the dominant national language as a pathway to help the Sámi develop and modernize their society. Thus, Sámi was tolerated in Norway as a pedagogical auxiliary only if it accelerated the process of language assimilation within the framework of an intended “Norwegianization” (p. 177–79, 195–97).

In other words, the language of instruction was used there to assimilate the Sámi population in Norway into mainstream Norwegian culture and likewise in Finland into Finnish culture. However, in the Finnish ecclesial elementary schools, the function of Sámi language had a specific national role to play. Among the specific categorisation of the Finno-Ugric languages, Sámi was officially recognized as a “sister language” (pp. 131–32).

Kortekangas does, however, show that there existed resistance to these social pressures to assimilate into mainstream culture. Characters such as Petr Fokstadt (pp. 190–91), Josef Guttorm (pp. 141–43) and Sara Nutti (pp. 119–21) considered the use of the Sámi languages as essential tools for the self-development of the Sámi people. They claimed that the progress of the Sámi culture could only be sustainably

supported within the Sámi language (p. 200). These exciting insights could form the basis for further interesting research. In particular, it would be interesting to explore the long-term consequences of these attitudes for the Sámi minority in the Nordic countries.

A further ambition of Kortekangas’ study is to investigate the Sámi history on a cross-national level, beyond the mono-national historical perspective of the Nordic countries (p. 204). The author’s desire to take a broader, cross-national approach is driven by his observation that previous studies looked at this subject from a national perspective. He frames a new approach because the “cross-national analysis is a certain kind of active, rather than reactive, identification as Sámi that did not primarily relate to the nation states or national educational policies of Sweden, Finland and Norway.” (p. 206).

Despite these ambitions, it is striking that most of this study employs a national perspective. With this approach, that is grounded in a country by country analytic structure, the reader is guided carefully through the different policies in Norway, Sweden and Finland, including the Sámi activities and prominent people of the Sámi in each of these three countries.

Nevertheless, the supranational transfer of educational approaches to the Sámi and administrative functionalities across the borders and how they relate to one another within these countries are actually investigated in the study (to give a few examples about cross-national recontextualizations in the book: the chapter about contexts p. 47–81, the passage about borders, pp. 63–65; the conclusion pp. 198–206). While, supranational references are covered by the study, they are not part of the main focus of the analysis.

Nonetheless, the findings of Ko-

rte kangas study are vital and informative, in particular the sources on the Norwegian Sámi teacher Isak Saba, who analysed the language policies of the former Russian-Finland empire in the context of his Norwegian Sámi policies (pp. 168–70). Similarly, the analysis of Petr Fokstad's newspaper article, who declared in 1940 the Sámi language was fundamental to the revitalization of the whole of Sámi culture (pp. 190–91), is also valuable. In the meantime, on the other side of the border, Swedish school inspector Erik Bergström used a different approach. He “decontextualized the original function of Sámi in the Norwegian school system, and underscored the fact that Sámi was used as an auxiliary language in Kautokeino, and applied it in the Swedish context of the nomad schools with a new function: the intelligibility function.” (p. 104) In his view, it was “an auxiliary of facilitating the communication between the teacher and the pupils, in order to reach better teaching outcomes.” (p. 104) Thus, Bergström completely ignored the actual Norwegian context, as Sámi was used in the school of Kautokeino in the Finnmark as a language of instruction in order to speed up the process of language assimilation (p. 103–4).

Kortekangas study would, however, have benefited from a wider international contextualization, which now is missing from the study. The chosen subjects of the author's study are highly diverse fields of research—the justification of using a language for assimilation or separation by authorities, the self-empowerment and the construction of collective identity in the field of a minority policy, and in a cross-national perspective, identity building in the context of teaching languages in schools. To connect this study to the international contemporary research context would underline the importance of this study

beyond Scandinavia. Besides being of great interest to this specific research community, this area of study could be pertinent to a wide range of studies worldwide (see the examples, which are listed as references at the end of this text).

### *Concluding remarks*

In sum, this study offers new insights into a truly intriguing topic—the Sámi education in Sweden, Finland and Norway, which investigates the reasons and methods for various teaching languages in schools. As the Sámi represent a very specific and small ethnic minority of the northern territories of Scandinavia, the inclusion of more information about their living conditions and broader society would have allowed the reader to better understand the context within which this research takes place and have some conception of important factors that have influenced it.

Notwithstanding the above, it was a good decision of the author, to maintain a strong focus on the reasons behind the language policies in Sámi schools. The amount of referenced sources details the variety of different approaches taken in these countries, both by authorities and teachers. The different aims of the authorities and teachers fostered the polyphonic and multilingual nature of the Sámi language policies—across national boundaries. Thus, Kortekangas study adds a worthwhile cross-national perspective to the field of research into Sámi education. This study contributes to an increased awareness of the variety of education approaches taken to the Sámi and broadens the perceptual horizon of this complex issue. Further investigation into this research topic would be very valuable, as this study shows this is a subject worthy of more attention.

## References

- Kamusella, Tomasz. *The Politics of Language and Nationalism in Modern Central Europe*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- Ramanathan, Vaidehi (ed). *Language Policies and (Dis)Citizenship: Rights, Access, Pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- Sercombe, Peter and Tupas, Ruanni (eds.). *Language, Education and Nation-Building: Assimilation and Shift in Southeast Asia*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan (Palgrave Studies in Minority Languages and Communities), 2014.
- Taylor-Leech, Kerry. "Timor-Leste: Sustaining and Maintaining the National Languages in Education." *Current Issues in Language Planning* 12, no. 2 (2011), 289–308.
- Wright, Sue. *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. Basingstoke/New York, Palgrave Macmillan, 2004.

Stefan Johann Schatz  
Humboldt University of Berlin  
schatz.stefan@gmx.de

Martin Malmström

*Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*

Lund Studies in Educational Science  
Lund University (PhD diss.)  
2017, 344 pp.

Perceptions of school children's poor writing skills have a long history. Already in 1948, this flaw was noted in the School Commissions' report (SOU 1948:27). When the time came to stake out a path for the future, the Swedish subject curriculum was important, and

to motivate school reform a mild version of crisis rhetoric was employed. Perceived crisis regarding various basic skills in different subjects is also a recurring international theme in the history of schooling. A case in point is the alleged lack of history knowledge in the U.S. after World War II, which was discussed in terms of a crisis perspective and, then as now, modern pedagogy was blamed for the decline (Evans 2004). It is also apparent that debaters and politicians tend to resort to crisis rhetoric in connection with proposed reforms as a means to legitimize changes, which was the case in the U.S. revision of history curricula subsequent to the "Sputnik shock" (Evans 2012).

Recently, a doctoral thesis in educational science on the phenomenon of "education crisis" in relation to students' writing skills has been published, namely Martin Malmström's *Views on Writing: Perceptions of Writing in Media Debates and Upper Secondary School Curricula*. The thesis analyses Swedish debates and mainly curricula from 1970 to the early 2010 decade, and includes a glance at the U.S. debate.

Malmström's thesis is posited in the middle of a current debate on inadequate basic skills among Swedish university students, but as indicated in the example above, and as clearly shown in the thesis, crisis rhetoric has more or less been a constant theme in media debates in the past 70 years, if not longer.

From the perspective of educational history, the thesis is interesting since it examines the development over time. More specifically, the aim of the thesis is twofold: a) to analyse and critically review discursive continuity and change in the view of writing in media debates and curricula, and b) to show how the discursive battle over the views of writing emerges and develops. As the aim

indicates, it is a relatively broad and comprehensive study both in chronology and geography since debates in the U.S. are treated. The overriding theoretical approach rests on modernization theories and critical discourse analysis. The latter is also used as a tool of analysis and Malmström points to the precariousness of separating theory and method regarding critical discourse analysis.

Methodologically, the critical discourse theory is used in terms of three levels of analysis. The first level involves the text itself, the second the "practical level", which has a focus on the production, distribution and consumption of the text. The third level is the social practice context, which means that the texts and their distribution are related to a wider societal context. Malmström mainly analyses how the perceptions of writing were articulated in newspapers, investigations and curricula. When debates in the U.S. are analysed, Malmström primarily centres on two articles. Above all, his focus is on the years 1970 to 2013, and different selection criteria were used. One debate article, for example, was written by a group historians, warning about knowledge flaws, and the subsequent debate is analysed in the thesis. Close reading was applied to the issue of dissemination and consumption of the text. In this case, Malmström used "various search word combinations on Google" (p. 42). The selection of debates in the 1970s was carried out through the register of Swedish journal articles (*Svenska tidningsartiklar*) from 1970 to 1979. The debates in the 1990s were identified through the media archive "Retriever Research" and a number of listed search words.

In general, Malmström has proceeded systematically in collecting material, but clearer specifications of Google search words would have been helpful.

A further objection is that the material has not been divided into op-ed texts and other kinds of texts, but this possible deficiency is noted and discussed by the author. The absence of systematic selection of texts on the 2013 debate is also noteworthy. In this case it is hard, if not impossible, to follow the logic in what was chosen for analysis. When curricula are analysed, the focus is on curricular and syllabus texts.

The thesis starts in the present, as the first empirical chapter, titled "Students who do not know Swedish", revolves around an op-ed article, titled "Our Students do not Know Swedish", published in 2013, in which several historians sounded the alarm about history students' lack of writing skills and knowledge of history. Malmström demonstrates how the article becomes a kind of "hypotext" or original text, which is thereafter recontextualized in new contexts. In the recontextualization process, the crisis is reinforced and the writing crisis becomes an established truth. The article was thereby transformed into a myth of decline, describing the state of affairs in schools as urgent and in need of renovation. According to Malmström, some statements in the article build on "anecdotal evidence" based on the authors' experiences, a phenomenon that he returns to in various contexts.

Malmström views the debate in relation to a major social practice, impelled by new mechanisms demanding publication in English-speaking journals, which especially affects humanities subjects such as history, thus the reason for the debaters' frustration.

The contemporary beginning is followed by a traditional, chronological presentation in the Chapter titled "A Lost World", which provides a brief and interesting background to histori-



cal crisis debates. Malmström refers to a hand-writing debate in the 1930s, for example, and a "spelling crisis" in the 1950s.

However, the main focus of the chapter is on the debates in the 1970s. In the professional journal *Svenskläraren* (Teachers of Swedish) a recurring theme was pupils' poor writing skills. Also the "unruly classroom" (my quotation marks) surfaces as an example of crisis in education. In addition, there were texts from the Language Council of Sweden (in the journal *Språkvård* [Language Care]) and the Swedish Academy (in a so-called director's speech) on the shortcomings of modern education and pupils' lack of basic skills. This deficiency was assumed to jeopardise the national cultural legacy and in particular the importance of grammar, which was described as an example of "the crown of Western cultivation" (p. 90). Language was the tool enabling the survival of the cultural legacy. The written language was the cohesive glue and when language was in danger of falling apart, so was national community. Comprehensive education and progressive pedagogy were blamed for the linguistic decline, and the "equality craze" (p. 90) was seen as a threat to the traditional content of the Swedish subject.

Malmström regards the crises mentioned above as examples of typical crisis rhetoric. The crisis rhetoric includes the notion that something is "worse than usual", which renders debaters unable to "keep quiet". Skills training and basic knowledge are presented as the solution to the problem. The crisis discourse can often be seen as a form of value conservative reflex, reacting to modern comprehensive education, according to Malmström.

Social practice can be seen as an explanation to the crisis discourse in this

context, and here it involves the failure of the modern project, a project promising progress and a better society, which failed and resulted in disappointment and crisis symptoms.

In the Chapter "Världens mått" (The Measure of the World), dealing with the 1990s, many of the previous crisis debate themes recur. At this time there was also a rhetorical figure, clearly linking crisis with comprehensive education through a chain of links consisting of academic pedagogues, school bureaucrats and naive equality zealots. But even if crisis rhetoric derives from a conservative ideology, there was considerable criticism levelled from left-wing debaters associated with the knowledge movement (*Kunskapsrörelsen*). As before, the emphasis was on pupils' and university students' lack of basic skills. The decline rhetoric also included a theme of "Sweden lagging behind", as well as the perception of the threat to our national cultural legacy and the danger this posed for our national uniqueness.

In Malmström's thesis, we are introduced to education debaters still active, such as Inger Enkvist and Jan Björklund, who represent what can be called conservative school reformers (term not used by Malmström) in the sense that they advocate/d a return to a focus on basic skills and a greater degree of differentiation. The new element in the debate of the 1990s is the repeated referencing to various kinds of international and national tests and studies. Apparently, the evidence-based discourse was beginning to make its mark on the debate although the use of international studies was characterised by a creative selectivity.

The conservative school reformers were also granted a new forum, namely the op-ed space in the major Swedish newspaper Dagens Nyheter (DN). On

Björklund's initiative, Stockholm City carried out a study of school-leavers' (school year 9) writing skills in 1999. On the same day as the result of the study was presented in Stockholm, DN published an article by Björklund, who commented on the results in a dire tone, and, as expected, the results received attention in all other media.

Even if the crisis rhetoric was predominant, there were some counter discourses. The linguist Olle Josephson, for example, claimed in *Svenska Dagbladet* that "Swedish pupils' writing skills have improved considerably in recent years" (p. 113).

The Chapter "Nation at Risk" offers an international comparison opportunity as the U.S. is treated. The chapter has a slightly different character since the analysis is more based on previous research than the previous chapters. Malmström notes that the U.S., like Sweden, has witnessed writing crises throughout the twentieth century and the universities have similarly paid attention to students' poor writing skills. Malmström tries to understand this in relation to broader recruitment to higher education and writing crisis myths propagating the notion that "it is worse than ever" and the belief that "right now there's a crisis" is a recurring element.

The part of the Malmström's thesis dealing with the debate on writing skills is concluded with a discussion summarising several of the explanations already made. The comparison between Sweden and the U.S. is, however, an addition. Despite considerable differences in the two nations' societal and education systems, Malmström discerns significant similarities. The debates on poor writing skills can be seen to constitute a genre of its own. There are similar debaters, often (but not always) persons with a conservative value bias concerned about poor skills that will lead to

the decline of the nation. The genre also includes the notion that the temporary deterioration is happening now and the notion that there has been a "golden age". Also the guilt of progressivism, not least academic pedagogues' role in undermining basic skills, was a recurring theme. Similarly, the political project of comprehensive education is blamed for the writing skills crisis.

Leaving the debate, Malmström then turns to the status of writing in upper secondary school curricula from 1970 to 2011. The analytical perspective applied is partly different as concepts in writing theory are added (Ivanic), including concepts such as skills-oriented, genre-oriented and creativity-oriented teaching approaches.

In Lgy 70 curriculum, the upper secondary three-year programmes had considerable elements of traditional skills-oriented writing, but combined with an emphasis on more progressive student-oriented and genre-oriented perspectives on writing. The two-year programmes, however, had a stronger emphasis on traditional skills-oriented teaching. It is also noteworthy that there is a striking focus on poor writing skills in the two-year programme curricula, as these students were assumed to have substantially poor language skills and prior knowledge. This "general syntactic inadequacy" (p. 209) required early diagnosis and grammar exercises, according to the curricula.

In connection with the major reforms in the 1990s and in the wake of the municipalization of education and "a school for education", approaches such as NPM and economism put their marks on education. The principles of freedom to choose a school and decentralization were also implemented, and a pronounced sociocultural view of knowledge became predominant. However, the views of writing includ-

ed different perspectives as before. Vocational courses mostly involved skills training, while other aspects of writing were prominent in the academic programmes. Although the syllabi for the Swedish A and B courses were identical, the different perspectives were indicated in the programme aims, which were expected to impact on the courses. According to Malmström, there were conservative as well as progressive components in the Swedish language syllabi. The progressive perspective was evident in student-active teaching approaches whereas the conservative perspective emerged in the emphasis on literary texts.

The 2011 curriculum involved a number of changes but the view of knowledge remained. A clearer distinction between academic and vocational programmes was introduced and the role and function of writing became programme-dependent and writing skills were more emphasised in the vocational programmes, while process writing was emphasized in the academic programmes.

In his final discussion, Malmström argues that the decline discourse has been a recurrent theme in debates since the 1970s, which indicates that student writing has been in a chronic state of crisis, following a certain dramaturgy. The discursive writing crises pick up momentum through some form of original or hypertext, such as a critical op-ed article, a teacher's testimony, or the result of an international test. The hypertext functions as a point of reference for the ensuing debate. Often statements in the hypertext are viewed as objective truths when recontextualized and the perceived crisis is reinforced in the recontextualization.

This crisis rhetoric is characterized by certain features: a considerable knowledge decline has taken place

when the text was written, primarily in terms of basic skills and usually hints that the nation is threatened. This is combined with a passion for a perceived and lost golden age. A suggested measure is mostly a greater focus on skills training. The rhetoric involves labelling debaters who question the actuality of the crisis anti-knowledge progressivism proponents and lately also post-modernists. Crisis rhetoric, according to Malmström, constitutes a genre of its own, and can be understood and explained in relation to societal changes, the frustrated future hope of modernity, broadened university admission, which means that teachers used to teaching the future elite now encounter pupils and students from all classes with uncertain futures.

In many ways, Malmström has written an exciting and relevant contemporary study in the field of history of education. Some results deserve to be highlighted. The discussion on writing crises as a genre is empirically well supported, theoretically related and contributes to conceptual development. Also discussions on different "myths" such as *the myth of the guilt of progressivism*, *the decline myth* and *the golden age myth* contribute to our understanding of Swedish history of education, and can usefully apply in the analysis of other school subjects.

Malmström demonstrates how different myths can be linked to a major education debate, for instance, in the analysis of how the "decline myth" is connected to a form of renovation discourse in which the skills aspect is emphasised and also to a political criticism of comprehensive education. He shows, in addition, how public debates on writing become a resource for justifying reforms and how the debates spill over into the curricula. The latter is particularly relevant since the current debate

centres on the need for more emphasis on fact in the present curricula, an issue that was first introduced in an op-ed article and is now being addressed by leading school politicians holding out a promise of a change.

There are interesting results regarding how poor writing skills are assumed to threaten the national education legacy and by extension the survival of the nation. In this context, Malmström could have referred to and used the extensive research on the so-called "history wars" and "culture wars" to a greater extent. Symcox (2002) and Evans (2012), for example, show how battles on the content of the history subject are part of a "culture war" in which progressivism and relativism are linked to a lack of skills and knowledge decline. It is noteworthy that history and cultural legacy in these debates are also seen as a kind of national cultural grammar enabling members to be socialized into the nation. The use of language in these debates borrow concepts from the writing discourse, for example, when Björklund in 2001 sounded the alarm on pupils' lack of history knowledge in an article titled "Skolan skapar Historiska analfabeter" (Schools Create History Illiterates).

This leads to some objections to the study. One question is how well the social practice level can contribute to the understanding/explanation of writing perspectives. It is partly different cases that are studied, writing in the U.S., university students' writing, debates on writing in school, and how writing is presented in curricula. Malmström has used different theories with the modernisation theory as the overriding approach while other approaches seem closer to the empirical chapters. (See, e.g. the use of Ivanic's perspective on writing and thinking about PMC, "The professional-managerial class").

When the writing crisis genre is to be explained or understood, different relevant theories and perspectives are certainly used, but a more stringent, clearer and sharper bridge between levels would have been preferable.

It would also have been appropriate with a more concise review of previous research and a clearer initial presentation of the central analytical concepts used, instead of introducing them at different points in the chapters of this thesis. An early discussion of the education philosophy concepts of *progressivism*, *reconstructivism*, *essentialism* and *perennialism* would have sharpened the analysis and strengthened the thesis' argument.

Although some objections can be made to Malmström's thesis, it is on the whole a theoretically and empirically well conducted study, providing new concepts and perspectives on the phenomenon of "education in crisis".

### References

- Björklund, Jan. "Skolan skapar Historiska analfabeter" [Schools Create History Illiterates]. *Dagens Nyheter*, August 10, 2010.
- Evans, Ronald W. *The Hope for American School Reform*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- Evans, Ronald W. *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press, 2004.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommisionens betänkande*. Stockholm: Häggströms.
- Symcox, Linda. *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms*. New York: Teachers College Press, 2002.

Johan Samuelsson  
 Karlstad University  
 johan.samuelsson@kau.se

Germund Larsson  
*Förbrytelser och förvisningar:  
 Bestraffningssystemet i de svenska  
 läroverken 1905–1961*

Uppsala universitet (PhD diss)  
 2018, 296 pp.

Kan vi förvänta oss att bestraffnings-system i skolan är logiska och transparenta? Det är en fråga som väcks när jag läser utbildningshistorikern Germund Larssons avhandling om orsakerna till, och logikerna bakom, förvisningsstraffet i de svenska läroverken 1905–1961. Förvisning, eller reglering som det också har kallats, var det strängaste straffet inom läroverken. Det var ett strängare straff än aga, vilket var en legitimerad bestraffningsmetod inom denna skolform till 1928. Att det värsta en läroverkselev kunde bestraffas med var att förvägra honom/henne att (för en tid) studera och ta sin examen måste förstås mot bakgrund av att läroverksexamen var ett krav för vidare akademiska studier och en nödvändighet för att nå höga samhällspositioner för unga män och en väg ut i offentligheten för borgerlighetens unga kvinnor. Som Larsson visar i avhandlingen var det ett straff som omgärdades av offentlig skam både för eleven och dennes familj – det var ju svårt att dölja för omgivningen att en flicka eller pojke som antagits till läroverk plötsligt inte gick i skolan längre. Förvisningen riskerade att påverka en ung persons framtid på ett sätt som säkert upplevdes som oåterkalleligt. Hur det gick för de förvisade eleverna förtäljer inte den här avhandlingen, men det förefaller troligt att deras karriärvägar följde en krokigare bana och att många dörrar som annars varit öppna stängdes för dem, men att detta också förändrades över tid. Inte minst eftersom förvisningsstraffen avtog samtidigt som antalet elever på läroverken ökade (jfr figur 1, s. 42 med figur 2, s. 61).

Utifrån att förvisningsstraffet riskerade att påverka unga människors framtidsutsikter är det intressant att läroverken relativt självständigt kunde besluta om vilka elever som skulle drabbas av det. Larsson upplyser oss om att bestraffningsmetoderna var reglerade centralt i läroverksstadgorna, men att det saknades en centralt angiven bestraffningsskala och att läroverken, från 1948, fastställde sina egna ordningsföreskrifter och ordningsregler. Det ”medförde att samma förseelser och förbrytelser kunde bestraffas olika inom samma läroverk. Det fanns också stora skillnader hur man bestraffade lärjungarna mellan olika läroverk.” (s. 50). Samtidigt skulle läroverkskollegiets beslut om förvisning fastställas av de centrala skolmyndigheterna för att vinna laga kraft. Därför finns samtliga 1367 förvisningsärenden som beslutades 1905–1961 (då det sista förvisningsärendet inkom) registrerade, och i de flesta fall bevarade, i de centrala skolmyndigheternas arkiv. Det är alla dessa ärenden som Larsson studerar i avhandlingen som därmed utgör en slags totalstudie över förvisningsärendenas praktik under en lång och omvälvande period i svensk historia. En sådan ansats är lovvärd i en tid då många avhandlingar med historiska perspektiv tenderar att begränsas i såväl tid och rum som i analytiskt fokus.

Avhandlingens övergripande syfte beskrivs som ”att ge en bredare och fördjupad förståelse för de statliga läroverkens makt att döma och bestraffa lärjungar inom läroverkens bestraffningssystem under 1900-talets sex första decennier.” (s. 13). Syftet konkretiseras i frågeställningen: ”hur fungerade och förändrades läroverkens bestraffningssystem under perioden 1905–1961?” (s. 14). Avhandlingen är indelad i fyra delstudier. Först undersöks förvisningarnas omfattning och vilka förseelser som låg till grund för

dem samt hur detta förändrades över tid (kapitel 3). Resultaten visar att stöld, subordinationsbrott (dvs att eleven inte följde läroverkets regler, förbud mot att vistas på vissa platser, skolk etc.), inbrott och förfalskning utgjorde de mest frekventa grunderna till förvisning. I den andra delstudien (kapitel 4) undersöks bestraffningssystemets juridiska räckvidd ur ett rumsligt perspektiv. Här visar Larsson att läroverken kunde ingripa mot sådant som skedde långt utanför läroverkets väggar – eleverna var övervakade också när de rörde sig i staden och i bostaden. Den tredje delstudien (kapitel 5) handlar om aktörerna som hade auktoritet att agera för att åstadkomma en förvisning. Allt från skolöverstyrelse och rektor till vaktmästare och inackorderingsvärdinnor berörs. Den sista delstudien (kapitel 6) behandlar förklaringsfaktorer bortom de formella regelverken – hur läroverkens beslut påverkades av föreställningar och rationaliteter kring aspekter som ”ideal, sanning, lögn, social bakgrund, kön, fysiska förutsättningar, arv, intelligens och psykisk sjukdom.” (s. 14). I själva verket undersöks också föreställningar om sexualitet, även om det inte skrivs ut.

Teoretiskt säger sig avhandlingen guidas av Foucauldianska perspektiv på makt och styrning. Särskilt uppmärksammas begreppet *governmentality* och sociologen Nikolas Roses vidareutveckling av den här formen av maktanalys. Dessa perspektiv lämpar sig för att förstå hur kunskap används i styrningens tjänst, tex genom hur olika former av expertis skapar objekt genom att problematisera vissa beteenden, företeelser eller grupper av människor, samt hur människor disciplineras till att styra sig själva, t.ex. genom övervakning och sanktioner (som också kan innefatta belöningar). Men om man som Larsson vill utforska hur ett bestraffningssystem

fungerade och förändrades, alldeles oavsett vilka andra typer av sanktioner eller styrningstekniker som förekom på läroverken, och där huvudfrågan inte handlar om hur bestraffningssystemet skapade självreglerande elever, så kanske Roses verktygslåda hade behövt modifieras. Larsson skriver att Rose menar ”att makt och maktutövning kan analyseras utifrån dimensionerna *problematizations, explanations, technologies, authorities, strategies and subjectivities*” (s. 26). Larsson stannar vid de första fyra dimensionerna och förklarar inte varför han inte studerar *strategies* och *subjectivities*. Vidare används teorin sparsamt i de empiriska kapitlen. Jag kan inte se att Roses teori blir särskilt nyttjad eller utmanad även om Larssons empiri faktiskt ger utrymme för detta. Exempelvis visar Larsson att det fanns många aktörer som konkurrerade om auktoriteten i förvisningsärendena. Bland annat kom skolläkarna att bli en mer erkänd expertis inom skolväsendet från 1940-talet och framåt vilket innebär att de blev en ny auktoritet inom kollegiet. Hur olika professioner och andra aktörer konkurrerade om sanninganspråk och expertherravälde och därmed vad som utgör auktoritet skulle kunna ha diskuterats mer med hjälp av Roses teori.

Inte minst hade det varit intressant om Larsson hade kunnat lyfta fram eleverna själva som aktörer i förvisningsärendena. I avhandlingen nämns endast de så kallade ordningsmännen som en aktör. Ordningsmännen var elever som ansvarade för ordningen i sin klass. De utsågs av rektor eller klassföreståndare och de kunde få betalt för sitt uppdrag. Men övriga elever var inte passiva brickor i auktoriteternas spel om förvisningsärendena. Enskilda elever kan ju velat straffa ut sig själva för att de vantrivdes, de kan ha tagit sina kamrater i försvar eller så kan de ha agivit

andra elever och på så sätt varit aktörer i förvisningsärenden. Ett exempel på det senare när klasskamrater berättade för sin klassföreståndare att en flicka i klassen var gravid vilket resulterade i att hon förvisades i två terminer. (s. 208). Vad innebar det för läroverkselever att de inte enbart var bevakade av vuxna med olika professioner eller vårdnadsansvar utan även av sina kamrater? Som barn- och barndomsforskare blir jag beklämd över att ungdomarna inte uppmärksammas som möjliga aktörer i sina och andras liv. Hur ett bestraffningssystem i skolan ser ut påverkas inte bara av regler, professioner och formella auktoriteter utan också av ungdomars beteenden och syn på sig själva och inte minst relationerna ungdomar emellan.

Här hade den historiska barn- och ungdomsforskningen, som helt saknas i forskningsöversikten, kunnat bistå med möjliga ingångar. Ett av de svenska pionjärarbetena på detta område är Bengt Sandins avhandling *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan* (1986). Den handlar visserligen varken om läroverken eller samma tidsperiod som Larsson undersöker, men den belyser hur såväl barn som föräldrar har förhandlat och förhållit sig till skolan. Sandin visar dessutom hur den rumsliga aspekten på var barn och ungdomar har uppfattats som ett problem har förändrats över tid. Detta hade kunnat uppmärksammas i Larssons kapitel med den med Sandins avhandling närliggande titeln "Läroverket, staden och bostaden". Detsamma gäller Maria Sundkvists avhandling (1994) som handlar om hur Norrköpings barnavårdsnämnd under 1900-talets första decennier ingrep mot barn och unga som begick normbrott. Det handlade om barn och unga som uppehöll sig på platser där barn inte förväntades vara, som stal, rökte, drack alkohol, skolkade och klottrade – kort sagt barn och unga som begick liknande förseelser och för-

brytelser som dem Larsson kartlägger i sin avhandling. Sundkvist ägnar ett helt avsnitt åt hur läroverkens kollegier fungerade som en slags borgerlighetens barnavårdsnämnd. Det hade varit klädsamt om Larsson hade använt denna referens, inte minst eftersom han också uppmärksammar relationen mellan läroverkskollegierna och barnavårdsnämnderna i förvisningsärendena.

Metodavsnittet innehåller främst en redogörelse för den omfattande materialinsamlingen, men saknar metodologiska diskussioner om hur materialet har analyserats och vilka begränsningar materialet har satt för analysen. Vi får bara veta att "förseelserna och förbrytelserna [analyseras] utifrån olika kategorier" (s. 34) som förhåller sig till läroverkens föreskrifter och regler samt till strafflagen. Jag hade önskat en tydligare diskussion angående hur kategorier kan utläsas utifrån förvisningsärendetexter som troligen förändrats över tid och sett olika ut vid olika läroverk. Det måste ha varit en svår och grannliga uppgift att kategorisera drygt 1300 förvisningsärenden, men detta komplexa arbete blir inte synligt för läsaren. Det hade också varit önskvärt om Larsson problematiserat hur man kan granska texter för att inte enbart avtäckta det explicita (det som sägs utgöra anledningen till en förvisning) men även det som kan vara en bakomliggande orsak. Hur kommer man åt det som ansågs så självklart att det inte behövde uttryckas?

De här frågorna blir viktiga i relation till det överraskande resultatet att stöld var den vanligaste förvisningsorsaken såväl för pojkar som flickor, trots att det inte skrevs fram som det väsentligaste brottet i läroverksstadgorna (där våld och kränkande behandling mellan elever var det enda uttryckliga förbudet, se s. 73). Kanske var det så att förvisningar för en del förseelser, tex stöld, inte grundades i förseelsen i sig utan i

förklaringen till beteendet. Det egentliga skälet för förvisningen låg då i hur kollegiet betraktade de bakomliggande orsakerna till stölden/stölderna som en elev begått. Om detta stämmer pekar det på nödvändigheten att inte fastna i en kategorisering där allvarlighetsgraden av förseelserna förstås utifrån deras kvantitativa frekvens. Istället behövs andra metodologiska ansatser, som exempelvis uppmärksammar hur elevers upprepade förseelser och förbrytelser slutligen ledde till en förvisning. Kort sagt behövs en metod för att fånga vad det var som fick bägaren att rinna över för kollegiet. Det ska sägas att Larsson konstaterar att förvisningsfallen var komplexa och att det ”ofta är svårt att härleda en förvisning till en viss händelse” (s. 85). Larsson delar frikostigt med sig av intressanta fall där läsaren kan följa hur vägen mot förvisning såg ut för enskilda elever. Han har också gjort en lokal undersökning av förvisningsärendena vid Högre allmänna läroverket i Uppsala som visar att förvisningsärendena där ofta handlade om en kombination av förbrytelser: stöld och tillgrepp var i sig inte den allvarligaste förseelsen, utan det var en stöld i kombination med andra förseelser som orsakade en förvisning (s. 96). Men en metodologisk diskussion om hur man kan fånga komplexiteten och generalisera utifrån de resultat som framträder i de enskilda fallen och i den lokala undersökningen hade underlättat. Förutsättningarna för detta finns i avhandlingen. Ett resonemang som band ihop resultaten från kapitel 3 (delstudien om förvisningarnas omfattning och vilka förseelser som låg till grund för dem) och kapitel 6 (delstudien om hur läroverkens beslut påverkades av föreställningar om en rad aspekter) hade kunnat räta ut en del av de frågetecken jag radar upp här.

Flickor fick tillträde till läroverken först år 1927 och under större delen av

undersökningsperioden utgjorde flick eleverna ett mindre antal än pojkeleverna. Det var först i slutet av 1950-talet som nästan lika många flickor som pojkar läste en real- eller gymnasieutbildning vid ett läroverk. Flickornas andel bland förvisningsärendena utgjorde följaktligen en mindre andel, men Larsson framhåller att flickor också var underrepresenterade i och med att endast 7 procent av förvisningsärendena rörde en flicka (s. 78–80). Detta faktum gör det intressant att jämföra hur kön inverkade på förvisningsärendena, men tyvärr presenterar inte Larsson en samlad tabell över vilka förseelser förvisade pojkar respektive flickor hade begått. Istället får läsaren kombinera tabell 7 (s. 93) med tabell 13 (s. 205) för att se intressanta likheter och skillnader. Det som framkommer då är att den vanligaste förseelsen bland såväl förvisade flickor som pojkar var stöld, att hemfridsbrott och fylleri inte alls ledde till någon förvisning av flickor medan det var förseelser som pojkar begick och straffades för, samt att 5 av det totala antalet 58 sexual- och sedlighetsbrott handlade om flickor. Det är inte mycket ur kvantitativ synpunkt men det finns anledning att dröja vid de kvalitativa skillnaderna i hur pojkar och flickor behandlades. Larsson visar att flickor som blev gravida antingen blev förvisade eller så avgick de i tysthet utan att läroverkets bestraffningssystem aktiverades på formellt sätt. Också en flicka som blivit gravid efter våldtäkt förvisades och utsattes därmed för en bestraffning. Pojkar som gjort en flicka gravid behandlades annorlunda. Det finns exempel på läroverkspojkar som fick fortsätta sin utbildning medan flickorna fick sluta. Två pojkar blev emellertid förvisade men i båda fallen motsatte sig delar av kollegiet förvisningen, bland annat med hänvisning till att det skulle vara ett stöd för abortrörelsen om poj-



kar som gjort flickor med barn bestraffades med förvisning från läroverken! (s. 205–211) De här exemplen visar på det oerhörda stigma som en graviditet utom äktenskapet utgjorde för flickor och kvinnor långt in på 1900-talet. Faktum är att det var ett stigma som även riskerade läroverkens rykte. Larsson framhåller på flera ställen att graviditeter tycks ha skötts utanför läroverkens bestraffningssystem. Det väcker min nyfikenhet och jag undrar vilken roll de så kallade frivilliga, tysta avgångarna kan ha spelat för resultaten? Fanns det informella bestraffningssystem vid sidan av de formella?

Betydelsen av kön kan undersökas utan att göra jämförelser mellan pojkar och flickor. Avhandlingen innehåller många exempel där föreställningar och ideal kring maskulinitet hade kunnat kontextualisera förseelserna och förbrytelserna som läroverkspojkar be gick samt hur sådana föreställningar inverkade på hur förseelserna bedömdes av de olika auktoriteter som agerade i förvisningsärendena. Men Larsson tenderar att synliggöra kön endast när flickor finns med i bilden, och på så vis blir delar av avhandlingen blind för vad föreställningar om kön har gjort i relation till pojkar.

Slutligen, detta är en avhandling som bygger på ett gediget och rikt empiriskt material och arbete. En styrka är att Larsson har arbetat mycket med att kontextualisera sina fynd. Vilka stölder som begicks relateras exempelvis till förändringar av konsumtionsmönster vilket ger en lärorik läsning med många aha-upplevelser. Avhandlingen väjer inte heller för att se hur bestraffningssystemet nådde utanför läroverken. Därmed har Germund Larsson skapat en otrolig katalog över ungdomars vardagsliv. Hans avhandling kommer säkert läsas och användas av många – både av dem som vill fördjupa sig i

läroverkens historia och av dem som är intresserade av ungdomens historia.

### Referenser

- Sandin, Bengt. *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*. Diss. Lund: Arkiv, 1986.
- Sundkvist, Maria. *De vanartade barnen: Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903–1925*. Diss. Uppsala: Hjelm, 1994.

Johanna Sköld  
Linköpings universitet  
johanna.skold@liu.se

### Edited collections

Nina Volckmar (red.)

*Utdanningshistorie:*

*Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*

Oslo: Gyldendal  
2016, 286 pp.

Först ber jag om ursäkt för denna sena recension av boken *Utdanningshistorie* som kommer två år efter att boken publicerades. Å andra sidan, hoppas jag, kommer boken att ha en betydelse i flera år framöver. Den förtjänar att bli läst. Jag kommer att i denna anmälan ge en beskrivning och några reflektioner. Eftersom min text i första hand är riktad mot utbildningshistoriska forskare i Sverige kommer jag att anlägga ett komparativt perspektiv.

Boken innesluter två delar och nio kapitel. Den första delen innehåller en introduktion och fyra kapitel skrivna av førsteamanuensis Nina Volckmar. Här skisseras det historiska sammanhanget och den teoretisk ramen för en analys växer fram. Texten behandlar:

”Enhetskolen som solidarisk socialdemokratiskt prosjekt; Den utvidade enhetskolen som kunnskapsintegrerende prosjekt; Fellesskolen som arbeidsmarkedsintegrerende prosjekt; Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon. En sammenfattende analyse.”

I den andra delen presenteras en fördjupning i fyra teman. Det första temat behandlar ”Skolens verdigrunnlag” (høgskolelektor Karl-Arne Næss Korseberg). Det andra temat analyserar ”Skolans arbeidsmåter” (førsteamanuensis Heidun Oldervik). Det tredje behandlar skolans konkreta ramar – ”Skolens arkitektur” (førsteamanuensis Hans Petter Ulleberg). Och slutligen behandlas ”Global utdannelsepolitikk og nationale skolesystemer” (førsteamanuensis Susanne Wiborg).

George Bernard Shaw har tillskrivits sentensen om skillnaden mellan USA och Storbritannien: “two nations divided by a common language”. Om man som jag haft förmånen att arbeta med forskning och undervisning och som utredare och fakultetsopponent i Norge, synes likheterna mellan norska och svenska ibland leda till att man tror sig förstå något som man faktiskt missförstått.

I norsk och svensk utbildningshistoria finns en rad termer som vi delar men där de betydelseorden har i de nationella sammanhangen är olika. Vi lånar också ord från en nationell kontext och tillämpar dem på ett annat sätt i en annan kontext. Detta är ett av den komparativa pedagogikens dilemma. Till viss del kan detta förstås utifrån hur utbildningshistoria och reformhistoria har skrivits som en idéhistoria. Idéerna vandrar över tid och samhälle och lever där ett eget abstrakt liv. Många gånger realiseras inte idéerna till en praktik, men de blir kvar som åsikter och som önsknings- och politikens dess villkor och betydelse behöver innesluta hur en viss politik, en

viss filosofi och en viss uppfattning om skola och pedagogik realiserats. Vad är det för villkor och ramar som gällt som skapat en viss praktik? Och, slutligen är det viktigt att förstå vad det är ytterst för betingelser som möjliggör att dessa idéer omformas till en praktik.

Boken *Utdanningshistorie* avser att ge en samlad belysning av skolans framväxt från 1739 till i dag. ”De vil si at boka legger vekt på utviklingen av norsk skole over tid, men er fokusert på nåtiden. Det ligger hos forfatterne av denne boka ett krav om aktualitet, at utdanningshistorisk forskning og framstilling bør gi perspektiver å pedagogiske problemstillinger i dag” (sid. 12).

Det är fyra olika faser av skolförändring som analyseras. Varje sådan fas behandlas, som antyts, i ett eget kapitel.

Folkskolan, menar Volckmar, kan beskrivas som en institution etablerad utifrån nationsbygget. Den var ett ”nasjonsintegrerende prosjekt”. Denna uppbyggnad av en nationell skola började med en förordning 1739 - ”Forordning om Skolerne på landet i Norge, Og hvad Klockerne og Skoleholderne derfor må nyde.” Denna förordning signerades av den dansk-norske kungen Kristian VI. Denne hade infört pietismen som statskyrklig ordning 1735 och följdes året efter av en förordning om konfirmation. Med dessa förordningar kom kyrkan att få en speciell ställning i Norge. Pietismen utgick från ortodoxi, en uppfattning om att uppträdandet (i såväl etisk som liturgisk mening) är viktigare än ortodoxin, det vill säga den rätta läran. Pietismen blir en form av strukturell idé som under sekler dominerat diskussionerna i Norge om skolans mål och uppdrag.

I kapitlet ”Skolens verdigrunnlag” ges en ingående beskrivning av hur kristendomsundervisningen reglerats och fokuserats i debatter om läroplanernas utformning. I Lov angående Almuesko-

levæsenet paa landet från 1827 slås det fast att skolan skulle vara en "kristendoms-eller menighets-skole" med konfirmationen som den formella avslutningen av skolgången. År 1886 kom en ny lag som innebar "det store spranget" från en skola helt knuten till kyrkan till en kristlig-borglig skola. "Det vil si at formålet med skolen ikke først og fremst var å føre elevene fram til konfirmasjon, men å forberede og dyktiggjære dem som samfunnsmedlemmer" (sid. 153). Under nittonhundratalet förskjuts debatten mot en breddning av ämnet med nya benämningar som "kristendom, religions- og livssynskunnskap."

Skillnaderna mellan Norge och Sverige om kristendomsämnet inriktning och omfång är stora. Den starkaste debatten i Sverige kom med 1918 års undervisningsplan för rikets folkskolor, där katekesläsningen togs bort och ersattes med kristendom. Tonvikten lades vid Jesus etiska förkunnselse. Från 1955 till 1969 var benämningen 1969 kristendoms-kunnskap för att sedan bli religionskunnskap. Till det yttre visar de förändringar av ämnet i Norge och Sverige på en liknande utveckling, vilken innebar en vidgning av ämnet. De inre förändringarna och den offentliga diskussionen om ämnet hade dock olika karaktär. Det arv som pietismen gav har fortsatt förvaltats i Norge.

I Sverige fick den pietistiska uppfattningen en begränsad betydelse för skolsystem och fostran. Under 1700-talets andra del framträder framförallt bland landsbygdens prästerskap en reformvänlig strömning som var starkt influerad av pietismen. Med den följde också ett intresse för undervisning och uppfostran. Rörelsen ville verka för kristendomens tillväxt och för detta var undervisning viktigt. En av pietismens företrädare var August Herman Francke, som grundade de Franckeska stiftelserna för att driva barnhem och

skolor. I den pedagogik som Francke formulerade betonades tingens betydelse för undervisningen. Bland annat inrättade han skolträdgårdar. Francke grundade också det första lärarseminariet. Dessa reforminriktade strömningar samlades inom samfundet Pro fide christianismo. Pro fide kom att betyda mycket för hur frågan om en folkundervisning förflyttades framåt och införandet av upplysningstidens pedagogiska tankar. Vilket i sig var av betydelse, men i Sverige synes pietismen inte ha gett ett kulturellt arv såsom den gjort i Norge. I det historiska narrativ som framträder i boken blir pietismen en aktiv och betydelsefull del i hur norska läroplaner och skolpolitik formats och formar. Den lägger grunden för skolan som ett "nasjonsintegrerende prosjekt".

Nästa fas handlar om enhetsskolen och en jämlik skola. I grunden som ett solidarisk socialdemokratiskt projekt inriktat mot solidaritet. Vad som sker är en förändring från en 7-årig folkskola till en 9-årig enhetsskola. Om man enkelt jämför hur denna förändring mot enhetsskola i Norge tog gestalt med hur en liknande process vid ungefär samma tidpunkt formades i Sverige är likheterna stora. Går man närmare in på detaljer i skolpolitik och reformgenomförande finns dock flera påtagliga skillnader. En sådan skillnad är reformperioden från fredsslutet och fram till 1960-talet. En stor skillnad fanns naturligtvis i att Norge ockuperades av Tyskland och under åren 1939 till 1945 styrdes landet av en tysk ockupationsmakt. Detta gav en speciell grund för samhällsreformer efter kriget.

Ockupationsmakten försökte ändra norsk skola. Skolor övertogs av tysk militär för att användas i deras syfte. Lärarna fick finna andra undervisningslokaler. Många gånger skedde undervisningen i det egna hemmet. Normalplanen hade antagits 1939. Den

byggde på en arbetsskolemetodik, som inte accepterades av ockupationsmakten. Nazisterna upprättade 1940 i stället en ny läroplan med en stark politisk styrning av folkskolan. En ny lärobok i kristendom infördes. Tyskan fick ersätta engelskan i folkskolans två sista klasser. Differentieringen ersatte enhetsskoletanken. Begåvade och rasrena elever skulle ha förtur.

Lärarna fick underteckna ett dokument i vilket de förpliktade sig att undervisa utifrån *Nasjonal Samlings* program och det nya riksstyrets anvisningar och beslut. Efter att Quisling blivit ministerpresident (1942) tillkom en lag att alla lärare måste tillhöra den nazistiska organisationen *Norges Lærersamband* och en lag om arbete inom *Nasjonal Samlings* ungdomsförbund för alla mellan tio och arton år. Majoriteten av lärarna undertecknade en skrivelse som inleddes med: ”Jeg finner ikke kunne medvirke til en oppdragelse av Norges ungdom etter de linjer som er satt opp for N.S.U.F:s ungdomstjeneste, da dette strider mot min samvittighet.” Närmare 1 000 lärare arresterades och 700 av dem sändes till fångläger i Kirkenes.

Denna strid om skolans värdegrund och läroplaners innehåll innebar efter kriget en stark nationell samling kring skolans reformering och betydelse i ett demokratiskt samhälle. Vid 1945 års val blev Einar Gerhardsen statsminister. Med två avbrott – ett mellan 1951–1955 och fyra veckor 1963 – behöll Gerhardsen statsministerposten fram till 1965. I Sverige var den socialdemokratiska perioden i stort lika lång. Tage Erlander var statsminister mellan 1946 och 1969. Vad som kännetecknade den nationella skolpolitiken som formades och genomfördes under denna tid omfattade framför allt tre politikområden. Den första var att få ett svar på differentieringsfrågan: när skulle eleverna differentieras?

Det andra området var: hur skulle skolan kunna byggas på vetenskaplig grund? Ett centralt element i den socialdemokratiska samhällsmodellen var tron ”vitenskapen som instrument for samfunnsending og politisk styring”. Och det tredje var ekonomisk växt och statlig styrning. Det fanns en politisk enighet om en moderniseringsprocess. Keynes ekonomiska teorier kom att få ett genomslag; ett lands ekonomi skulle planläggas och styras inom landet. Och med det följde en form av planekonomi. Detta skedde samtidigt med att Norge sökte och fann en internationell roll inom skilda internationella organisationer som OECD och NATO.

Differentieringsfrågan och utvecklingen till en enhetsskola är särskilt intressant. I stora drag följde Norge och Sverige en likartad reformprocess byggd på försöksverksamhet i syfte att få en vetenskaplig grund för skolreformerna. Hur denna försöksverksamhet formades och styrdes skiljer sig i en rad olika avseende. I Norge inrättades 1954 ett försöksråd som kom att ha en stor betydelse för hur försöken utformades. Den utvecklingsstrategi som utvecklades kan med Tore Grønliens ord beskrivas som ett ”politiserat fagstyre”. I Sverige kom Skolöverstyrelsen att få ett ansvar för försöksverksamheten och senare skolreformernas utvärdering. Forskningens roll i reformverksamheten utformades alltså på olika sätt i Norge och Sverige. Med försöksrådet fanns en institution som i olika avseenden arbetade med att styra och följa upp reformer och gav utrymme för ett samspel mellan politiker och forskare. I Sverige kom olika kommittéer knutna till olika faser i försöksprocessen att nyttja forskningen och även genomföra större forskningsprojekt inom utredningarnas ramar.

Försöksverksamheten med att skapa ett enhetligt skolsystem synes mig vara ett alldeles förträffligt komparativt pro-

jekt. Framställningen av den norska försöksverksamheten reser en rad intressanta frågeställningar om ett annat sätt att hantera relationen mellan politiker och forskare.

Det tredje kapitlet – Den utvidgade enhetsskolen som kunnskapsintegrerande projekt – beskriver 1990-talets reformer. En utbyggnad av den norska grundskolan från 9-årig till 10-årig och med en tidigare lagd skolstart från 7 år till 6 år ger en annan bild av likheter och skillnader i norsk och svensk skolpolitik. Bakgrunden är densamma med en ökad globalisering och en förändring av produktionen. Skolpolitiken blir också internationell i bemärkelse att olika länders reformer relateras till jämförbara länders reformer. Fokus förändras också vad gäller läroplansfrågor mot dels en ökad målstyrning och dels målriktade mot kompetens mer än ett specifikt stoff. Det senare får sitt konkreta uttryck i OECD:s PISA test. Styrningen av offentliga organisationer följer ett paradig, där alla organisationer oavsett inriktning skall agera som vinstdrivande. Bakom detta låg ekonomiska teorier från Milton Friedman, vars idéer är en ny form av syn på utbildning. I debatten om skolpolitiken framträder en rad olika reformatörer. De idéer som nu dominerar handlar om skolan som ekonomisk institution – hur den skall formas och leverera mätbar kunskap för att skapa värde för ägarna.

Sverige inträder i EU medan Norge står utanför och förhandlar fram ett avtal med EU som ligger snubblande nära ett medlemskap. Från början – från stål- och kolunionen – skulle inte utbildning vara en del av samordningen mellan Europas länder. Med tiden har EU varit alltmer aktiv inom utbildningsområdet. En styrning som i första hand gällt högre utbildning, men som indirekt påverkar de nationella skolsystemen i sin helhet.

Under Gudmund Hernes tid som

utbildningsminister var credot att skolan skulle vara med kunskapsorienterat. Först reformerades den vidaregående skolan (R94). Den tioåriga grundskolan fick en ny läroplan (L97). Det är intressant att jämföra grundskolans läroplan i Sverige från 1994 (Lgr 94) med den norska läroplanen från 1997. Med regeringsskifte tillträdde juristen Kristin Clement som utbildningsminister (2001–2005). En rad nya reformer kom till bland annat ett kvalitetsvärderingssystem. År 2004 etablerades Utdanningsdirektoratet som vad gäller uppgifter i mycket liknar Skolverket i Sverige.

Boken *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* är, som sagt, en läsvärd och intressant bok. Den ger en spännande överblick över skolväsendets reformhistoria i Norge. Min recension har skrivits utifrån ett svenskt perspektiv för att väcka intresse för norskt skolväsende. Boken ger en bra ingång. Och jag vidhåller att ett nordiskt komparativt projekt skulle kunna ge ny kunskap om samspelet mellan samhällsförändring och utbildningspolitik, om hur idéer formas och förflyttas i en global värld.

Avslutningsvis vill jag foga till några funderingar. Jag skall ta upp tre sådana punkter i texten, där jag skulle ha velat få veta mer. En fråga är hur ekonomiska teorier och internationellt samarbete påverkat utbildningsplaneringen i Norge. Lite skymtar fram, men detta skulle kunna utvecklas mer. I början av 1960-talet började nationalekonomer visa på relationen mellan ekonomisk tillväxt och investeringar i skolväsendet. Denna kunskap kom att påverka utbildningsplaneringen på olika sätt. Mitt intryck är att Norge tidigt använde den kunskapen i reformarbetet med skolan. En av de som gjorde detta var ekonomen Kjell Eide. Han nämns i texten men passerar allt för snabbt förbi. Såvitt jag kan förstå kom han att på-

verka utbildningsplaneringen. Han var statssekreterare i statsministern kansli under Gerhardsens tredje regering. Han arbetade inom OECD med utbildningsplanering och OECD:s forskningsorgan CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*). Eide skrev en biografiskt hållen skrift, som vore värd att studera. Enligt min uppfattning lyckades han ge Norge en internationellt stark position och skapa ett intresse för norsk skolpolitik.

I diskussionerna om New Public Management finner jag att begreppet inte är helt tydligt och framställs som synonymt med målstyrning. Skolan har alltid haft ett mål och ett innehåll. I den betydelsen har den alltid varit målstyrd. I slutet på 1980-talet genomförde OECD en utvärdering av norskt skolväsende. Rapporten kom att få en stor uppmärksamhet och statsrådet Kirsti Kolle Grøndahl tillsatte ett projekt om utvärdering och målstyrning. Vad som hände med det projektet kunde ha varit värt att ta upp.

Det tredje är ett helt personligt intresse. Det finns en kort redogörelse över motsättningarna bland utbildningsforskare vid Oslo universitet på 1960-talet och framåt, som jag uppfattade som i mycket en strid om metoder. Men hur förhöll sig forskarna till försöksrådet och försöksverksamheten? Och kom denna konflikt att negativt påverka relationen mellan forskare och politiker?

Till sist skulle jag önska att det hade funnits mer referenser så att en bild av forskningen om utbildningshistoria blev tydligare. Och, det borde vara förbjudet att publicera något fackverk utan sak- och namnregister.

### **Referenser**

*Ekspertvurdering fra OECD*. Kirke- og undervisningsdepartementet; Kultur- og vitenskapsdepartementet; OECD Oslo: Aschehoug, 1989.

Grønlie, Tore. *Sentraladministrasjonens historie etter 1945. Bind 1. Ekspanjonsbyråkratiet tid 1945–1980*. Oslo: Fagbokforlaget, 2009.

Ulf P. Lundgren  
Professor emeritus  
Uppsala universitet  
ulf\_p.lundgren@edu.uu.se

### **Monographs**

Viktor Aldrin  
*Skolavslutningar i kyrkan och spelet om religion i svensk skola*

Skellefteå: Artos  
(*Bibliotheca Theologiae Practicae* 101)  
2018, 231 pp.

Under senare decennier har frågan om den sekulära skolans avslutningar i kyrkan diskuterats, ibland med stor intensitet. Som Viktor Aldrin i denna publikation anför, är den debatten inte särskilt väl beforskad, och det utgör ett gott skäl för att det presenterade arbetet görs tillgängligt för en intresserad publik.

I bokens inledning uppmärksammas förutvarande sparsamma forskning var efter, som en utgångspunkt för undersökningen, några nedslag i ”Kyrkans och skolans gemensamma historia i Sverige” presenteras. I ett kapitel om sju ”sakfrågor” behandlas bland annat ”den icke-konfessionella skolan i en konfessionell miljö”, med utgångspunkt i ett historiskt viktigt exempel: Uddevalla kommunstyrelsens beslut 1996 att förbjuda skolavslutningar i kyrkan eftersom dessa anses kunna ge uttryck för en konfessionalitet vilken strider mot skolans sekulära grund, och dessutom riskerar att stöta bort elever utan kristen tillhörighet. Aldrin diskuterar vilka grupper det här är fråga om och menar

att det tycks handla om ”humanister”, även om den aktuella debatten i större utsträckning kom att fokusera på muslimer.

Den lokala debatten i fallet Uddevalla har intresse också för dagens diskussioner kring skolavslutningar, och övriga ”sakfrågor” som behandlas av Aldrin får också här sägas vara av relevans. Det handlar inte minst om hur begreppet diskriminering tolkas och tillämpas i relation till religion och religiös tro. Är det diskriminerande att genomföra avslutningar i kyrkan givet att de enligt dagens läroplaner är obligatoriska för elever? Kan själva begreppet *skolavslutning* tolkas i vidare ramar, så att spänningar mellan konfessionellt och icke-konfessionellt minimeras? Vilka krav ställer det på kyrkans präster när det gäller att inta en ceremoniell roll i en icke-konfessionell högtid? Här blir Aldrins exempel med några biskopars olika hållningar, hämtade från tidigare kyrkomötesdebatter, intressanta att se närmare på.

Av intresse är också genomgångar som görs i bokens femte kapitel om ”Styrningar”, där diskussion förs om hur skolmyndigheter respektive Svenska kyrkan ”pekar ut riktningen” för vad en skolavslutning ideologiskt sett är, ett pekande som synliggör fler än en disharmonisk utmaning. Kan Skolverket exempelvis ha tolkningsföreträde när det gäller att avgöra om en psalm har ett (icke berättigat) religiöst, ett (förmodligen berättigat) kulturellt eller ett (berättigat) historiskt värde i en icke-konfessionell ceremoni, och ska Skolverket tilldelas ett sådant? Något liknande kan man fundera över när gäller en konfessionell organisation som Svenska kyrkan, också om den verkar i ett samhälle präglat av sekularisering och, vad Aldrin med hänvisning till forskarna Henrik Berggren och Lars Trägårdh beskriver som statsindividualism.

Jag tror att inte minst religionssociologer kan ha intresse av den genomförda undersökningen – särskilt då de statistiska översikter som rör ”mediefenomenet skolavslutningar i kyrkan åren 2006–2016”. Det sjätte kapitlets diskussion kring bland annat ”Synen på barnet och ansvaret för undervisning” må vara aningen schematisk men kan säkert väcka nyfikenhet hos läsare.

Här vill jag dock understryka att det är svårt att förstå författaren, när han i sitt förord hävdar att diskussion kring ”skolans undervisning om religion” är ”något annat” än en diskussion om ”bruket med skolavslutningar i kyrkan”. Banalt sett är förstås båda diskussionsobjekten olika. Men, som Aldrin själv visar i det nämnda kapitel 6, löper vägarna för argumentation och motargumentation inte länge som två helt parallella spår. Titeln på den aktuella boken indikerar väl också något liknande genom dess skrivning ”spelet om religion i svensk skola”, precis som förtydligandet av metaforen ”spelplan” – ”där olika synsätt på religion, skola, utbildning och samhälle har formulerats, debatterats och omformulerats”.

Allt kan inte rymmas i en och samma studie, men jag tror att undersökningen hade vunnit på att i större utsträckning kontextualiseras i relation till den omfattande nationella och internationella religionsdidaktiska forskning som föreligger, inte minst när det gäller analys av konfessionell respektive icke-konfessionell religionsundervisning. Här finns många exempel på konstruktiva strategier såväl som fallgror när religion ”formuleras, debatteras och omformuleras” i skolor med och utan konfessionstillhörighet. Författaren ger i sin epilög några exempel på trådar som kan tvinnas vidare, men de hade kunnat vara rikare till antal och till form.

Denna kritik är inte ägnad att förta intrycket av en läsvärd, givande studie.

Det är inte heller kritiska synpunkter som man kan ha på visst innehåll i den-samma. Jag går inte in på mer bagatel-lartade sådana i form av språkfel och en citatteknik som ibland gör det svårt att hänga med i vad som påstås i anförda textutdrag, inte heller på mindre sakfel som att grundskolans ”kursplaner” inte som gymnasiet benämns ”ämnesplaner”.

Det finns dock ett antal påståenden som inte syns väl förankrade och som bör diskuteras kritiskt. Jag har inte här utrymme att ta upp fler än ett, vilket rör Aldrins kommentar till Karin Kittelmann Flensners avhandling om svensk religionsundervisning, där författaren sägs ha ”påvisat att den svenska religionsundervisningen i praktiken innebär att religion behandlas nedvärderande”. Det är ett kraftfullt anspråk som jag inte känner igen från Kittelmann Flensners forskning. I den framhålls visserligen att det förekommer att ”sekulära synsätt favoriseras” och att religiösa människor uppfattas i enlighet med bilder av ”den Andre”. Men att av detta dra slutsatsen att Kittelmann Flenser ”påvisat” detta som ett generellt särdrag i svensk religionsundervisning är knappast att göra henne rättvisa. Det är viktigt att man i ett sammanhang som det aktuella är varsam och inte ägnar sig åt övertolkning – det visar inte minst Aldrin själv i sina kritiska analyser av debatten kring skolavslutningar i kyrkan.

Olof Franck  
Göteborgs universitet  
olof.franck@gu.se

Sofia Kotilainen  
*Literary Skills as Local Intangible  
Capital: The History of a Rural  
Lending Library c. 1860–1920*

Helsinki: The Finnish Literature Society  
2016, 368 pp.

Available at: <https://doi.org/10.21435/sfh.21>

This book by the Finnish historian Sofia Kotilainen studies what she describes as “the ‘grey area’ of the success story of the rural lending libraries in the Nordic countries.” The aim is to provide a better picture of this story by focusing on the development of one particular library in a remote region, how this library was received by the local population and how it affected the increase of informal capital of common people. The main focus is on a local lending library in the church parish and later municipality of Kivijärvi in central Finland, which existed between the 1860s and the 1910s.

Kotilainen describes this as an innovative study based on a methodological experiment, which has never been used before in Finnish historical research about functional literacy and popular libraries. It is based on three approaches. The main perspective is microhistory and the history of mentalities and the analysis is based on a collective biographical method. By using many different sources such as the preserved documents and books from the library, the archives from the church parish including the registers of baptism, marriage, funeral and confirmation records, other archive material that provides information about people and conditions in the local community and the Finnish-language press, she writes what she calls the “life history” of the Kivijärvi library. However, a comparative perspective is also applied. Kotilainen compares this



local library with the development of library activities particularly on other places in the neighbouring area, but also in other parts of Finland and—to some extent—in the other Nordic countries.

The first empirical chapter (Chapter 2) analyzes the foundation of the library in Kivijärvi and discusses the reasons behind the formation and development of this local library, linked to the development of the parish of Kivijärvi and of lending libraries elsewhere in Finland. Chapter 3 focuses on the promoters of the library, how the librarians were picked out and how the activities were organized and financed. This chapter also discusses the role of the fennoman ideology for the development of the local library.

Chapter 4 focuses on the book collections and gives a detailed presentation of the different genres and works found in the library, linked to the book market, the revivalist movements and the initiatives during this period for popular education. Chapter 5 is about the users of the library: their gender, age and social class, and which books they borrowed. It also discusses how the level of literacy and geographical distances affected the use of the local library and the ownership of and access to books more generally. Kotilainen also creates some local user biographies.

Chapter 6 puts the social, cultural, economic and geographical factors together, into a more comprehensive picture of the library and its users. It also describes the end for the lending library in Kivijärvi, related to the development in Finland of a modern public library system during the 20th century. Kotilainen's overall conclusion is that the local library of Kivijärvi significantly increased the informational capital of only a few members of the local community. However, functional literacy as

a social practice offered new possibilities for the most able individuals to be active in the local society.

Without any doubt, this is a very impressive study. Kotilainen's book is an important contribution to the Finnish and Nordic research in library history, and the fact that it was written in English is also important, since previous research was often published in Finnish. Kotilainen offers a new opportunity for international readers to get a good picture not only of the development of the 19th Century popular libraries, but of the overall development in Finland regarding for example literacy, book-market, popular education and public libraries.

However, I also find Kotilainen's research design, which has resulted in Kotilainen presenting practically every single detail linked to the local lending library activities, somewhat problematic at times. In addition to the library of Kivijärvi, she also thoroughly presents and discusses other libraries in the neighbouring area, and the situation as a whole in Finland. There is a lot of often very detailed information for the reader of this book to take in, which sometimes makes it difficult to keep to the main theme and to distinguish the important patterns. Sometimes there are simply too much details. There are also quite many repetitions of information. Some of these problems would have been solved with minor cuts, changes in the disposition and more headings. I also think the important conclusions should have been emphasized and discussed more thoroughly.

Finally, I find the comparative approach regarding the Nordic context implemented in a less consistent manner. The book does not reference all relevant Nordic research. For example: Nils-Åke Sjöstens PhD-thesis about

Swedish parish libraries, *Sockenbiblioteket: Ett folkbildningsinstrument i 1870-talets Sverige* (Linköping 1993), would have provided a basis for good comparisons, but it is not mentioned at all.

*Kerstin Rydbeck*  
Uppsala University  
*kerstin.rydbeck@abm.uu.se*

Christine Quarfood

*Montessoris pedagogiska imperium: Kulturkritik och politik i mellankrigstidens Montessorirörelse*

Göteborg: Daidalos  
2017, 499 pp.

The Italian doctor, educator, and feminist Maria Montessori (1870–1952) became internationally famous for her pedagogical notions on self-education and interactive teaching materials during the first decades of the twentieth century. These educational ideas and learning materials were first developed for mentally challenged children and later successfully adjusted to the educational setting in preschools and schools. In earlier studies, the scientific dimension of Montessori's pedagogical program and teaching material, along with her fascinating persona, have often been examined as central features for the international popularity of her pedagogy. However, there has been less focus on the organisational movement and network around Montessori, as well as the movement's idealistic and cultural critic notions.

In *Montessoris pedagogiska imperium: Kulturkritik och politik i mellankrigens Montessorirörelse*, Christine Quarfood presents interesting insights into the social engagement and political dimension of the Montessori move-

ment in the interwar years. Through a contextualising close reading of a rich source material, such as journals from the International Montessori Association, as well as published works by supporters, opponents, and Montessori herself, Quarfood reconstructs the establishment of the first national Montessori associations in the 1910s, and follows the debate on Montessori's pedagogy to different contexts such as the United States, England, the Netherlands, and Italy. The study ends in 1936, when Montessori, who lived in Barcelona at the time, went into exile due to the Spanish Civil War, and the fascist regimes of Europe banned Montessori's schools.

The book consists of ten chapters and is divided into four parts, beginning with the intellectual history of Montessori's pedagogy. Hereby, Quarfood adds an account on the early and often overlooked influences of Montessori's work by embedding two pioneers in the education of the senses, Francis Bacon and Johan Amos Comenius, into the historiography. The first part also covers the preceding debate on preschools in Europe and gives readers an overview of the predecessors of Montessori's preschools in Italy, namely Aporti's infant asylums in the early nineteenth century, and the later Aggazi method. Drawing on these traditions, as well as Ellen Key's and Montessori's mentor Giuseppe Sergi's critique of Fröbel, Quarfood analyses how Montessori disqualified Fröbel's concept of kindergarten as too ritualized and governed by the teacher. Instead, Montessori emphasized the liberty of the child and the importance of early cognitive training and self-education in her pedagogical program, which became highly successful.

The second part of the book explores the successful expansion and internationalization of Montessori's pedago-

gy. Beginning with the story of the rise and fall of the Montessori method in the United States in the 1910s, readers are introduced to Montessori's struggle with controlling the conceptualization and implementation of her pedagogical program, as well as an interesting account of the critique of John Dewey's successor William H. Kilpatrick. Moreover, Quarfood analyses the important expansion of Montessori's pedagogy from preschool to elementary school through Montessori's book *L'Autoeducazione nelle scuole elementari* (1916). Through an in-depth study of Montessori's pedagogical principles and the role of teacher, Quarfood makes a noteworthy argument of how the principles of non-intervention and thorough documentation of the children could have affected the relationship between the "invincible" Montessori teacher and the observed children.

The third part deepens the analysis of the Montessori movement as an idealistic, cultural critic association that wanted to influence public opinion. As a corrective to earlier historiographies that highlight Montessori as a controlling, commercial entrepreneur or didactical innovator, Quarfood convincingly argues that the utopian idea of the emancipation of the child was a central aspect for Montessori and the engagement of the movement's teachers, who were frequently female. Furthermore, the movement's cultural critic developments in the British and Dutch contexts are presented and discussed through the analysis of educational periodicals, such as the first worldwide Montessori journal, *The Call of Education*, distributed from Amsterdam in 1924.

The fourth and last part of the book describes the politicization of the movement during the interwar years. With a substantial analysis of the Italian Montessori movement's connection to the

fascist leader Benito Mussolini, who financially supported the national association and became its honorary president in 1926, Quarfood contributes with new perspectives on this "odd alliance." For example, Montessori and her supporters were clearly fascinated with Mussolini's persona and shared the imperial notion as well as the regime's interest in the mobilisation and training of children. According to Quarfood, however, the objective was not to ideologically spread fascism. Instead, the movement was interested in a worldwide distribution of *Montessorism*, in which the emancipation of the oppressed child was central.

The book ends rather suddenly with the termination of Montessori's official collaboration with the fascist regime, and here a concluding chapter would have been useful for the reader. Furthermore, the passages where Quarfood critically contextualizes Montessori's work from a gender perspective were appreciated and could also have been recognized as an analytical frame in the introduction, to enhance the premises and transparency of the analysis. Nevertheless, this study is a nuanced and well-written contribution to the intellectual history of Montessori pedagogy. It is recommended to anybody interested in the history of educational ideas in the interwar years, since it expands the historiography on Montessori as a single actor to the diverse movement that surrounded her, and shows how pedagogical considerations, cultural critic ideas, and the political will to change society intersected in an international educational movement.

Emma Vikström  
Örebro University  
emma.vikstrom@oru.se