

Volume 6

Number 2

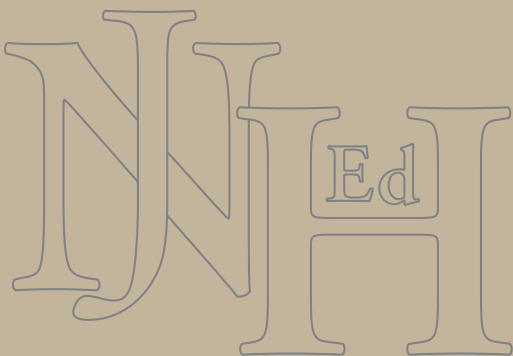
2019

Nordic Journal of Educational History



**SPECIAL ISSUE:
THE SEVENTH NORDIC
CONFERENCE ON THE
HISTORY OF EDUCATION**

Edited by
Nina Volckmar & Einar Sundsdal





Nordic Journal of Educational History

Vol. 6, no. 2 (2019), Special Issue: The Seventh Nordic Conference on the History of Education

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://journals.ub.umu.se/index.php/njedh/about/submissions>

Special Issue Editors

Professor **Nina Volckmar**, Norwegian University of Science and Technology
Assoc. Professor **Einar Sundsdal**, Norwegian University of Science and Technology

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 **Astri Andresen**, University of Bergen, Norway
Professor **Nancy Beadie**, University of Washington, United States
Professor **Mette Buchardt**, Aalborg University, Denmark
Assoc. Professor **Catherine Burke**, University of Cambridge, United Kingdom
Professor **Marcelo Caruso**, Humboldt University, Germany
Professor **Ning de Coninck-Smith**, Aarhus University, Denmark
Professor **Eckhardt Fuchs**, Georg Eckert Institute, Germany
Professor **Ólöf Garðarsdóttir**, University of Iceland, Iceland
Professor **Ian Grosvenor**, University of Birmingham, United Kingdom
Professor **Susanna Hedenborg**, Malmö University, Sweden
Professor **Joakim Landahl**, Stockholm University, Sweden
Professor **Daniel Lindmark**, Umeå University, Sweden
Professor **Jukka Rantala**, University of Helsinki, Finland
Professor **Johanna Sköld**, Linköping University, Sweden
Assoc. Professor **Kaisa Vehkalahti**, University of Oulu, Finland
Professor **Harald Thuen**, Inland Norway University of Applied Sciences

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
+4690 7866816

Webpage

<http://journals.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>Nina Volckmar & Einar Sundsdal</i>	1
---	---

Articles

The Rhetorical Education of Isocrates and the Exemplary in Teaching: Overcoming the “Learnification of Education” <i>Lars Petter Storm Torjussen</i>	3–21
Skola inför rätta: Tolkning och användning av skolhistoria i samtidens debatt om framtidens samhälle och skola <i>Johan Samuelsson</i>	23–44
Kolonisatör eller turist? Frågor och arbetsuppgifter i svenska historie- läromedel under en tid av kunskapsideologisk förhandling <i>Anders Persson</i>	45–72
”Från pappas lydige Henric”: Pedagogiska perspektiv på det tidiga 1800-talets bildningsresande <i>Juvas Marianne Liljas</i>	73–99
Reflexiv internationalisering: Utvecklingsfrågor som ett bildnings- område för en folkhögskola i takt med tiden <i>Sofia Österborg Wiklund</i>	101–120
The Faroese Path to a Comprehensive Education System <i>Nina Volckmar</i>	121–141

Cover photo: The Nidaros Cathedral is located in the city of Trondheim. The cathedral is built over the burial site of King Olav II (reigned 1015–1028). It was built over a long period of 230 year, from 1070 to 1300 when it was substantially completed. The Nidaros Cathedral is the seat of the Bishop of the Diocese of Nidaros and the Preses of the Church of Norway is also based here. Furthermore, it's the traditional location for the consecration of new kings of Norway.



EDITORIAL

Notes from the Editors

Nina Volckmar & Einar Sundsdal

September 19–20, 2018, the Seventh Nordic Conference on the History of Education was held in Trondheim, Norway. All the previous Nordic Conferences on the History of Education have been held in Sweden. Thus, the Department of Education and Lifelong Learning, Norwegian University of Science and Technology (NTNU) was especially delighted to welcome researchers from Sweden, Denmark, Finland, Iceland, the Faroe Islands, the Netherlands, Switzerland, Belgium, United Kingdom, China, and Norway, altogether more than 100 participants in 22 sessions.

The conference was organized as a collaboration between the Department of Education and Lifelong Learning (NTNU), *Nordic Journal of Educational History* and the Nordic Network for History of Education. The conference took place in historical Trondheim, with organ recital in Nidaros Cathedral and dinner at the Archbishop's Palace as cultural highlights.

History of education is today an interdisciplinary research field that includes researchers from various academic disciplines and has a broad thematic scope. The overall theme of the Seventh Nordic Conference on the History of Education—*Education and society in change*—was wide and invited multiple reflections and analyses. The sessions covered a time span from early modern to contemporary times and different levels of schooling, from primary and secondary education to vocational and higher education. Also, a range of themes were addressed, such as education and violence, fascist education and democracy, peace education, school architecture, educational places and forms, teaching materials, teacher education, religion, *Bildung*, social mobility, debates on “school crisis,” and childhood and knowledge in Nordic coastal communities. Accordingly, the sessions reflected a broad scope of methodological approaches to the history of education as a research field. The Nordic Conference on the History of Education continues to serve as a vital and important conversational space for collective reflections about education, past and present.

All participants at the conference were invited to submit their paper for consideration for publication in this special issue. Altogether six contributions were accepted for publication. We would like to thank the reviewers for their invaluable contribution to the making of this issue.

The first article, “The Rhetorical Education of Isocrates and the Exemplary in Teaching: Overcoming the ‘Learningfication of Education’” is written by Lars Petter Torjussen, Associate Professor at the University of Bergen. The article argues that the rhetorical education of Isocrates can serve as a vital alternative to today's dominating trend of outcome-based education. Torjussen suggests that educational theory needs to rediscover the roots of the didactical tradition in rhetoric.

The next four articles are all about education in a Swedish context. “Skola inför rätta: Tolkning och användning av skolhistoria i samtidens debatt om framtidens samhälle och skola” [School on trial: Interpretation and use of school history in contemporary debate about the future of society and school] is written by Johan Samuelsson, Lecturer at Karlstad University. It is about how education and the Swedish School Commission become resources in the discussion on how society and education should be developed. Three historical narratives on the Swedish School Commission are analysed and show how critical historical narratives are used to legitimise political change.

In “Kolonisatör eller turist? Frågor och arbetsuppgifter i svenska historieläromedel under en tid av kunskapsideologisk förhandling” [Coloniser or tourist? Questions and exercises in Swedish history textbooks, 1927–2015] Anders Persson, Lecturer at Dalarna University, deals with History as a Swedish school subject. Here Persson investigates which different approaches to history can be seen in questions and exercises to pupils in history textbooks published 1927–2015.

“Från pappas lydige Henric: Pedagogiska perspektiv på det tidiga 1800-talets bildningresande” [“From daddy’s obedient Henric:” Pedagogical perspectives on educational travel of the early 1800’s] is written by Associate Professor Juvas Marianne Liljas, Dalarna University. She analyses travel letters of the Swedish industrial gentry Johan Henrik Munktel written between 1828 and 1830. Liljas argues that travel narratives are significant sources for how education was arranged in pre-industrial landscapes.

“Reflexiv internationalisering: Utvecklingsfrågor som ett bildningsområde för en folkhögskola i takt med tiden” [Reflective internationalisation: Development issues as an educational area for folk high schools in step with the times] is written by Sofia Österborg Wiklund, Assistant Lecturer at Linköping University. The article is about the Swedish Folk High School and its long-term engagement in less-developed countries. Wiklund analyses changes in discourses on internationalisation in *Tidskrift för svenska folkhögskolan* [Journal for the Swedish Folk High School] 1970–1989.

The last article in this special issue, “The Faroese Path to a Comprehensive Education System,” is written by Professor Nina Volckmar, Norwegian University of Science and Technology. The article traces the Faroese path to a comprehensive education system, following the winding road from Norwegian heritage to Danish rule and an increasing degree of autonomy. Volckmar argues that changes in governance structures and economic conditions are determinant in the degree to which the Faroese themselves have taken responsibility for the development of the Faroese education system.

These six articles in this special issue clearly reflect the diversity of themes and methodological approaches at the conference. However, four of the articles are written by Swedes and relate largely to a Swedish context. The remaining two are written by Norwegian researchers. In the future, the *Nordic Journal of Educational History* should aim at attracting researchers from the whole Nordic region.

Finally, the guest editors would like to thank the *Nordic Journal of Educational History*, and especially Senior Editor Henrik Åström Elmersjö, for a pleasant and productive collaboration on the publication of this special issue.



The Rhetorical Education of Isocrates and the Exemplary in Teaching: Overcoming the “Learnification of Education”

Lars Petter Storm Torjussen

Abstract • This article argues that the rhetorical education of Isocrates can serve as a vital alternative to today’s dominating trend of outcome-based education, or what Biesta calls “the learnification of education.” According to Biesta, “the learnification of education” represents an individualising discourse separating the content, purpose and personal aspects of education. This article analyses “the learnification of education” primarily as a crisis of authority, with the political thinking of Hannah Arendt as a point of departure, suggesting that educational theory need to rediscover the roots of the didactical tradition in rhetorics. Thus the rhetorical education of Isocrates, based on examples and exemplary teaching, may rediscover an ancient conception of authority still relevant for our post-traditional and multicultural society.

Keywords • rhetorical education, exemplary teaching, authority, outcome-based education

Introduction

There are many assumptions at the very heart of the knowledge society that are not fully founded. One common assumption is that education in the knowledge society is an economic investment and that education contributes to the Gross National Product.¹ Another assumption is that education is well suited as a tool for solving an increasing number of societal problems.² In sum, such assumptions are the cause of an ever-growing importance given to the task of education worldwide. Norway is no exception in the array of countries, which give education the tasks of preventing social inequality, boosting cultural integration, maintaining and expanding the welfare state and preparing the citizens for the great challenges of our times, such as migration and climate change. A common denominator in these tasks is to direct education to a point in the future. The task of education is mainly the realisation of

1 As Myhre writes: “There are remarkably few studies addressing the economic benefits of education for society and the so-called externalities (unintended consequences) of education.” Jan Eivind Myhre, *Universitetet i Oslo 1811–2011: Bok 8, Akademikere mellom universitet og samfunn* (Oslo: Unipub, 2011), 287 (my translation). See also Knut Kjeldstadli, “Fra kapitalistisk samfunn til kunnskapssamfunn,” in *Universitetets ide gjennom tidene og i dag: En samling Oslo-foredrag*, ed. Egil A. Wyller (Oslo: Universitetsforlaget, 1991).

2 See in particular Anders Bakken “Kan skolen kompensere for elevens sosiale bakgrunn?” in *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse: Statistiske analyser 111* (Statistisk sentralbyrå, 2009); Anders Bakken and Kirsten Danielsen, *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler* (NOVA Rapport 10/2011); OECD, *Education at a glance 2014* (OECD Indicators 2014).

Lars Petter Storm Torjussen is Associate Professor at the Department of Education, University of Bergen, Norway.
Email: lars.torjussen@uib.no

an unknown future society, leading to an elaborated guesswork directed at what the generations of the future might need. Thus, the main task of education is no longer mainly the transition of values of the past generations to the current generation. This necessarily leads to distrust of whether the past or the history of education can tell us anything at all, and the fear that the content may be outdated. This fear of outdated knowledge makes the far-reaching shift from content knowledge to learning, skills or competences not linked to any specific subject content, fully understandable.³

Gert Biesta has given an adequate and influential description of this shift by naming it “the learnification of education.”⁴ According to Biesta, learning has not only become an independent category of education, it has become *the most important* category. “The learnification of education” is a well formulated diagnosis of our time which highlights the learning discourse as an individualising discourse separating the “what,” “why” and “by whom” of education. As a response, education needs to reconnect with the question of purpose in order to be fully educative.

The aim of this article is to complement and expand Biesta’s analysis with the political thinking of Hannah Arendt, claiming that “the learnification of education” is a sign of a loss of authority and crisis of culture. Connecting Biesta’s critique with Arendt’s concept of authority – a concept she develops by going back to the fundamental Roman experience still present in the word’s etymology (*auctoritas*) – makes it possible to redirect education towards the past and our history of education in order to search for solutions to the problems of today, thus reconnecting with the question of purpose in education. We often tend to regard our current problems as unique in the course of history, but if we take a closer look, we find that problems of authority and common values have been addressed and dealt with before. In this regard, the rhetorical education of Isocrates based on examples was a program intended to solve a crisis of authority in the Athenian city-state, a crisis resembling our current situation in many respects. I argue that the exemplary teaching of Isocrates and his core concepts *doxa* (δόξα), *phronesis* (φρόνησις) and *kairos* (καιρός) are still relevant today. Although the world of Isocrates and the society the Roman experience of authority was embedded in are long gone, they still speak to us as citizens of a post-traditional and multicultural society. Even though exemplary teaching as a research subject is widely covered by the so called German Didaktik-tradition⁵, the topic is best addressed by going back to the roots of didactics⁶ in rhetoric. I will now first (a)

3 This shift is already described by William G. Spady, *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers* (Arlington: American Association of School Administrators, 1994). In Norway this shift was implemented in higher education with the Quality Reform in 2003 and in primary and secondary education with the Quality Promotion in 2006.

4 Gert J.J. Biesta, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (London: Boulder, Co, Paradigm Publishers, 2010).

5 See mainly Bjørg B. Gundem and Stefan Hopmann, ed., *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue* (New York: P. Lang, 1998), represented by scholars like Eduard Spranger, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Wolfgang Klafki, Roth, Josef Derbolav, Martin Wagenschein. See especially Berthold Gerner (ed.), *Das exemplarische Prinzip: Beiträge zur Didaktik der Gegenwart* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963); Martin Wagenschein, “Zum Begriff des exemplarischen Lehrens,” *Zeitschrift für Pädagogik*, bd. 3 (1956); Martin Wagenschein, “Zum Problem des Genetischen Lehrens,” in *Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch* (Weinheim: Beltz, 1999) for an elaboration.

6 The term «didactics» or «didactical tradition» in this article refers to the Germanic and Scandinavian traditions stemming from The German tradition of «Didaktik».

address what Biesta calls “the learnification of education” and view it as the tip of an iceberg of a more profound problem concerning authority, suggested by Arendt. Then I will (b) show how this perspective makes the rhetorical education of Isocrates important for our current problems.

The learnification of education

Biesta has described “the learnification of education” on several occasions in his writings.⁷ This phenomenon is however most adequately formulated in *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*.⁸ Here, Biesta describes the coming of a “new language of learning” expressing this underlying process:

This rise of what I have called the “new language of learning” is manifest, for example, in the redefinition of teaching as the facilitation of learning and of education as the provision of learning opportunities or learning experiences; it can be seen in the use of the word “learner” instead of “student” or “pupil;” it is manifest in the transformation of adult education into adult learning, and in the replacement of “permanent education” by “lifelong learning.” [...] The rise of the new language of learning can be seen as the expression of a more general trend to which I now wish to refer – with a deliberately ugly term – as the “learnification” of education: the transformation of everything there is to say about education in terms of learning and learners.⁹

“The learnification of education” is problematic mainly because it represents an *individualizing discourse* enabling a description of education detached from purpose, content and the person one learns from. As Biesta continues:

The point of education is that students learn *something*, that they learn it for a *reason*, and that they learn it *from someone*. Whereas the language of learning is a process language that, at least in English, is an individual and individualising language, education always needs to engage with questions of content, purpose and relationships.¹⁰

I would also add the isolation of the “how” of education in the quest of founding the “best practice” in evidence, as this in many ways represent an attempt to discover the best *method* of education independent of the “what,” “why” and “by whom” of

7 The term is coined in Gert J.J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (London: Boulder, Co, Paradigm Publishers, 2010), but as Biesta explains in Gert J.J. Biesta, “What is Education For?: On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism,” *European Journal of Education* 50, no. 1 (2015), the term refers back to earlier analyses made in Gert J.J. Biesta, “Against Learning: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning,” *Nordisk Pedagogik* 23, (2004), in Gert J.J. Biesta “What’s the point of lifelong learning if lifelong learning has no point?: On the democratic deficit of policies for lifelong learning,” *European Educational Research Journal* 5, (2006); Geir Haugsbakk and Yngve Nordkvelle, “The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning: A Critical Analysis of the Use of ICT in the Curricular Field,” *European Educational Research Journal* 6, (2007). The term is further elaborated in Gert J.J. Biesta, “Interrupting the Politics of Learning,” *Power and Education* 5, no. 1 (2013).

8 Gert J.J. Biesta, “Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education,” *Educational assessment, evaluation and accountability*, no. 21 (2009).

9 Biesta (2009), 5.

10 Biesta (2015), 76.

education.¹¹ Biesta is here describing a shift that has generated a broad set of literature, namely the shift from input and content in education to the focus on outcomes. In a Norwegian context, one can easily spot this shift in policy documents and classroom practices. Previous curricula stated that pupils ought to “get acquainted with” (“*bli kjent med*”) or ought to “have experienced” (“*ha erfaring med*”) the curriculum, such as the dramas of Ibsen or third order equations.¹² Now, the same documents and practices state in individualistic and behavioral terms what outcomes are preferred, also signifying the extended range of responsibility the educational institutions have regarding the results of the pupils or students.¹³ I suspect these curricula fear “passivity” or receptivity in educational practices, discarding techniques involving repetition, memorisation and imitation as old fashioned and outdated. Pupils and students ought now to constantly be “active” and produce observable output. Biesta suggests a plethora of factors contributing to the emergence of “the learnification of education:”

[...] It is important to see that the new language of learning is not the outcome of one particular process or the expression of a single underlying agenda. It rather is the result of a combination of different, partly even contradictory trends and developments. These include (1) the rise of new theories of learning that have put emphasis on the active role of students in the construction of knowledge and understanding and the more facilitating role of teachers in this; (2) the postmodern critique of the idea that educational processes can be controlled by teachers and ought to be controlled by them; (3) the so-called “silent explosion” of learning (Field 2000) as evidenced in the huge rise of informal learning throughout people’s lives; and (4) the erosion of the welfare state which has shifted the responsibility for (lifelong) learning from “provider,” to “consumer,” turning education from a right into a duty.¹⁴

However, one must not forget that the phenomenon Biesta is describing may have some positive consequences. Biesta mentions two desirable effects of “learnification.” The first: It “can help us to rethink what teachers can best do to support their students’ learning.”¹⁵ Secondly, “it can empower individuals to take control of their own educational agendas.”¹⁶ One can easily imagine further positive consequences: For instance, “the learnification of education” is well suited to meet the political demands of adapted education (*tilpasset opplæring*). This transition from input to output has further demanded that educators justify the choices and aims they have for educational practices, making education more transparent for both pupils and

11 For a discussion on evidence-based education, see Harald Grimen and Lars Inge Terum (ed.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (Oslo: Abstrakt, 2009) and Biesta (2009).

12 Ministry of Church, Education and Research, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) (Oslo: Ministry of Church, Education and Research, 1997).

13 See especially St. meld.nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreformen i høyere utdanning* [Do your duty – demand your rights. The Quality Reform in Higher Education] (Oslo: Ministry of Education, 2001); *Ministry of Education and Research, The School of the Future. Renewal of Subjects and Competences (NOU 2015:8)* (Oslo: Ministry of Education, 2015). Retrieved from: www.udir.no and Ministry of Education and Research, *The Knowledge Promotion Reform* (Oslo: Ministry of Education, 2006) Retrieved from: www.udir.no.

14 Biesta (2015), 5.

15 Biesta (2009), 18.

16 Ibid.

parents. The focus on outcomes in “the learnification of education” also represents more freedom and autonomy for educators, but also holds them accountable in a new way, making educators not performing their jobs in a proper manner more visible than before. Finally, some pupils, and even educators themselves, may find it a blessing when education is becoming less person-dependent.

However, although “the learnification of education” is a complex phenomenon with some positive effects, Biesta’s verdict is nevertheless negative. Despite the fact that “the learnification of education” is not the result of a single underlying process, Biesta nevertheless draws a unitary conclusion from it, which is “the language of learning is *insufficient* for expressing what matters in education, just as *theories* of learning are insufficient to capture what education is about.”¹⁷

My errand in this article is to move Biesta a step further by combining his analysis with perspectives from Arendt’s political thinking. We are then able to see that this learning discourse is not simply a neutral “error” unable to capture the essential about education. Arendt makes us realise that this learning discourse is not just about education as an isolated field, it signifies a more general crisis of authority in our culture in which the rhetorical education of Isocrates can make an important contribution. Let us take a closer look at this.

The learnification of education as a crisis of authority

When the “what” (“*something*”), the why (“*for a reason*”) and the by whom (“*from someone*”) of education are separated, a position is enabled where one can exclude normative questions (that is, the “what” and “why” of education) and replace them or cover them up with technical questions.¹⁸ As a consequence of this, I argue that education is moved from the heart of the culture as such, becoming a privative isolated field administered by specialists. Questions regarding education and upbringing thus are severed from how the culture in general transmits its values to the next generations. When *who* one is to be educated by is regarded as irrelevant, the role of the teacher shifts from that of a model and moral compass to a functionary, a replaceable and neutral initiator of “learning processes.” We can clearly see how this process is related to a crisis of authority if we supplement Biesta with Arendt.¹⁹

What is authority, according to Arendt? In the text *What is Authority?* Arendt explains the phenomenon by explaining the etymology of the concept.²⁰ As she states, the Latin *auktoritas* stems from the verb *augere*, which also give rise to the noun *augment*. “Authority,” according to Arendt, refers to and highlights or augments something existing in advance with a committing force. Thus, the concept of “authority” is closely related to the concept of “religion,” from the Latin *religare*, meaning “to bind.”²¹ What binds us is our cultural heritage, a heritage consisting of the *actions*

17 Biesta (2015), 76–77.

18 Biesta (2009), 36.

19 The treatment of Arendt on authority, Isocrates on the exemplary, and the chain of reasoning this represents, stems partly from Lars Petter Storm Torjussen, “Foreningen av visdom og veltalenhet – utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault” (PhD diss., University of Bergen, 2018).

20 Hannah Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (New York: Penguin Books, 2006).

21 Arendt (2006), 121.

of our ancestors still guiding our lives. This, in sum, is our tradition, literally what is transmitted to us (from *tradere* – “to transmit”).²²

According to Arendt, the Roman culture represents authority, religion and tradition at its strongest (a culture signified by what she calls “the Roman trinity of religion, authority, and tradition”²³). This particular culture is of course lost. As we are about to see, we can nevertheless ask whether this experience serves as an example for us today. Roman citizens experienced in their education a repetition of the founding of the city of Rome. Authority is directed towards this religious (that is, “religious” as in “binding” *religare*) foundation, which one seeks to repeat in tradition. This founding does not consist in abstract or general principles, but in visible and particular actions. Thus, the Roman citizen was given the task of translating these exemplary actions into his own life. In Arendt’s own words:

Those endowed with authority were the elders, the Senate or the *patres*, who had laid the foundations for all things to come, the ancestors [...] (*maiores*). [...] The deeds of the ancestors [...] were always binding. Adding, as it were, to every single moment the whole weight of the past [...] Anything that happened was transformed into an example.²⁴

Thus, Roman culture, as all culture does, consisted of *stories*, and it was an integral part of the Roman education to incorporate these stories and try to relive them in one’s own biography. To become a citizen of Rome entailed accepting the *burden* of culture. “*Gravitas*, the ability to bear this weight, became the outstanding trait of the Roman character.”²⁵ Nevertheless, even though answering to the demands of the ancestors implied taking on a heavy burden, this burden also was a ballast giving direction and purpose in life.

We have already seen that the *what*, the *why* and the *by whom* are separated in what Biesta calls “the learnification of education.” This separation clearly makes no sense in exemplary education. An edifying or educational story cannot consist of a dramaturgy (*what*) and a protagonist (*by whom*), but lacking plot or rationale (*a why*). Equally, it cannot have a dramaturgy (*what*) and a plot or rationale (*why*), where the protagonist (*by whom*) is lacking or representing an interchangeable nobody or anybody. Where authority is present all these three elements need to be present and correspond to each other. On the other hand, when these three are separated, authority is lost.

Although Arendt never explicitly connects her political thinking to Isocrates or even writes about him as a person, the rhetorical education of Isocrates nevertheless resonates quite well with Arendt’s conception of authority. Indeed, the rhetorical education of Isocrates was centered on the study and imitation of examples in order to counter a crisis of authority haunting the Athenian city-state.

22 Ibid., 121.

23 Ibid., 124.

24 Ibid., 123.

25 Ibid.

Two objections

At this point, however, there arises two objections we need to address before we can move on. The first is this: How can conceptions of authority from classical antiquity still be relevant for us living in a post-traditional and multicultural society?²⁶ After all, isn't our society defined by the lack of substantial cultural standards or privileged forms of life common to all members? It is furthermore no secret that the uniformity of values in the societies of classical antiquity rested on a small male elite of free citizens with the capacity to define their worldview as universal. Especially after the Generation of 68 our culture is permeated by an anti-authoritarian worldview stemming back to the Enlightenment's war against prejudice and heteronomy. The credo of our time is thus something like obey no one but yourself.

The second objection is: Why return to the rhetorics of classical antiquity when exemplary teaching – and also in a way authority – is addressed in the didactical tradition and in modern pedagogy?

To answer the first objection: Arendt stated very clearly that the solution to the problem of authority in modern society is not some sort of "return" to the societies of the past. Modern society, particularly after the Holocaust, has suffered a moral and cultural shipwreck. Arendt thus agrees to the fact that our society lacks a unitary and morally binding story of origin like the one Rome had. Arendt as a historical thinker always looked to the future. Clearly inspired by Walter Benjamin, she compares her historical "method" with that of "pearl diving," by means of which one "descends to the bottom of the sea, not to excavate the bottom and bring it to light but to pry loose the rich and the strange, the pearls and the coral in the depths, and carry them to the surface."²⁷ The sea clearly symbolises the past as it slowly erases and diminishes the value of everything. The pearls, on the other hand, have not gone through a process of disintegration, but on the contrary *gained value* over the years. But this is a value "that only can be brought to light by someone who takes the effort to find those forgotten fragments and discerns new meaning in them."²⁸ As Eva de Valk claims, Arendt rather sees the past as "a network of possibilities."²⁹

Arendt's project, then, is not at all an attempt to reinstate some sort of unitary collective authority in a post-traditional society. Our purpose of using Arendt thus has a much more modest aim. By referring to the Roman experience of authority highlighted by Arendt we seek to rediscover pearls of the past and maybe disturb og shrug the modern anti-authoritarianism present in Biesta's notion of "the learnification of education," which, after all, implies "the active role of students in the construction of knowledge" and contains "the postmodern critique of the idea that educational processes can be controlled by teachers and ought to be controlled by them". What we may rediscover by returning to the past is that the erroneous notion of authority primarily as *obedience* makes it difficult to distinguish between legitimate and illegitimate authority in a posttraditional society, because it erects a dichotomy

26 Anthony Giddens, "Living in a post-traditional society," in *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, ed. Ulrich Beck, Scott Lash and Anthony Giddens (Cambridge: Polity Press, 1994), 56.

27 Arendt quoted in Eva de Valk, "The Pearl Divers: Hannah Arendt, Walter Benjamin and the Demands of History," *Krisis Journal of Contemporary Philosophy* 1 (2010) 36–47.

28 de Valk (2010), 37.

29 *Ibid.*, 37.

between tradition or prejudice and critical thinking. This dichotomy presupposes a) unfree, conform obedience on one side, and b) free critical independence on the other as mutually exclusive categories. But if we look closer at the Roman experience of authority – and this is already contained in the etymology of the word *tradere* (“to transmit”) – this dichotomy is no longer self-evident. Tradition is what is received and that one is initiated into, implying that one needs to be initiated into a tradition in order to be able to take a critical stance towards it. Our tradition *is* reflexive and self-critical, so the critique of tradition is actually its continuance, because tradition constitutes the standing on which one can formulate critique meaningfully. In reality, there is no deeper conflict between critique and tradition. This point is perhaps made clearer if we consider Gadamer’s argument that authority and tradition are closely related, since the essence of authority is not at all obedience, but *insight*.³⁰ The essence of authority is thus the recognition of one’s own limitations and a confidence that others, both the living and the dead, represent a pool of valuable insight. Furthermore, tradition is not something one can reject or choose not to be affected by, but consists of an invisible background of pre-judices.³¹ In sum, Gadamer formulates tradition as (a) validity which is “unfounded.”³² Tradition thus binds us (*religare*) whether we know it or not. Without this unveiling or rediscovery of the Roman experience – that is, without an adequate perception of what tradition really is – one risks unknowingly and conformly to reproduce tradition while attempting to reject it.

By returning to the Roman notion of authority, one also learns that the “objects” of tradition are not abstract values, but visible actions, thus revealing the intimate connection between tradition and narrativity. After all, Arendt is known to be a narrative thinker. Tradition is in essence a collection of stories. Although the post-traditional society has lost a common “grand narrative,” this does not entail the death of narrativity *as such*. As Barbara Hardy claims: “We dream in narrative, day-dream in narrative, remember, anticipate, hope, despair, believe, doubt, plan, revise, criticize, gossip, learn, hate and love by narrative.”³³ Arendt’s attempt to reach back to the notion of authority in classical antiquity thus represent a notion of history strikingly similar to this “rhetorical” view of history belonging to the very same period. Here, history was never perceived as a unitary linear process, but as a plethora of moral and educative examples one could imitate.

Now to the second objection: Why rhetorics and not didactics? The short answer to this question is: Didactics *is* rhetorics. It is widely agreed that didactics has its roots in rhetorics.³⁴ As Künzli writes: “What we know as the “German Didaktik” is a professionalized art of argument and deliberation – but in order to secure a deeper

30 Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method* (London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Publishing, 2013).

31 Gadamer (2013), 236–49.

32 *Ibid.*, 240.

33 Barbara Hardy quoted in Alasdair MacIntyre, *After Virtue* (London: Duckworth, 2007), 211.

34 See Rudolf Künzli, “The Common Frame and the Places of Didaktik,” in Bjørg B. Gundem and Stefan Hopmann, ed., *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue* (New York: P. Lang, 1998); Walter J. Ong, *Ramus: Method, and the Decay of Dialogue: From the Art of Discourse to the Art of Reason* (Cambridge: Harvard University Press 1983); Yngve Nordkvelle, *Høgskoledidaktiske riss: momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet*, Arbeidsnotat (Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer, 2003).

understanding of this aspect of Didaktik, we must recognize its often-overlooked and latent character as rhetoric.³⁵ Of course, didactics does not solely stem from rhetoric or can be “reduced” to rhetoric.³⁶ The connection between rhetorics and didactics is of course too complex to fully elaborate here, and represents a research topic on its own. We will focus on a minor theme highlighted by Künzli. According to Künzli, didactics rests on a separation of two closely intertwined elements of education, the separation of subject matter and the presentation of subject matter. These elements were closely integrated in the rhetorical tradition. According to Künzli, rhetorics

[...] begins with Isocrates’ program of the public use of reasoning and argument as a human ideal and is elaborated upon by Cicero and Quintilian. [...] Within this tradition of rhetoric, the rhetorical approach is seen as an ideal of human existence and as an ideal of teaching processes. [...] In the late 18th and early 19th centuries, when rhetoric disappeared from the official curriculum as a university subject (at the same time pedagogy became established at universities), the two sides of the rhetorical competence (knowledge of the subject matter and its art of presentation) became divided institutionally into two tasks and two areas of responsibility: the selection and organization of subject matter worthy of educational processes became the task of universities and higher administration (*Lehrplanarbeit*); and the arrangement and presentation of subject matter became the essential task of teachers themselves. The freedom to teach became the well secured privilege of the teaching profession.

According to Künzli, didactics is still marked by this “often-overlooked and latent character as rhetoric.”³⁷ The didactical tradition as an institutional arrangement arising in Germany in the nineteenth century thus rests on a separation of the “what” or “why” of education (the selection of subject matter by the *Lehrplanarbeit* made by universities and higher administration) and the “how” or “by whom” of education (the arrangement and presentation of subject matter made by the teachers). Indeed, to use Biesta’s words, this separation can perhaps itself be considered a form of “learnification of education,” as it rests on a institutional separation between learning and the purpose of learning. One might even push things further and make a sweeping claim that even the modern notion of education as a separate field is also a sort of “learnification.” After all, as we are about to see, education was not considered a separate “field” at all in classical antiquity, but was simply a part of culture itself.

As we are using Arendt to flesh out the essence of authority we therefore see the need to return to a conception of authority *preceding* the division of labor represented by the tradition of didactics. This is the reason we focus on rhetorics and its

35 Künzli (1998), 30.

36 *Ibid.*, 31.

37 Künzli shows convincingly how rhetorics is still the backbone of the influential pedagogy of Johann Friedrich Herbart: “Herbart’s theory of educative instruction (*erziehender Unterricht*), and especially his model of articulation, became the most influential master plan for the professional arrangement of school instruction. His four steps of articulation and their affinity to classical rhetorics becomes apparent to anyone familiar with the rhetorical tradition: on one hand the steps of elaboration and preparation of a speech: *inventio* (discovery), *dispositio* (organization), *elocutio* (delivery), and on the other hand the dispositional parts of speech itself: *exordium* (introduction), *narratio* (narrative), *argumentatio* (argument) (with the two parts of *probatio* or *apodeixis* [proof] *refutatio* or *elenchus* [refutation]) and *peroratio* (conclusion).” Künzli (1998), 31–32.

heydays with Isocrates, an age where the “what” or the “why” of education and the “by whom” – and we can add, the “how” – were separated neither from each other nor from culture as such.

The exemplary teaching of Isocrates as a rediscovery of authority

Who was Isocrates? Isocrates (436–338 BC) is a key figure in the history of rhetoric. In spite of his profound impact, there is a surprisingly small body of literature on his life and works.³⁸ Isocrates was a contemporary of Plato. It is believed that Isocrates founded the first permanent and stationary school in ancient Greece, preceding the Academy of Plato.³⁹ Isocrates had a significant influence on both Plato and Aristotle. Isocrates and Plato were in conflict developing their distinct educational programs as responses to each other. Isocrates’ conception of rhetoric differs both from Plato’s and that of the sophists.⁴⁰ Isocrates held the conviction that rhetoric was something more than a technique of communication or persuasion. Rhetoric, according to Isocrates, is centered on civic engagement and the realisation of virtue.

Although Isocrates and Plato had different aims, they both agreed on the current state of affairs in the Athenian city-state. They agreed that the Athenian city-state had been hurled into a crisis after the golden age of their forefathers.⁴¹ Isocrates repeatedly refers to Solon and Cleisthenes – the legendary lawgivers and fathers of the Athenian democracy – who established a unitary and stable regime through rhetoric, personality and courage.⁴² However, after their demise, the politics of the Athenian city-state was reduced to squabbling over private interests. No one was pursuing the common good of the city. The rhetoric of the city-state accordingly degenerated into cowardice and flattery. No one dared to tell the truth or to put oneself at risk for a higher cause. Isocrates held in many ways Solon and Cleisthenes to be embodiments of the values of the city-state. Even though politics in ancient Greece was highly competitive and combative, they never pursued private interests.⁴³ Their firm characters (what rhetoricians would call their *ethos*) always represented what was best for the city-state as a whole. This represented the ideal orator for Isocrates, a perfect match between the ultimate concerns of the rhetorician and the ultimate concerns of the city-state.

38 The most important contributions are Michael Cahn, “Reading Rhetoric Rhetorically: Isocrates and the Marketing of Insight,” *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric* 7, no. 2 (1989) DOI:10.1525/rh.1989.7.2.121; Takis Poulakos, *Speaking for the polis: Isocrates’ rhetorical education* (Columbia, SC: Univ. of South Carolina Press, 1997); Yun Lee Too, *The Rhetoric of Identity in Isocrates: Text, Power, Pedagogy* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995); David Depew and Takis Poulakos (ed.), *Isocrates and Civic Education* (Austin: University of Texas Press, 2004); James R. Muir, “Is our History of Educational Philosophy Mostly Wrong?: The Case of Isocrates,” *Theory and Research in Education* 3, no. 2 (2005).

39 Henri-Irénée Marrou, *A History of Education in Antiquity* (Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1956).

40 See particularly Isocrates, “Against the Sophists,” in George Norlin (ed. trans.) *Isocrates: Volume II* (The Loeb Classical Library, London: William Heinemann, 1980).

41 Isoc. *Antidosis*, 280–87. For an account of the supremacy of Athens due to a superior education, see Isoc. *Antidosis*, 293–301.

42 Isoc. *Areopagiticus*, 16–18, Isoc. *Antidosis*, 232–35.

43 Isoc. *Areopagiticus*, 32.

Isocrates' rhetorical education takes this golden age of politics as a point of departure. This golden age of politics resembled the heroic knightly past of the city state, with the exception that politicians now had replaced warriors as the center of tradition: "Like Protagoras, Isocrates refers the concept not to the glory of would-be epic heroes but to the reputation of civic subjects, subjects who are willing to enter into *agon* on behalf both of their own self-worth and their contribution to the commonweal."⁴⁴

The Homeric *paideia*, stemming from the age of warriors, always held Achilles as an ideal figure. Achilles was trained to be both "a speaker of words and doer of deeds."⁴⁵ Thus, the ideal of the knight was both to be a rhetor and a warrior.⁴⁶ Achilles always knew which words and actions were appropriate when situations became messy. According to Marrou the Greek culture was an agonistic culture of honor in which education had but one goal: "To perform the great deed – *ἀριστεία* – that will make one pre-eminent amongst men – the living, and perhaps even the dead – that is why a hero lives, and why he dies."⁴⁷

The rhetorical program of Isocrates thus reached back to this golden age of authority. As mentioned previously, the what, the who and the by whom are not separable in examples of authority. It would be an error to consider Achilles as an instantiation or illustration of abstract competences or abilities such as courage. It is rather the other way around, where the understanding of courage present in that particular culture stemmed from the actions of Achilles. Homeric education was thus exemplary in the way the educand was given the task of asking himself in the midst of his life's turmoils: What would Achilles do? Compare with the description of exemplary education given by Isocrates, where the educand

[...] will select from all the actions of men which bear upon his subject those examples which are the most illustrious and the most edifying; and, habituating himself to contemplate and appraise such examples, he will feel their influence not only in the preparation of a given discourse but in all the actions of his life. It follows, then, that the power to speak well and think right will reward the man who approaches the art of discourse with love of wisdom and love of honor.⁴⁸

Isocrates also looked back to this golden age because it was an age where education was not yet considered as a distinct separate field. "Education" was rather a part of culture as such or perhaps more precise: education *was* culture.⁴⁹ Therefore, the political crisis of Athens was synonymous with a crisis of culture and a crisis of

44 Poulakos and Depew (2004), 9.

45 Hom. *Il.* 9.443

46 Marrou (1956), 8.

47 *Ibid.*, 12.

48 Isoc. *Antidosis*, 277–78, (trans. 1980) 339.

49 This is the central argument of Werner Jaeger in his fleshing out of the Greek *paideia*, both as a concept and a phenomenon: "It is impossible to avoid bringing in modern expressions like *civilization*, *culture*, *tradition*, *literature*, or *education*. But none of them really covers what the Greeks meant by *paideia*. Each of them is confined to one aspect of it: they cannot take in the same field as the Greek concept unless we employ them all together." Werner Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture: Volume I Archaic Greece: The Mind of Athens* (New York/Oxford: Oxford University Press, 1986), Foreword.

education.⁵⁰ This point is highlighted by Foucault in his great study *The Hermeneutics of the Subject*: “The criticism that Athenian education could not ensure the passage from adolescence to adulthood, that it could not ensure and codify this entry into adult life, seems to me to be a constant feature of Greek philosophy.”⁵¹

Interestingly, we find a very similar critique of Athenian politics if we turn to Plato, although he proposed a radically different solution to the crisis. Where Isocrates sought a revival of rhetoric, Plato suggested *philosophy* as the remedy to political crisis. These two different approaches were pursued in two conflicting institutions, Isocrates’ rhetorical school in Cius and the Academy of Plato. Marrou calls Isocrates and Plato “the two great educators,”⁵² representing “[...] two fundamental types of education”⁵³ fighting over the youth. The rhetorical education thus prepared for offices in the state service while the philosophical education represented a particular way of life one needed to convert to, where especially “the break with rhetoric [was] particularly emphasized.”⁵⁴ We know how Plato dealt with the problem of authority. He suggested that the philosopher-kings run state affairs. According to Plato, one had to establish a true and virtuous relationship to oneself before one could establish political relations to others. With this, Plato used an external and metaphysical measuring rod in order to judge politics. In other words, philosophy became an activity pursued *outside* of politics. It is thereby safe to assume that Plato and Isocrates had different types of human beings in mind as educational ideals. Plato wanted to educate philosophers capable of elevating themselves over political and rhetorical demands. Isocrates, on the other hand, represented a different approach. Where Plato had a *utopian* approach – he wanted to withdraw from politics altogether and give it a foundation on a higher ground, that is, philosophy – Isocrates represented a *conservative* approach: He wanted to save politics by returning to the essence of the cultural heritage.

One can argue that neither Plato nor Isocrates were “right” as such, and the most substantial way to evaluate their projects is to juxtapose them and use the conflict between them as the point of departure.⁵⁵ The conflict between Isocrates and Plato constitutes in many ways the conflict between two different ways of life; the *bios theoretikos/vita contemplativa* and the *bios politikos/vita activa*, at odds in the course of the following centuries.⁵⁶ However, the focus of this article is not the conflict between philosophy as *vita contemplativa* and rhetoric as *vita activa*, but how the rhetorical

50 “Now our forefathers exercised care over all the citizens, but most of all over the young. They saw that at this age men are most unruly of temper and filled with a multitude of desires, and that their spirits are most in need of being curbed by devotion to noble pursuits and by congenial labor; for only such occupations can attract and hold men who have been educated liberally and trained in high-minded ways.” Isoc. *Areopagiticus*, 43–44, trans. 1980), 131.

51 Michel Foucault, *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France, 1981–82* (New York: Picador, 2005), 87.

52 Marrou (1956), xiii.

53 *Ibid.*, 91.

54 *Ibid.*, 206.

55 Torjussen (2018).

56 Isocrates considers subjects traditionally identified with the philosophical life important, like the study of nature and the study of geometry (Isoc. *Antidosis*, 265–69). Nevertheless, «the power to speak well is taken as the surest index of a sound understanding» [τὸ γὰρ λέγειν ὡς δεῖ τοῦ φρονεῖν εὖ μέγιστον σημεῖον ποιούμεθα] Isoc. *Antidosis*, 255 (trans. 1980), 327.

education of Isocrates based on examples preserved authority. As we are about to see, the key concepts of *doxa*, *phronesis* and *kairos* indeed represent such a preservation, making them viable alternatives to “the learnification of education” of our times.

Doxa, phronesis and kairos as an alternative to “the learnification of education”

Although Isocrates’ aims of reconnecting Athenian political culture to the glorious honor culture of the past warriors obviously is outdated, one can still argue his essential conception of education, culture and exemplarity is not. Isocrates’ understanding of exemplarity is maintained by three closely connected concepts *doxa* (δόξα), *phronesis* (φρόνησις) and *kairos* (καιρός).⁵⁷ These three concepts are still highly relevant and can give us valuable insights and serve as corrections to the crisis of authority represented by the “learnification of education.” Let us examine the concepts one by one.⁵⁸

In contrast to Plato, *doxa* for Isocrates does not mean merely “opinion,” or similarly something illusive covering or distorting true reality or true knowledge (*episteme*).⁵⁹ *Doxa*, according to Isocrates, simply signifies the current present in the community. As Poulakos explains:

Isocrates positioned *doxai* in the community without imposing an external standard. [...] Isocrates deploys *doxa* to sustain and perhaps recover the more rooted meaning of one’s *kleos* or fame. This conception of one’s *doxa* (unlike contemporary notions of one’s ‘image’) harks back to the heroic conceptions of virtuous deeds and words that forms the backbone of Greek poetic-performative education in all its settings [...].⁶⁰

Values are therefore not abstract or general entities, but in sum consisting of events and actions performed in the heyday of Athens.⁶¹ This contrasts with a Platonic view where examples are secondary illustrations of primary and universal rules. Thus, the rhetorical view is the opposite. Examples are primary and give rise to rules. Further, there is nothing “beneath” or “behind” examples according to Isocrates, thus he is rejecting a metaphysical urge to explain reality by using transcendent principles that in many ways can be ascribed to Plato. In order to recognise and understand *doxa*, that is the judgment present in past actions, one needs a shared system of values. Or to use other words: one needs judgment (*phronesis*) in order to comprehend *doxa*.

As the case with *doxa*, *phronesis* too has a different meaning in the writings of Isocrates. Knowledge or comprehension does not entail an ability to recognise eternal

57 It is important to note that an important part of the conflict between Isocrates and Plato was the conflicting ways of defining the very same concepts. Thus, Isocrates in fact calls his rhetoric “philosophy” (φιλοσοφία). In *Antidosis* (271), philosophy is explicitly defined as the study of practical wisdom or *phronesis*. [φιλοσόφους δὲ τοὺς ἐν τούτοις διατρίβοντας ἐξ ὧν τάχιστα λήψονται τὴν τοιαύτην φρόνησιν]. Compare with Isoc. *Against the Sophists*, 18–19. See also Torjussen (2018), 313–14, and Poulakos (2004), 56.

58 The relations between the concepts *doxa*, *phronesis* and *kairos* in Isocrates are originally treated in Torjussen (2018), 313–16.

59 Poulakos (2004), 47.

60 *Ibid.*, 61.

61 Isoc. *Antidosis*, 232–36.

and universal principles, but rather the ability to imitate deeds. *Phronesis* signifies an ability to make the right decision in situations where it is not possible to apply universal rules in a mechanistic manner. This is a two-way street and far from a simply intellectual or neutral comprehension. The knowledge present in *doxa* and *phronesis* is a knowledge connected to a certain way of acting. That is, the understanding of *doxa* by means of *phronesis* is confirmed in action. This action-oriented conception of understanding is most adequately described by Aristotle in his term *praxis*.

For our aim is not to know what courage is but to be courageous, not to know what justice is but to be just, in the same way as we want to be healthy rather than to ascertain what health is, and to be in good condition of body rather than to ascertain what good bodily condition is.⁶²

The aim of *praxis* is thus not intellectual knowledge, the aim is itself *praxis*. And to truly understand it, one needs in a way to *be it*. It is then easily seen that *phronesis*, according to Isocrates, is not a sort of interior competence or ability one can learn or develop as an isolated individual. *Phronesis* demands community and well-established practices. Moreover, we can likewise see the need for rhetorics, for these truths are not apodictic or self-evident in an axiomatic manner, they need to be argued. *Phronesis*, as imitation of tradition, thus demands a harmony between the *doxa* of the rhetor and the *doxa* of the community. Indeed, Poulakos even refuses to call it an ability at all in Isocrates, claiming it to be “not a discernible capacity, but a context-bound convergence of wisdom with statesmanship and oratorical eloquence.”⁶³

This shows not only that *doxa* and *phronesis* are closely knit together in Isocrates, but also the close connection with the third concept of *kairos*. As Isocrates writes: “oratory is good only if it has the qualities of fitness for the occasion [καίρων], propriety of style, and originality of treatment.”⁶⁴ Sipiora confirms this:

One of Isocrates’ important contributions to rhetorical history is his conjoining of *phronesis* or ‘practical wisdom’ and pragmatic ethics within the ‘situation’ and ‘time’ of discourse, an emphasis upon contexts that gives primacy to the kairic dimensions of any rhetorical act.⁶⁵

Sipiora even goes so far as to state that Isocrates’ system of education as such is based on the concept of *kairos*: “Isocrates [...] having built an entire educational system on the concept whose rhetorical *paideia* is structured upon the principle of *kairos*.”⁶⁶

Kairos is at the same time an ability for adequate timing and a sense of symmetry. *Kairos* reveals that the right thing to do varies with the specific situation and the specific moment. It signifies an ability to spot an opening and an ability to act before the window of opportunity closes, thus separating in a truly manner the educated from the non-educated. As Sipiora quotes Isocrates:

62 Aristot. Eud. Eth. I, 6 1216b 21–15.

63 Poulakos (2004), 58.

64 Isoc. *Against the sophists*, 13–14.

65 Phillip Sipiora, “Introduction,” in *Rhetoric and Kairos: Essays in History, Theory, and Praxis*, ed. Phillip Sipiora and James S. Baumlin (Albany: State University of New York Press, 2002), 8.

66 Sipiora (2002), 1.

Whom, then, do I call educated? First, those who manage well the circumstances they encounter day by day, and who possess a judgement which is accurate in meeting occasions as they arise and rarely misses the expedient course of action [...].⁶⁷

This nearness to the specific situation and the specific moment, according to Cahn, leads to a certain point where Isocrates actually states that rhetoric, as an art, in reality becomes impossible.⁶⁸ Rhetoric thus shifts from being an “art” to becoming a way of life. The aim of the rhetorical education of Isocrates thus becomes “[...] a life based on *kairos*.”⁶⁹ Rhetoric is thus not a set of skills anyone can learn from anyone in an algorithmic manner. Rhetoric becomes bound to the particular context or situation to such a degree that it is not even considered a “technique” separable from life itself or the culture the rhetor lives in.

All this illuminates the particular figure of the *Orator perfectus* in the rhetorical tradition, a figure particularly common in the writings of Cicero and Quintilian.⁷⁰ Instead of presenting lists or algorithms of possible options, rhetoric draws a picture one can imitate. This is the reason why Isocrates does not write rhetorical recipes but gave his students rhetorical *exercises* [γυμνάζουσιν]:

Then, when they have made them familiar and thoroughly conversant with these lessons, they set them at exercises, habituate them to work, and require them to combine in practice the particular things which they have learned, in order that they may grasp them more firmly and bring their theories into closer touch with the occasions for applying them—I say “theories,” for no system of knowledge can possibly cover these occasions, since in all cases they elude our science.⁷¹

According to Sipiora, “Isocrates had no faith in ‘instant’ formulas: after a discussion of the ‘general themes used in speeches,’ he moved on to exercises, which were always related to practical situations.”⁷²

We can clearly now see why examples have always been central in the rhetorical tradition. The complexities of life make examples superior to explicit formulations of rules or concepts. Examples express universal truths without violating the situated and particular. In this way, examples are universal and particular at the same time. Interestingly, the figure of the *Orator perfectus* has always tended to be misunderstood.⁷³ As a living picture it always is in danger of degenerating to a sort of catalogue of skills or competences the educand ought to have at the end of his education. This is, of course, the dominant opinion in our culture signified by what Biesta calls “the learnification of education.” Isocrates’ rhetorical education with its reliance upon *doxa*, *phronesis* and *kairos*, thus represents an important alternative. His rhetorical education is able to point to common and universal human ideals, which at the same time rely on a particular way of life and a particular culture. In this way, the common and universal human ideals avoid becoming frozen idols disconnected from time and place.

67 Sipiora (2002), 14.

68 Cahn (1989), 124.

69 Sipiora (2002), 15.

70 Cahn (2009).

71 Isoc. *Antidosis*, 184.

72 Sipiora (2002), 10.

73 Cahn (1989), 125.

Conclusion

Let us repeat the points made by Biesta: “The point of education is that students learn *something*, that they learn it for a *reason*, and that they learn it *from someone*.”⁷⁴ As we have seen, Biesta criticises education as a set of skills or competences separating these three. We have connected this misunderstanding of education to a crisis of authority, using Arendt as a point of departure. To look for answers in the rhetorical education of Isocrates and his exemplary teaching is therefore an attempt to re-discover authority, since the “what,” the “why” and the “by whom” are inseparable in the example. According to the rhetorical worldview here presented, exemplary teaching is not an “illustration” of skills or competences. On the contrary, examples are original and a precondition for the possibility of formulating skills and competences as abstract entities at all. The valuable in education is thus most precisely expressed in examples. And where “the learnification of education” represents an individualistic discourse, Isocrates’ rhetorical education stresses the point that judgment (*phronesis*) is not at all an individualistic interior “ability,” but points to an interface between the individual and the cultural and normative community (*doxa*). We can thereby conclude that examples have a twofold mission. First, examples are to be imitated in order to transmit the values of tradition. Second, the imitations of examples in culture are not blind copies or thoughtless reproduction, but actually the only way to really confirm the open and complex nature of life and to say and do what is right (*kairos*) when the situations become fluid and the options for action uncertain. The rediscovery of authority in a post-traditional society is then not a nostalgic attempt to reinstate a dead culture of the past, thus closing one’s eyes to the significant differences between the past and now. On the contrary, the rediscovery of authority presents history in a new light, namely as a treasure chest of actions, episodes, deeds and occurrences we can pick out to imitate and write into our own lives.

74 Biesta (2015), 76.

References

- Arendt, Hannah. *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin Books, 2006.
- Bakken, Anders. "Kan skolen kompensere for elevens sosiale bakgrunn?" In *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse: Statistiske analyser 111*, Statistisk sentralbyrå, 2009.
- Bakken, Anders, and Kirsten Danielsen. *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. NOVA Rapport 10/2011.
- Biesta, Gert J.J. "Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning." *Nordisk Pedagogik* 23 (2004).
- Biesta, Gert J.J. "What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has No Point?: On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning." *European Educational Research Journal* 5 (2006).
- Biesta, Gert J.J. "Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (2009).
- Biesta, Gert J.J. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Boulder, Co, Paradigm Publishers, 2010.
- Biesta, Gert J.J. "Interrupting the Politics of Learning." *Power and Education* 5, no. 1 (2013).
- Biesta, Gert J.J. "What is Education For?: On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism." *European Journal of Education* 50, no. 1, (2015).
- Cahn, Michael. "Reading Rhetoric Rhetorically: Isocrates and the Marketing of Insight." *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric* 7, no. 2 (1989). DOI:10.1525/rh.1989.7.2.121
- Depew, David and Poulakos, Takis, ed. *Isocrates and Civic Education*. Austin: University of Texas Press, 2004.
- Foucault, Michel. *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France, 1981–82*. New York: Picador, 2005.
- Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. London, New Delhi, New York, Sydnes: Bloomsbury Publishing, 2013.
- Gerner, Berthold, ed. *Das exemplarische Prinzip: Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963.
- Giddens, Anthony. "Living in a Post-Traditional Society." In *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, edited by Ulrich Beck, Scott Lash and Anthony Giddens (Cambridge: Polity Press, 1994).
- Grimen, Harald and Lars Inge Terum, ed. *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt, 2009.
- Gundem, Bjørg B., and Stefan Hopmann, ed. *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. New York: P. Lang, 1998.
- Haugsbakk, Geir, and Yngve Nordkvelle. "The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning: A Critical Analysis of the Use of ICT in the Curricular Field." *European Educational Research Journal* 6 (2007).
- Jaeger, Werner. *Paideia: The Ideals of Greek Culture: Volume I Archaic Greece: The Mind of Athens*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1986.

- Kjeldstadli, Knut. "Fra kapitalistisk samfunn til kunnskapssamfunn." In *Universitetets ide gjennom tidene og i dag: En samling Oslo-foredrag*, edited by Egil A. Wyl-ler. Oslo: Universitetsforlaget, 1991.
- Künzli, Rudolf. "The Common Frame and the Places of Didaktik," in *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*, edited by Bjørg B. Gudem and Stefan Hopmann. New York: P. Lang, 1998.
- Løvlie, Lars. "The Uses of Example in Moral Education." *Journal of Philosophy of Education* 31, no. 1, (1997).
- MacIntyre, Alasdair. *After Virtue*. London: Duckworth, 1981.
- Marrou, Henri-Iréné. *A History of Education in Antiquity*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1956.
- Ministry of Church, Education and Research. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Ministry of Church, Education and Research, 1997.
- Ministry of Education and Research. *The Knowledge Promotion Reform*. Oslo: Ministry of Education, 2006. Retrieved from: www.udir.no.
- Ministry of Education and Research. *The School of the Future. Renewal of Subjects and Competences: (NOU 2015:8)*. Oslo: Ministry of Education, 2015. Retrieved from: www.udir.no
- Muir, James R. "Is Our History of Educational Philosophy Mostly Wrong?: The Case of Isocrates." *Theory and Research in Education* 3, no 2 (2005).
- Myhre, Jan Eivind. *Universitetet i Oslo 1811-2011: Bok 8, Akademikere mellom universitet og samfunn*. Oslo: Unipub, 2011.
- Myhre, Reidar. "Det kategoriale allmenndannelsesbegrep og det eksemplariske prinsipp." *Tidsskrift for Skole og Heim* 19 (1968).
- Myhre, Reidar. *Innføring i pedagogikk: Bd. 2: Skole- og undervisningsteori*. Oslo: Fabritius, 1978.
- Nordkvelle Yngve. *Høgskoledidaktiske riss: Momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet*, Arbeidsnotat (Høgskolen i Lillehammer: online). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer, 2003.
- Norlin, George, ed. trans. *Isocrates: Volume II* (The Loeb Classical Library). London: William Heinemann, 1980.
- OECD. *Education at a Glance 2014*. OECD Indicators, 2014.
- Ong, Walter J. *Ramus: Method, and the Decay of Dialogue: From the Art of Discourse to the Art of Reason*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- Poulakos, Takis. *Speaking for the Polis: Isocrates' Rhetorical Education*. Columbia, SC: Univ. of South Carolina Press, 1997.
- Sipiora, Phillip. "Introduction." In *Rhetoric and Kairos: Essays in History, Theory, and Praxis*, edited by Phillip Sipiora and James S. Baumlin. Albany: State University of New York Press, 2002.
- Spady, William G. *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington: American Association of School Administrators, 1994.
- St. meld.nr. 27 (2000–001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreformen i høyere utdanning [Do your duty – demand your rights. The Quality Reform in Higher Education]*. Oslo: Ministry of Education, 2001.
- Too, Yun Lee. *The Rhetoric of Identity in Isocrates: Text, Power, Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

- Torjussen Lars Petter Storm “Foreningen av visdom og veltalenhet – utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault.” PhD diss., University of Bergen, 2018.
- de Valk, Eva. “The Pearl Divers: Hannah Arendt, Walter Benjamin and the Demands of History.” *Krisis Journal of Contemporary Philosophy* 1 (2010).
- Wagenschein, Martin. “Zum Begriff des exemplarischen Lehrens.” *Zeitschrift für Pädagogik*, bd. 3 (1956).
- Wagenschein, Martin. “Zum Problem des Genetischen Lehrens.” In *Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch*, edited by Martin Wagenschein. Weinheim: Beltz, 1999.
- Wivestad, Stein. “On Becoming Better Human Beings: Six Stories to Live By.” *Studies in Philosophy and Education* 32, no. 1 (2013).
- Wivestad, Stein. “Upbuilding Examples for Adults Close to Children.” *Studies in Philosophy and Education* 32, no. 5, (2013).



Skola inför rätta: Tolkning och användning av skolhistoria i samtidens debatt om framtidens samhälle och skola

Johan Samuelsson

Abstract • School on Trial: Interpretation and Use of School History in Contemporary Debate About the Future of Society and School. This article centres on how education and the Swedish School Commission as an historical phenomenon become resources in the discussion on how society and education should be developed. Three authors' texts on the School Commission are analysed based on narrative history theory, which engages in how history is used to legitimise political change. Education and the School Commission are inscribed in a national narrative of decline. The 1946 Commission is blamed for the perceived problems in present society and education, allegedly having caused a lack of focus on nationalism, morals and knowledge in Sweden. To change society, the message is, education must learn from the historical mistake of the Commission and invest in knowledge and nationalism. The narrative plot is reminiscent of other historical narratives, for example, of heroes (teachers) and villains (Alva Myrdal), who personify structural changes. The historical narrative of education also fits in with contemporary trends of modernism criticism.

Keywords • Swedish school commission [Skolkommissionen], modernism, use of history [historiebruk], nation

”Där försvann nationalismen – lägg årtalet 1946 på minnet!”

I Sverige hade länge en diskussion förts om hur skolan skulle reformeras för att bättra passa in i det moderna samhällets krav, en diskussion som intensifierades efter andra världskrigets slut.¹ 1946 tillsattes en statlig offentlig utredning och 1948 presenterade ”1946 års skolkommissions betänkande” sitt förslag på hur framtidens skola skulle organiseras.² I korthet innebar förslaget att det rådande parallellskolesystemet avskaffades. Därmed skulle uppdelningen mellan folkskola för arbetare och bönder och läroverk för medel- och överklassen gå i graven.³ Systemet med två skolformer ersattes med en gemensam enhetlig och obligatorisk grundskola där alla elever oavsett bakgrund läste enligt samma läroplan. I utredningen föreslogs också en demokratisering av själva undervisningens innehåll och genomförande. En progressivt inriktad metodik med elevens intressen i förgrunden förespråkades. Förslaget

1 För exempel på hur erfarenheterna från andra världskriget påverkade diskussionen om skolans utformning i andra länder som Belgien, Japan, USA och Tyskland se t ex; Marc Depaepe et al, *Order in Progress: Everyday Education in Primary Schools – Belgium 1880–1970* (Leuven: Leuven University Press, 2000); Hermann Röhrs och Volker Lenhart, red. *Progressive Education Across the Continents* (Wien: Peter Lang, 1995); Yoko Yamasaki. “Introduction: Progressivism, New Education, and cultural encounter,” i *Educational progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan* (London: Routledge, 2018); Arthur Zilversmith, *Changing Schools: Progressive Education, Theory and Practice 1930–1960* (Chicago: The University of Chicago Press, 1993); Johan Östling, *Nazismens sensmoral: Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning* (Stockholm: Atlantis, 2008).

2 SOU 1948:27, *1946 års skolkommissions betänkande* (Stockholm: Häggströms).

3 Den korta beskrivningen av vilka som gick i de olika skolformerna är en viss förenkling.

Johan Samuelsson is Associate Professor of History at Karlstad University, Sweden.
Email: johan.samuelsson@kau.se

kom i mångt och mycket att lägga grunden för den svenska moderna enhetliga grundskolan, även om delar av förslagen redan var etablerad praxis bland undervisande lärare.

Kommissionens förslag har blivit en central del av svensk skolhistoria, men den har också blivit en återkommande närmast mytisk referenspunkt när skola och samhälle diskuteras. Jämte införandet av en obligatorisk folkskola 1842 är det troligen den mest symboliskt laddade reformen i svensk skolhistoria.⁴ Det inledande citatet är från den kända svenska högerpopulistiska bloggaren Julia Caesar som kommenterar kommissionens betydelse för dagens svenska samhälle. Tolkningen av kommissionen har dock naturligtvis varierat. Tillskyndare av den kallar till exempel kommissionen för den svenska skolans ”Magna Charta”.⁵ Kommissionen och dess förslag blir här då en central del av demokratiseringen och moderniseringen av det svenska efterkrigssamhället. Skolkommissionen innebar att gamla förlegade ståndstraditioner och den medeltida pedagogiken rensades ut, enligt dessa narrativ.⁶ Kritiker däremot skriver om kommissionen under rubriker som ”Solen går ner”.⁷ Skolkommissionens förslag ses av kritikerna som ett destruktivt brott med undervisningstraditioner värda att bevara och som ett farligt modernistiskt experiment.

De senaste åren har historieintresserade skoldebattörer utanför det utbildningshistoriska akademiska fältet skrivit om Skolkommissionen, det är denna icke-disciplinära utbildningshistoria som avhandlas i artikeln.

Den icke-disciplinära historieskrivningen om kommissionen har ofta karaktär av det som historieteoretikern Jörn Rüsen kallar en ”kritisk berättelse”. Kritiska berättelser används för att legitimera förändringar av olika slag genom att i berättelsen empiriskt och moraliskt peka på brister i det förflutna. Betydelsefulla historiska händelser (som förändringar av skolsystem), personer och epoker är naturligtvis ofta föremål för debatter och inte minst omtolkningar med moraliska fördömanden. Christopher Columbus, finska inbördeskriget och Frankrike under Vichyregimen är internationella exempel där historien på olika sätt omtolkats och ”ställt inför rätta”.⁸ Även en rad exempel från svensk historia har diskuterats och analyserats. Folkhemmet, steriliseringar, skotten i Ådalen och Sveriges agerande under andra världskriget är några historiska fenomen som varit föremål för intensiva diskussioner med tillhörande moraliska anklagelser som lånat begrepp från juridikens begreppsvärld implicit och explicit. Kritiska historiska berättelser av detta slag har ofta just andra upphovsmän än disciplinära historiker, som exempelvis intellektuella, debattörer och politiska organisationer.⁹

Flera av de ovan nämnda historiska exemplen har lett fram till regelrätta politiska eller juridiska sanningskommissioner där staters ageranden i efterhand har renderat

4 Esbjörn Larsson, “On the Use and Abuse of History of Education: Different uses of educational history in Sweden,” i *Knowledge, Politics and the History of Education*. (Münster: LIT Verlag, 2012).

5 Åke Isling, *Grundskolan för allmänmänsklig kompetens* (Stockholm: Sober Förlags AB, 1984), 130.

6 SOU 1948:27.

7 Gunnar Ohrlander, *Kunskap i skolan* (Stockholm: P.A Nordstedts & Söners Förlag, 1981), 108.

8 Martin Wiklund, *Historia som domstol* (Nora: Nya Doxa AB, 2012).

9 Larsson (2012); Roger Johansson, *Kampen om historien* (Lund: Hjalmarson & Högberg, 2001); Ulf Zander, *Fornstora dagar moderna tider* (Lund: Nordic Academic Press, 2001); Yvonne Hirdman, *Att lägga livet till rätta* (Stockholm: Carlsson, 2010); Maria Pia Boëthius, *På heder och samvete* (Stockholm: Ordfront, 1999).

olika målsäganden skadestånd eller ursäkter, exempelvis som i fallet med tvångssteriliseringarna. Men ofta handlar det mer om olika slags ideologiska strider där tolkningen av historiska förlopp tas som intäkt för skuldbeläggande av exempelvis enskilda personer, organisationer, samhällssystem eller ideologier samtidigt som tidigare glömda eller misskrediterade aspekter av historien lyfts fram.

De historiska narrativen har här en viktig roll och de kan sägas fylla funktionen att rättfärdiga samhälleliga förändringar. Narrativet ”argumenterar” och bär på en slags sensmoral som fungerar som riktningssgivare för framtiden. En viktig aspekt är att framtidsorientering tar sin utgångspunkt i erfarenheter av samtid och dåtid.¹⁰

Reformatorer har alltid (?) via dystra historiska narrativ värderat aspekter av skolan negativt, för att motivera reformer. Ett exempel är Skolkommissionens egen historieskrivning där en negativ och förenklad bild målas upp om den äldre undervisningens organisering, innehåll och funktion. Den historiska exposén inleds först med ett konstaterande att framtidens skola måste vila på demokratins grund, men att dagens (1940-talets) skola har ”ett starkt medeltida inslag”. I historieskrivningen liknades till och med lärare som har ”katederundervisning” vid ”diktatorer”.¹¹

Men Skolkommissionen och dess ideologer kom också så småningom själva att bli föremål för historiska ”rättegångar” och i vår samtid har flera tongivande debattörer ställt kommissionen och dess ledande medlemmar mer eller mindre inför rätta. Exempelvis konstaterade den välkända svenska författaren, professorn i spanska och skoldebattören Inger Enkvist att Skolkommissionen var en del av en ”kulturrevolution”¹² som raserade en fungerande traditionell skola. Enligt debattörer som Enkvist kan dagens kris i svenska skolan kopplas till Skolkommissionens förslag.

Skolkommissionen är ett välstuderat objekt (se nedan i forskningsgenomgången) men genom att använda aktuella historiografiska teoribildningar och perspektiv där språkliga, kulturella och symboliska fenomen är i fokus kan kunskapen om Skolkommissionen symboliska verkan i samtiden vidgas. De studerade exemplen i artikeln blir också en del av den forskning som intresserar sig för hur historia produceras och används inom en rad områden utanför det akademiska fältet, en forskning som vilar på antagandet att det är närmast en mänsklig reflex att ställa frågor till det förflutna för att kunna förstå sin samtid och peka ut framtidsvisioner.¹³

Artikelns övergripande problemområde rör frågan om på vad sätt olika narrativ om skolans historia formuleras, används och blir en resurs i diskussionen om hur skolan och samhället framgent ska utvecklas.

10 Jörn Rüsen, *Berättande och förnuft* (Göteborg: Daidalos, 2004); Hayden White, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1975); Wiklund (2012). Jämför också med Kosellecks resonemang om ”förväntningshorisont” i Reinhart Koselleck, *Erfarenhet, tid och historia* (Uddevalla: Daidalos, 2004).

11 Se den utryckta inledande historieskrivningen i mappen ”Handlingar rörande Skolkommissionens tillkomst.” FIII V1, Skolkommissionen 1946 – 1952 (SK), Riksarkivet (RA). Ingen författare anges till dokumentet, men med stor sannolikhet var det Stellan Arvidson. Se också SOU 1948:27:2; Stellan Arvidson, *Skolkommissionen* (Lund: Gleerups, 1948); Stellan Arvidson, *Skolan vi skall få* (Lund: Gleerups, 1950).

12 Inger Enkvist, *De svenska skolreformerna 1962–1985 och personerna bakom dem* (Möklinta: Gidlunds, 2016), 7.

13 Rüsen (2004), 119–31. Koselleck (2004), 165–75, resonerar på ett snarlikt sätt som Rüsen gällande den nära koppling mellan erfarenhet och förväntan. Han pekar också på ”frågeställandets” roll i den historiska praktiken.

Mer specifikt är artikelns syfte att analysera karaktären på framförallt kritiska och icke-disciplinära historiska narrativ om Skolkommissionen.

Artikeln inleds med en genomgång av studiens teoretiska sammanhang och analytiska utgångspunkter, samt en kortare forskningsöversikt. Sedan följer en presentation av källor och metod. I själva resultatkapitlet ska i huvudsak de moderna narrativen om kommissionen analyseras. Avslutningsvis diskuteras resultaten i relation till studiens problemgång och teoretiska antaganden.

Teoretisk kontext

Det ökade intresset för narrativ, symboler, minnesmonument, jubileer och andra historiekulturella fenomen har inneburit att det går att tala om ”Culture Turn” eller t.o.m en ”Narrative Turn” inom historievetenskaplig forskning internationellt sett. Forskningen riktas här mer mot mening, tolkning, och förståelse än av strikta kausala orsaksanalyser.¹⁴

Historiker som Peter Burke och Eric Hobsbawm har exempelvis visat hur monument, nationellt historieberättande och traditioner länge har varit en viktig resurs i olika ledares maktstrategier.¹⁵ Genom att exempelvis peka på nationens ursprung och dess nära koppling till specifika dynastier har monarkier befäst sin makt. Kim Salomon, Jörn Rüsen, Hayden White och Stefan Berger har också ur ett mer teoretiskt perspektiv närmat sig betydelsen av narrativens roll inom historiekulturen i allmänhet med också inom historievetenskapen specifikt.¹⁶

Med en ”historisk narration” avses här en form av narration där dåtid, samtid och framtid knyts samman i en sammanhängande historia. Narrationen fungerar ofta identitetsskapande då den binder samman individen med en större helhet, som till exempel en stad, en social rörelse eller för den delen en nation. Men i narrationen ingår också aktörer och en ”grundhandling” där tid, plats och aktörer knyts samman till en meningsfull helhet, i dessa narrationer finns vanligtvis en slags sensmoral som på olika sätt förpliktar till agerande. Ofta är detta agerande kopplat till nationsformering eller politisk frigörelse.¹⁷

Denna artikel kan alltså placeras i en övergripande forskningskontext som kan sägas vara en del av ”Culture Turn” eller ”Narrative Turn” då intresset riktas mot den betydelse olika historiska symboler och minnen får i samtida debatter om hur samhällen bör organiseras och utvecklas.¹⁸

14 Georg Iggers, *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge* (Middletown, CT: Wesleyan, 2005), 118–30. Geoffrey Cubitt, ”History of Memory,” i *Debating New Approaches to History*, red. Marek Tamm och Peter Burke (New York: Bloomsbury, 2019), 127–42. Klas Göran Karlsson, ”Historia, historiedidaktik och historiekultur: Teori och perspektiv,” i *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, red. Klas Göran Karlsson och Ulf Zander (Lund: Studentlitteratur, 2014), 13–89.

15 Peter Burke, ”History of Events and the revival of Narrative,” i *New Perspective on Historical Writing*, red. Peter Burke (Cambridge: Wiley, 1993); Peter Burke, *Vad är kulturhistoria?* (Eslöv: Symposium, 2007); Eric Hobsbawm, *Massproducerade traditioner* (Lund: Arkiv förlag, 2002).

16 Kim Salomon, ”Den kulturella vändningens provokationer,” *Scandia* 75, no 1 (2009); Rüsen (2004); Stefan Berger och Christoph Conrad, *The Past as History* (Basingstoke: Palgrave, 2015); White (1975).

17 Mario Carretero, *Constructing Patriotism*. (Charlotte: IAP, 2011); Berger och Conrad (2015).

18 Hobsbawm (2002); Burke (1993, 2009); Salomon (2009).

En mer *avgränsad och central teoretisk och analytisk* utgångspunkt tas i Jörn Rüsenens resonemang om historiska narrativ och mening (perspektivet kan dock ses som en del av Culture Turn eller Narrative Turn). Tanken är att historiska narrativ genom referenser till vad som upplevs vara reella historiska tidsförlopp rättfärdigar normativt inriktade visioner om framtida förändringar. Dessa narrativ tar sin utgångspunkt i berättarens eller författarens samtida erfarenheter och önskan om förändring. Man kan säga att det sker både en empirisk och en normativ tolkning av det förflutna som bygger på individens samtidsförståelse. Rüsen ser att detta utmärker allt historiskt berättande. En central aspekt av det historiska berättandet är upplevelsen av ett samtida problem och att man i samband med denna upplevelse ställer en ”historisk fråga”: Hur kunde det bli så här? En slags historisk ”fascination” inför det förflutna infinder sig som gör att ett sökande efter historiska spår som kan förklara samtiden påbörjas. Det uppstår i samband med erfandet av historien alltså en önskan av att tolka och förstå det förflutna, samt ett behov av att förklara varför det ser ut som det gör idag. Förklaringar ges ofta den historiska berättelsens framställningsform och i den ingår, enligt Rüsen, också en orientering mot framtiden.¹⁹

Rüsen talar om olika slags berättelser men av särskilt intresse i artikeln är vad han kallar en ”kritisk berättelse”. Den kritiska berättelsen ifrågasätter rådande normer och tolkningar av det förflutna. I denna berättelse vill man ta fram ny kunskap om det förflutna och därigenom kritisera samtiden. Den kritiska berättelsen har klara paralleller till Nietzsches resonemang om kritiskt historiebruk.²⁰

Tidigare studier av skolhistoria och historieförmedling har använt andra analytiska begrepp, som till exempel ”monumentalistisk” och ”antikvarisk” historieskrivning. I den monumentalistiska historieskrivningen används den storslagna historien som förebild när framtida förändringar föreslås. I den antikvariska historieskrivningen finns snarare en fascination av det förflutna och gamla traditioner, dessa narrativ är inte förändringsorienterade. Snarare är det bevarande som fokuseras i antikvariska narrativ.²¹ Om tillskyndare av Skolkommissionen och dess idéer också hade studerats hade fler analytiska begrepp varit relevanta att använda, men frågeställning och empiri har inte varit av den karaktären att det hade varit fruktbart.

I artikeln söker jag efter hur kritiska skoldebattörer använder historiska narrativ för att peka på hur brister i samtidens skola och samhälle ska förstås i relation till historiska misstag gällande skolreformer. Jag förstår detta sökande som ett led i ett genuint historiskt intresse som har uppstått i samband med ”ett frågande”, ett frågande som vill ha ett svar på vad som kan förklara skolans (och samhällets) kris, samt ett intresse att orientera sig mot framtiden för att förbättra skolan och samhället. Denna ingång innebär inte att jag värderar sanningshalten i de kritiska debattörernas resonemang om det förflutna, mitt intresse riktar sig mot hur det förflutna blir en resurs för att motivera samhälleliga förändringar. Avsikten är inte heller att värdera debattörernas framtidsvisioner.

19 Rüsen (2004), 119–40. Wiklund (2012); se också Koselleck (2004), 165–75.

20 Friedrich Nietzsche, *Om historiens nytta och skada* (Stockholm: Norstedts, 1998).

21 Nietzsche (1998); Rüsen (2004); Larsson (2012).

Tidigare forskning

Det finns forskning som mer eller mindre tangerar artikelns frågeställning om skolans historia som resurs i diskussionen om samhällets och skolans framtida utveckling. Kopplingen mellan nationens överlevnad och kritiken mot en progressiv skola är ett återkommande tema i flera studier. Evans visar exempelvis på föreställningar om hur progressiva utbildningar har förstört dagens (amerikanska) skola. Inte minst har här också tanken om ett ”pedagogiskt etablissemang” som en historisk ”skurk” varit central.²² Symcox pekar också på hur föreställningar om den progressiva skolan har hotat Amerikas kulturarv och ekonomiska framtid genom ifrågasättandet av traditionella värden. Hon hävdar att det en längre tid pågått ett ”Culture Wars” kring innehållet i läroplaner och organiseringen av skolan. Vanligtvis har kritikerna av en upplevd progressiv utbildning framhåvt betydelsen av en nationell kanon och en mer traditionell kunskapssyn. Symcox pekar också på hur kritikerna mot den progressiva skolan återkommande kritiserat jämlikhetsidealen som format skolan och lyft fram behovet av excellens, hon talar om en ”excellent movement” med kopplingar till neo-konservativa grupper.²³

Den holländske utbildningssociologen Biesta ser också en koppling mellan kritiken mot progressiv utbildning och ”Culture Wars”, men ur ett europeiskt perspektiv.²⁴ Snarlika tendenser lyfter även Malmström fram i sin studie om föreställningar om s.k. skrivkriser i Sverige. Progressiv pedagogik och enhetsskolan har i många sammanhang givits skulden för elevers upplevda skrivproblem.²⁵

Men skola och undervisning kan också kodas positivt. Larsson analyserar med hjälp av Nietzsches historiebrukskategorier hur olika aspekter av svensk utbildningshistoria lyfts fram i olika sammanhang. Enligt Larsson tycks ofta skolan (folkskolan) bli en del av en nationell framgångshistoria. Hans huvudsakliga case är folkskolans införande.²⁶

Forskning om Skolkommissionen och de reformer och utredningar som påbörjades efter 1946 är relativt omfattade, vilket är naturligt med tanke på dess ”gränsbildande” karaktär.²⁷ Det finns studier som behandlar efterkrigstidens skolhistoria som delvis berör denna artikels tema, kommissionens och dess starka symboliska roll i svensk skolhistoria. Waldow noterar (utan att närmare studera fenomenet) att Skolkommissionens roll ofta framhävs i närmast devota ordalag av framförallt de utbildningshistoriker och pedagoger som i grunden var positiva till införandet av enhetsskolan.²⁸ Övrig forskning har berört frågor som exempelvis debatten om kommissionen, differentieringsfrågan, bakgrunden till reformeringen av skolan, samt

22 Ronald Evans, *The Hope for American School Reform* (New York: Palgrave Macmillan, 2012); Ronald Evans, *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* (New York: Teachers College Press, 2004).

23 Linda Symcox, *Whose History?* (New York: Teacher College Press, 2002), 117.

24 Gert Biesta, ”Pragmatizing the Curriculum: Bringing Knowledge Back Into the Curriculum Conversation, but via Pragmatism,” *Curriculum Journal* 25, no. 1 (2014), 29–49.

25 Martin Malmström, *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediadebatter och gymnasieskolans läroplaner* (Lund: Studies in Educational Science Lund University, 2017).

26 Larsson (2012).

27 Per Johan Ödman *Kontrasternas spel*, Del 2 (Stockholm: Norstedts, 1995), 596.

28 Florian Waldow, *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000* (Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2013).

pedagogikämnet framväxt.²⁹ Dock ligger den forskningen utanför denna artikels mer avgränsade syfte och kommer därför inte redogöras för närmare.

Metod, analys och urval

Historiska narrativ ges i detta sammanhang en bred betydelse och handlar om redogörelser som knyter samman då med nu via någon form av intrig. Intrigen är avgränsad till tid och rum och har vanligtvis några aktörer som driver handlingen framåt. I analysen lästes i ett första skede texterna noggrant för att få syn på själva grundintrigen i texterna som behandlar skolans problem. De studerade texterna handlar i samtliga fall om skolans och delvis även det svenska samhällets förfall generellt och jag har då sökt efter just kommissionens skuld till detta förfall.

Med stöd i denna närläsning har sedan en fördjupad analys av narrativets ”sensmoral” gjorts. För att fånga sensmoralen i narrativet har jag försökt identifiera centrala aktörer (vanligtvis personer) som ges en central betydelse för händelseutvecklingen, samt i förekommande fall sett på vilka karaktärsdrag de ges (hjälte eller skurk till exempel). För att komma åt textens budskap har jag även sökt efter värderande begrepp och perspektiv, som till exempel beskrivningen av Myrdals bristande föräldraskap (Enkvist om Myrdal) eller ”Solen går ner” (Ohrlanders rubrik där kommissionen behandlas för första gången i en av hans böcker).

Jag har också strävat efter att se på *vad som upplevs vara problemet* med dagens skola och på *vad* sätt detta beror på Skolkommissionen. Slutligen har författarnas olika perspektiv på hur de vill *förändra skolan* och eventuellt *samhället* analyserats. Genom dessa delar i analysen kommer jag delvis åt aspekter av frågande, erfaranande, tolkning och framtidsorientering som Rösen ser som centrala komponenter i sin teori.

De olika analysstegen har varit överlappande och flera omläsningar av hela texten har gjorts. Det övergripande tillvägagångssättet kan sägas ha inspirerats av s.k. idéanalys.³⁰

Jag har valt att göra en form av case-studie där enskilda exempel får utgöra de empiriska exemplen som analyserats. Ambitionen är inte att analysera hela den samtida debatten om skola och samhälle, utan syftet är att se på hur historiska narrativ om Skolkommissionen *kan* användas i debatten av debattörer som radikalt vill *förändra* skolan. Några principer fanns vid urval av case. De författare som studeras ska vara namnkunniga och deras böcker eller texter om skolans historia ska vara utgivna på etablerade förlag eller kända plattformar. Ambitionen i val av material har också varit att hitta texter vars upphovsmän använder sig av ”publiceringskanaler” av varierande karaktär, samt att författarna har olika övergripande ideologisk hemsvist.

29 Sofia Persson, *Lärarkretsens uppkomst och förändring* (Göteborg: Göteborg Studies in Sociology, 2008); Johan Samuelsson, ”Ämnesprofessionalitet under omförhandling: Exemplet historielära-
na kring 1940–1965,” *Didaktikens forum* 3 (2008); Johan Samuelsson och Christin Olin-Scheller, *Teachers in the Borderland of Elementary School, Grammar School and Comprehensive School: Teachers on Teaching in the 1940s*, NOFA 6 (Nordic conference on school subjects, University of Southern Denmark, Odense, 29th – 31st of May 2017); Bo Lindesjö och Ulf P. Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning* (Stockholm: HLS Förslag, 2006); Christian Lundahl, *Wiljan att veta vad andra vet* (Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006); Ulf P. Lundgren, *Att organisera omvärlden* (Stockholm: Utbildningsförlaget, 1989); Gunnar Richardson, *Svensk skolpolitik 1940–1945* (Stockholm: Liber, 1978); Gunnar Richardson, *Drömmen om en ny skola* (Stockholm: Liber, 1983).

30 Peter Esaiasson, m.fl., *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (Stockholm: Norstedts juridik, 2007).

Statistisk information om upplagornas storlek eller annan information om texternas spridning har inte varit tillgänglig. Jag har utgått från respektive persons ställning i det offentliga samtida samtalet om skolan inom respektive sammanhang. Det går att alltså att se dessa texter, enligt mig, som en form av ”nyckeltexter” i den kritiska diskussionen om svenska skolan. Notera att jag av avgränsningsskäl bara valt författare som varit aktiva på 2000-talet. När det gäller en av författarna, Gunnar Ohrlander, har två böcker av honom analyserats. Den sista kom ut 2009, men den första 1981. Jag har valt att inkludera boken från 1981 då flera av grundantagande i boken från 2009 bygger vidare på den första boken.

De analyserade texterna kan beskrivas som debattinlägg om skolan, inte rent vetenskapliga studier inom området utbildningshistoria. Dock kan Inger Enkvists bok ses som en slags hybridtext. Enkvist är professor i spanska, men inte skolad utbildningshistoriker. En studie av Skolkommissionens roll i traditionella historiografiska studier hade varit relevant. Men då artikeln är intresserad av hur skolhistoria förstås, produceras och används i ett bredare samhällsligt sammanhang har akademisk historieskrivning inte inkluderas. Urvalet kan med stöd i ovan förda resonemang ses som ett strategiskt och syftesrelaterat.³¹

Med hjälp av materialurvalet går det, enligt mig, att resonera och kvalificera diskussionen om hur skolhistoria kan användas i offentlig debatt om skola och framtid. Jag har däremot inte haft som ambition att generalisera i statistisk mening om hur frekvent denna sorts användande av skolhistoria är, snarare är det en form av ”teoretisk generalisering” som ska göras. Det innebär att casen eller fallen diskuteras och förstås i relation till teoretiska perspektiv.³²

Böcker av två författare, Inger Enkvist och Gunnar Ohrlander, har analyserats närmare. Båda författarna har (Ohrlander är numera avliden) en längre tid varit aktiva skribenter och författare som kritiserat tillståndet i den svenska skolan, dock med olika ideologiska utgångspunkter. Ohrlander bör klassificeras som ”vänster”, medan Enkvist kan ses som ”borgerlig”. Inte minst märks det på de plattformar de valt att torgföra sig på. Ohrlander skrev fram till sin död på för den socialdemokratiska *Aftonbladet*, Enkvist skriver krönikor i bland annat konservativa *Svenska Dagbladet*.

Även en text av annan karaktär har inkluderats, en bloggtext från en väletablerad skribent inom högeralternativa media, ”Julia Caesar”. Julia Caesar är en pseudonym och hon har tidigare varit DN-skribent. Nu skriver hon på kända högerportaler som danska högerpopulistiska *Snapphanen*.³³ I resultatredovisningen beskrivs författarna närmare. I den presentationen diskuteras också varför författarna är lämpliga att ha som case när en mer samtida förståelse av Skolkommissionens roll önskas.

Genom valet av tre författare som använder/använde tre olika samhällspolitiska arenor (socialdemokratiska *Aftonbladet*, konservativa *Svenska Dagbladet* och högerpopulistiska plattformar) ges också möjlighet att i vart fall i princip ha en komparativ

31 Alan Bryman, *Social Research Methods* (Oxford: Oxford University Press, 2012).

32 Robert Yin, *Case Study Research: Design and Methods* (London: Sage, 2014).

33 Se länkar till krönikor på: ”Svenska skolans sjunkande elevresultat” <http://snapphanen.dk/2012/11/06/svenska-skolans-sjunkande-elevresultat/>.

ansats så tillvida att det finns likheter genom kritiken av Skolkommissionen, men också skillnader då författarna har olika ideologiska perspektiv.

Från fel kunskapssyn till moralupplösning, resultatredovisning

Som redan påpekats har Skolkommissionen och inte minst personerna som hade ledande positioner i arbetet en central roll i svensk efterkrigshistoria. Tage Erlander som initialt var kommissionens ordförande blev sedermera partiledare för Socialdemokraterna och också statsminister 1946–1969. Alva Myrdal som var en av centralfigurerna i arbetet är en av de mest kända svenska politikerna och samhällsreformatörerna. Hon fick Nobels fredspris, var minister och skrev tillsammans med sin make Gunnar Myrdal fler klassiska svenska böcker om välfärdsfrågor. Huvudsekreteraren Stellan Arvidson kallas i många sammanhang ”enhetsskolans fader” och han kom också att inneha en central position i andra skolutredningar. Arvidson kom vidare i rollen som ordförande för vänskapsförbundet Sverige-DDR bli en mycket omstridd och kritiserad person. Arvidson som person har också blivit föremål för biografisk forskning.³⁴

Att kommissionen alltjämt utgör en referenspunkt i dagens samhällspolitiska diskussion om skola och samhälle beror inte främst på dess namnkunniga medarbetare, även om det säkerligen spelar en inte obetydlig roll. Kommissionens roll i dag beror i hög grad på att den i mångt och mycket, vilket beskrevs inledningsvis, kom att staka ut den principiella vägen mot en enhetlig skola med en i huvudsak progressiv pedagogik. Även om stora förändringar har skett inom det svenska skolväsendet, ligger många av grundtankarna fast från kommissionens förslag 1948.

Kommissionen har också i mer samtida skolutredningar utgjort en referenspunkt och dess kunskapssyn och perspektiv på lärarrollen har kritiserats.³⁵

”Solen går ner”

Åtminstone sedan tidig 1970 har kommissionen och enhetsskolan varit föremål för kritik, en kritik som ofta kombinerats med en krisretorik om en skola i förfall. Dessa föreställningar kan kopplas till vad Malmström kallar för ”myten om progressivismen” som orsaken till skolkrisen. Kommissionen och inte minst de som ansvarade för arbetet med den får då personifiera såväl kommission som skolans förfall.³⁶

Gunnar Ohrlander var fram till sin död nyligen en framträdande debattör som hade Sveriges största tidning *Aftonbladet* som plattform. Ohrlander kan karaktäriseras som ”vänster”, men han var en redan på 1970-talet ute och kritiserade den svenska skolans kunskapsförfall och han var också en del av det som i Sverige kallades ”kunskapsrörelsen”, en rörelse som ville återupprätta den traditionella kunskapens plats i skolan. Ohrlander, var trots sin vänsterprägel, en författare som refererades i många olika sammanhang som till exempel i den konservativa *Svenska Dagbladet*.³⁷ Hans texter om bland annat Skolkommissionen har också ofta använts när forskare och debattörer förespråkade en mer ”kunskapsinriktad” skola med fokus på ”ordning

34 Birgitta Almgreen, *Dröm och verklighet* (Stockholm: Carlsson, 2016).

35 SOU 1974:53, *Skolans arbetsmiljö* (Stockholm: Allmänna förlaget), 891. SOU 1992:94, *Skola för bildning* (Stockholm: Nordstedts), 61.

36 Malmström (2017).

37 Maria Ludvigsson, ”Det var ni som svek arbetarbarnen,” *Svenska Dagbladet*, 25 januari, 2018.

och reda”.³⁸ Ohrlander är ofta citerad i ”krislitteratur” om skolan där författarna förespråkar en mer lärarcentrerad skola.³⁹ Ohrlander drevs länge av ett vad som måste ses som genuint intresse att förbättra den svenska skolan.

Redan 1981 kom ”Kunskap i skolan”. Boken tar tydlig avstamp i en upplevelse av att det är något fundamentalt fel med dagens skola och Ohrlander ställer redan i inledningen en fråga: ”Varifrån kommer våra traditioner, de goda och dåliga? Hur kunde så många ryckas med av idéer som inte höll för verklighetens påfrestningar?”⁴⁰ Historiska tillbakablickar måste göras för att få svar på frågan enligt författaren.

Samtidens skola relateras också till en generell nationell historia perioden 1842–1980, även om skolan och efterkrigstiden är i fokus. Starten tas i en slags programförklaring ”Jag tyckte skolan var ganska bra”⁴¹ och syftar på författarens egen skolgång i folkskola och realskola. Inledningskapitlets första underrubrik är ”Guldåldern”⁴² och syftar just på den tidsperiod författaren själv gick i skola (1940–1950-talet). Kunskapen stod fokus och ”man kunde bli något” genom studier, även om det fanns ett destruktivt klassanhållande bejakades strävsamhet och framtiden såg ljus ut. Lite längre fram i boken återkommer han efter en utbildningshistorisk fördjupning till första hälften av 1900-talet. Det fanns i samhället, enligt Ohrlander, en ”förståelse för traditionen och ett folkligt, kulturellt normsystem som det var värt att slå vakt om”. Men det ”kulturradikala upproret”⁴³ vände sig mot detta system via bland annat Alva Myrdal. Lite senare i boken konstateras att ”Kulturradikalismens inväxande i den ofentliga förvaltningen skulle emellertid varken resultera i kultur eller radikalism”.⁴⁴ Snarare ledde den till en destruktivt maktutövande offentlig sektor och Ohrlander kallar denna tendens för ”nyfeodal”.⁴⁵ Ohrlanders beskrivning av ”guldåldern” kan förövrigt jämföras med Skolkommissionens egen beskrivning av skolan på den tiden som ”medeltida”.⁴⁶

Skolkommissionen behandlas mer omfattande med start i kapitlet ”Solen går ner”. Där konstateras att Skolöverstyrelsen (SÖ) föreslog att skolans viktigaste uppgift inte var kunskapsförmedling, utan fostran och allsidig utveckling. SÖ skulle nu 1978 förverkliga dessa idéer med långa historiska rötter. SÖs förslag måste således förstås i relation till den utredning som förändrade den svenska skolan i grunden, Skolkommissionen. ”Det är inom denna som många av trådarna binds samman och det är skolkommissionens idéer som 1978 års SÖ-förslag följde upp och sökte realisera” konstaterar Ohrlander.⁴⁷ Ohrlander fortsätter sedan att teckna en bred bild av det historiska sammanhanget där ”fri uppfostran” i ”ultraliberal” anda var

38 Jonas Frykman, ”Skolan måste lära barnen vanligt hyfs,” *Expressen*, 20 december, 2013.

39 Jonas Frykman, *Ljusnade framtid* (Lund: Historiska media, 2014); Enkvist (2016).

40 Ohrlander (1981), 13.

41 Ohrlander (1981), 11.

42 Ohrlander (1981), 14.

43 Ohrlander (1981), 114.

44 Ohrlander (1981), 117.

45 Ohrlander (1981), 118.

46 SOU 1948:27, 2.

47 Ohrlander (1981), 110.

ledande idéer.⁴⁸ Bondesamhällets ”sociala trafikregler, som utformats under tusentals år”⁴⁹ kom nu att via tankarna om fri uppfostran ifrågasättas.

Enligt Ohrlander var Alva Myrdal drivande i arbetet och hon propagerade för det fria skapandet och läxläsningens borttagande. ”Det kulturradikala angreppet på gamla ideal” ledde i förlängningen till ”knark-, vård- och superliberalism med hyllandet av ohämmad driftsupplevelse och ett stigande förakt för arbetets värde och därmed också för arbetarklassen” skriver Ohrlander.⁵⁰

Dock var inte allt Skolkommissionens fel: ”På sätt och vis var det högerledaren Gösta Bagge som började”⁵¹ då hans skolutredning betonade fostran före kunskap. Detta gjorde Skolkommissionen till ledstjärna. Den ”planlagda kunskapsförmedlingen och metodiska inläringen”⁵² städades således bort. Jämte ifrågasättandet av fast kunskap gjorde kommissionen också ”upp med den planlagda moralbildningen.”⁵³

Det grundläggande narrativet kretsar kring den kulturradikala Alva Myrdals historiska skuld. Hon och kommissionen kom att fånga upp samtida föreställningar om fri uppfostran och elevcentrerad undervisning. Detta i kombination med ett ifrågasättande av skolans kunskapsförmedlande roll fick förödande konsekvenser för skolan. Det innebar ett förakt för ”vanligt folk” och samtidigt moralupplösning. Konsekvenserna av detta ser vi nu (1978/81). Sensmoralen i narrativet är alltså att om samhället löser upp traditionella normer och naturliga hierarkier och kombinerar det med förakt för kunskap kommer ”vanligt folk” bli lidande genom sämre framtidsmöjligheter.

Framtidens skola bör vara kunskapsfokuserad för att inte den ”härskande klass[en]”⁵⁴ ska kunna fortsätta att förtrycka arbetarklassen. Genom att erbjuda alla riktig kunskap kan ett bättre samhälle byggas för alla medborgare i Sverige.

Det pedagogiska etablissemanget och kunskapsskolans förfall

2009 kom Ohrlanders sista bok, ”Den gudarna älskar”. Det grundläggande narrativet från ”Kunskap i skolan” ligger i huvudsak fast med Skolkommissionen som en central aktör. Dock har narrativet kompletterats med ytterligare aktörer och teman. Ett exempel på ett upplevt samtida problem blev nu till exempel frågan om friskolesystemet och eleven som en kund på skolmarknaden.

Hur ser då det grundläggande narrativet ut i ”Den gudarna älskar”? Den traditionella skolan med kunskapsförmedling i centrum kom under 1930–1940-talet allt mer utmanas av aktivitetspedagogik. Skolkommissionens fokus på ”fri uppfostran” och ”personlighetsdanning” inledde skolans fall. I kommissionen fick ”kunskapen” bara ”några få spaltcentimeter” och den fria uppfostran var alltjämt problemet enligt Ohrlander.⁵⁵ Dock var även tidigare skolutredare medskyldiga till skolans felaktiga vägval.

48 Ohrlander (1981), 112.

49 Ohrlander (1981), 113.

50 Ohrlander (1981), 115.

51 Ohrlander (1981), 119.

52 Ohrlander (1981), 120.

53 Ohrlander (1981), 121.

54 Ohrlander (1981), 250.

55 Ohrlander (2009), 93.

Till narrativet om kunskapskolans fall har nu också pedagogikämnet och det ”pedagogiska etablissemanget”⁵⁶ tillkommit som en aktör. Pedagogerna hade också via två generaldirektörer fått ett negativt inflytande på skolan då de ytterligare tonade ner kunskapens roll i skolan.⁵⁷ Även lärarutbildningen (specifikt lärarutbildningen i Stockholm) sågs som en bromskloss för en kunskapsinriktad skola och lärarutbildningen beskrevs bland annat som en ”pedagogisk ankdamn”.⁵⁸

Men folkpartisten Birgit Rodhe och moderaten Britt Mogård beskrevs som medskyldiga i och med SÖs förslag om att fostran och inte kunskap skulle vara huvudfokus för skolan. Mogård och Rodhe var delaktiga i att ytterligare göra skolan till en ”flumskola”.⁵⁹ Även friskolesystemet och kommunaliseringen blev aspekter av skolhistorien som var skadliga för skolan.

Samtidigt fanns det vissa hjältar i berättelsen, Skolverkets generaldirektör Per Thullberg som hörde hemma i ”universitetstraditionen”⁶⁰ och inte den pedagogiska traditionen var till exempel en positiv gestalt. Till skillnad från sina företrädare hade han inga pedagogisk lik i lasten. Det finns också en rad lärare och andra sanningsägare som trots skolans utsatta läge ingav hopp om kunskapsskolans återupprättelse.

Skolkommissionen ställdes alltså alltjämt inför rätta men man kan säga att skulden nu också delades med andra samtida aktörer som det pedagogiska etablissemanget. Sensmoralen i Ohrlanders narrativ är att brott mot traditioner, respekt för auktoriteter, traditionell kunskap och marknadsstyrning leder till en skola som missgynnar arbetarklassens barn. Sammantalet förordades en kunskapsskola där respekt för läraren, traditioner och auktoriteter är centralt. Genom att åter sätta läraren i centrum kan vi i framtiden ”hjälpa våra barn att bli kunniga och sociala varelser”.⁶¹

Kulturrevolutionen

”När nu Sverige har sjunkit i PISA-jämförelserna, har det uppkommit en debatt om när problem började. Många debattörer tror att nedgången inleddes med kommunaliseringen och friskolereformen”⁶²

Citatet är från professorn i spanska Inger Enkvist. Hon är en ledande äldre skoldebattör som har regelbundna krönikor i en av de stora rikstäckande morgontidningarna, *Svenska Dagbladet*. Krönikorna kretsar ofta kring kunskapsskolans förfall och den krisande skolan i allmänhet. Hon är en av medförfattarna till boken ”Kunskapssynen och pedagogiken” där hon tillsammans med medförfattarna driver tesen att den svenska läroplanen numera är postmodern, vilket bidrar till att förklara skolans förfall.⁶³ Hon medverkar också regelbundet i webbtidningen/portalen *Det goda samhället* som krönikör. Temat för hennes krönikor kretsar även här kring krisen i skolan och bristen på meritokratiskt tänkande i Sverige. *Det goda samhället* drivs av intressegrupper med koppling till näringslivets tankesmedjor. Liksom hos

56 Ohrlander (2009), 95.

57 Ohrlander (2009), 108.

58 Ohrlander (2009), 179.

59 Ohrlander (2009), 95.

60 Ohrlander (2009), 110.

61 Ohrlander (2009), baksidestext.

62 Enkvist (2016), 7.

63 Magnus Henrekson, mfl. *Kunskapssynen och pedagogiken* (Stockholm: Dialogos, 2017).

Ohrlander finns det ett genuint intresse hos Enkvist att förbättra den svenska skolan, en fråga hon länge varit engagerade i. Läsaren av boken får också via baksidestexten reda på att författarens egen negativa erfarenhet av skolan och vi meddelas att Enkvist ”iakttagit på nära håll hur den systematiska förstörelsen av skolan gått till”.⁶⁴ För att använda begrepp från Rüsen, det är uppenbart att Enkvists negativa ”erfarande” av skolan också har fått henne att ställa frågor till historien för att utvecklingen har varit katastrofal.

I det inledande citat görs ett uppfodrande påstående om att dagens kunskapsras i skolan inte kan förklaras med kommunalisering och friskolesystemet, Enkvist söker sig betydligt längre tillbaka när fallet ska förklaras. Skolkommision blir här medansvarig till skolans förfall. I boken ”De svenska skolreformerna 1962-1985 och personerna bakom dem” berättas en historia som känns igen från exempelvis Ohrlander men samtidigt har, som titeln antyder, personer som aktörer i historien nu fått större roll.

Boken är ett led i ett större privat stiftelsefinansierat projektet om den svenska 68-vänstern. Övriga böcker handlade om fenomen med direkt koppling till 1968, som till exempel boken om ”68-kyrkan” av Johan Sundeen.⁶⁵ Enkvist hade uppdraget att skriva om koppling mellan skolans utveckling och 68-vänstern. I boken ges dock ett betydande utrymme åt kommissionen och framförallt Alva Myrdal och Stellan Arvidson. Enkvist uppmärksammar visserligen att de inte var aktiva 1968 (De var födda 1902) men för att förstå bakgrunden till de idéer som fick fotfäste då måste deras gärningar beskrivas. I slutordet sägs att ”progressivismen som pedagogisk statsideologi” i hög grad alltjämt påverkar svensk skola.⁶⁶ Progressivismen som idé fanns redan i Myrdals 30-talstänkande och Skolkommisionens pedagogiska credo, vilket motiverar att en studie av 40-talets skolpolitik görs när 1968 ska diskuteras enligt Enkvist.

Grundnarrativet är bekant från tidigare narrativ där Skolkommisionen ges skulden till dagens upplevda skolkras. Ohrlanders (1981; 2009) böcker refereras exempelvis också i boken. Men skillnader finns och framförallt handlar det om vad som är den grundläggande drivkraften i historien och hos Enkvist är det utmärkande draget personifieringen av historien. Progressivismen och Skolkommisionen kan sägas inkarneras i Myrdal och Arvidson (tillsammans med några andra aktörer) som får utförliga personporträtt i boken.

Narrativet är följande. Kommissionens arbete ledde fram till grundskolereformerna som innebar en ”kulturrevolution *light*”⁶⁷ och ett förkastande av lärdoms-skolan. Drivande i arbetet var Myrdal och Arvidson. Myrdal ifrågasatte tanken om lydriad och hon ville göra eleverna till självständiga individer via en progressiv skola. Skolan blev för Myrdal ett instrument att omdana samhället. Resultatet av de idéer som lades fram i Skolkommisionen ser vi än idag verkningar av, främst manifesterat i fallande kunskapsresultat och bristande respekt för meritokratiska principer.

Personifieringen av historien är som sagt genomgående påtaglig:

Alva Myrdal, Stellan Arvidson och Britta Stenholm är centrala personer i den utveckling vi ska studera. Den inställning till utbildning som de propagerar för redan

64 Enkvist (2016), baksidestext.

65 Johan Sundeen, *68-kyrkan* (Stockholm: Bladh by Bladh, 2017).

66 Enkvist (2016), 244.

67 Enkvist (2016), 7.

på 1940-talet, i Myrdals fall till och med tidigare, kom att få ett avgörande inflytande på de reformer som kom att införas, reformer som inte baseras på vare sig lärarverksamhet eller framgångsrika skolförsök.⁶⁸

I boken konstateras också att Myrdal som ledamot av kommissionen kunde använda skolan för att omdana samhället.⁶⁹ Om Arvidson sägs att han tillsammans med Myrdal var ”den viktigaste ideologen bakom tillkomsten av den svenska grundskolan” och att hans inflytande var ”intensivt och bestående”.⁷⁰ Enkvist hävdar vidare att ”det är svårt eller omöjligt att urskilja hans åsikter från de kollektiva åsikter som uttrycks i kommittédokumentet”.⁷¹

Personerna är viktiga aktörer och deras personliga egenskaper lyfts fram i texten. Det konstateras till exempel att Myrdal hade påtagliga brister som mor genom referat från barnens självbiografier, Enkvist skriver att barnen ”ofta lämnades åt andra eller drev vind för våg. Ingen kontrollerade att de var hemma vid en viss tid eller att de var hela och rena när de gick till skolan”.⁷²

Narrativet innehåller en slags dubbel anklagelseakt mot framförallt Alva Myrdal då hon anklagas båda för att vara en dålig mor och för att ha varit drivande i de skolreformer som ledde fram till kunskapsskolan nedmontering. Men även Stellan Arvidsons agerande i andra sammanhang än i själva kommissionsarbetet lyfts fram, till exempel berättas det om hans engagemang i vänskapsförbundet Sverige-DDR. Just Arvidsons engagemang i förbundet är något som också i andra sammanhang lyfts fram för att visa på kopplingen mellan enhetsskoletanken och DDR. Se här till exempel Per Gudmundson och hans artikel ”Svenska skolan skulle förbereda socialismen”. Artikel handlar om kopplingen mellan svenska skolan och DDR, ledarartikeln illustreras med en bild på Arvidson framför en DDR-flagga och med bildtexten: ”Socialdemokraten Stellan Arvidson var arkitekten bakom den moderna svenska skolan – och ordförande för Förbundet Sverige-DDR”.⁷³

Den framtidsvision av skolan som framträder i boken handlar om upprättandet av kunskapsskolan (vilket vi känner igen från Ohrlander) men även indirekt en tydligare uppdelning mellan olika studiegångar och en tidigare differentiering, vilket vi inte ser hos Ohrlander. Sensmoralen i narrativet har likheter med Ohrlanders narrativ men här är finns inte samma explicita kritik mot marknadsstyrningen, snarare är poängen att modernismen och välfärdssamhället innebar ett brott mot traditionella värden och meritokratiskt tänkande. Nu ser vi resultatet av detta via fallande resultat i internationella kunskapstest.

68 Enkvist (2016), 12. Dock kan man notera att kommissionens arkiv visar att tidigare forskning, erfarenheter från andra länder och lärares praktik var viktiga. För resonemang om insamling av lärares undervisningspraktik, se ”Bilaga D till protokoll nr 14.” 27 februari . A1 V2, SK, RA. Se också bilagorna ”Bilaga B till protokoll nr 14, Alva Myrdal” 27 februari och ”Bilaga C till protokoll nr 14, John Almgren” 27 februari. A1 V2, SK, RA. I dessa bilagor lägger kommissionen upp arbetet med att samla in kunskaper från forskning och andra länders skolsystem.

69 Enkvist (2016), 13.

70 Enkvist (2016), 14.

71 Enkvist (2016), 17.

72 Enkvist (2016), 237. Noteras bör dock att personifiering av kommissionen är ett återkommande drag i merparten av standardverken om svenska utbildningshistoria, se t ex Lindesjö och Lundgren (2006); Lundgren (1989) och Richardson (1983).

73 Per Gudmundson, ”Svenska skolan skulle förbereda för socialismen,” *Svenska Dagbladet*, 29 oktober, 2016.

”Där försvann nationalismen”, högerpopulister och Skolkommissionen

I en artikelserie på sin egen blogg hade den högerpopulistiska bloggaren och skribenten Julia Caesar (en pseudonym) en artikelserie om skolsverige och tanken med texterna var att försöka förstå varför ”det spåra[de] ur så till den grad?”

Caesar är en f.d skribent på bland annat *Dagens Nyheter*. Men hon har också medverkat som krönikör på danska högerpopulistiska *Snapphanen*⁷⁴ och svenska högerpopulistiska plattformar som *Avpixlat* delade information om hennes texter. Hon har också ett populärt twitterkonto med drygt 5000 följare och egen blogg. Caesar kan ses som en känd högerpopulist som använder sig av ”alternativmedia” för att kritisera den ”politiska eliten” och ”kulturmarxisterna”. Enligt *Dagens Nyheter* är hon en av de mest inflytelserika inom den svenska ”anti-invandringsrörelsen”. Hon refereras och kommenteras också av etablerade medier som *Expressen*.⁷⁵

Texten om skolans utveckling och Skolkommissionen inleds med ett ”När någonting går så helgjutet åt skogen som skolan har gjort bör man nysta i rötterna och försöka ta reda på hur och var det började gå snett”.⁷⁶ Sedan följer sammanfattningsvis ett narrativ där det konstateras att reformatorerna (främst Stellan Arvidson) ville väl med en demokratisk skola men att hans visioner fick förödande konsekvenser. Ifrågasättandet av kunskap, respekt för auktoriteter och inte minst det nationella kulturarvet lede på sikt fram till en krisande skolan som ska hantera människor med olika bakgrund och intelligens. Kommissionens genomslag förklaras i hög grad via Arvidson som aktör i historien.

Tanken att fostra människor att stå emot antidemokratiska rörelser har misslyckats då Sverige låter Islam ta över allt mer konstateras och avslutningsvis ställs frågan: ”Vilken medvetenhet och vilken motståndskraft har skolan att erbjuda mot det största hotet mot våra demokratier och vårt jämlikhetstänkande i dag?”⁷⁷

I relation till tidigare narrativ finns flera likheter, till exempel framlyftandet av föraktet mot ”vanligt folk” hos reformatorerna då deras syn på kultur och smak präglades av ”elitänkande och folkförakt”.⁷⁸ Likaså kritiken av upplösning av moral och respekt för auktoriteter är aspekter som till exempel även Ohrlander lyfter fram i sin bok från 1981.

Det finns även betydande likheter till andra narrativ gällande själva uppbyggandet av narrativet gällande aktörer. Liksom hos Enkvist berättas historien om kommissionen genom att lyfta fram enskilda aktörer. Aktörernas värderingar och inte minst ideologiska övertygelser blir också centrala hos Caesar, men här läggs större vikt vid Arvidson (Noteras bör att också ”älskarinnan” Britta Stenholm ses som en aktör i narrativet).

Men det finns också betydande skillnader mellan de olika narrativen och framförallt är det betoningen av att patriotism och nationalismen försvann som grundelement i svenska skolan på grund av kommissionen som utmärker Caesar i relation till Ohrlander och Enkvist.⁷⁹

74 Se text information om hennes krönikor på Snaphanens hemsida intill artikeln ”Svenska skolans sjunkande elevresultat,” <http://snaphanen.dk/2012/11/06/svenska-skolans-sjunkande-elevresultat/>

75 Niklas Orrenius, ”Om mötet med Julia Caesar,” *Dagens Nyheter*, 5 september, 2015.

76 Julia Caesar, ”Skoldrömmar som brast del 2” <https://juliacaesar.blog/2018/03/05/skoldrommen-som-brast-del-2/> Se också ”Skoldrömmar som brast del 1”

77 Caesar (2018).

78 Caesar (2018).

79 Det finns heller ingen kritik av det mångkulturella samhället hos Ohrlander och Enkvist.

Det var inte moralisk fostran och patriotism som skulle stå i centrum – där försvann nationalismen – lägg årtalet 1946 på minnet! Inte heller kristendom som sammanhållande grund av värderingar – där kom ateisten fram. Auktoritets- och disciplin-fostran skulle mönstras ut.⁸⁰

Sensmoralen i narrativet är sammanfattningsvis att bristen på respekt för traditionell kunskap och nedmonteringen av västerländska kristna värderingar som följde i Skolkommisionens kölvatten lade grunden för dagens krisande nation där mångkulturalism och islamisering går hand i hand med en krisande skola. Visionen om framtidens skola (och framtidens Sverige) framträder indirekt i dessa texter. Jämte det närmast självklara framlyftandet av en kunskapsskola är också betoning av att kunna tänka kritiskt centralt, men det är i relation till Islam. Skolan ska inte längre vara en institution för indoktrinering i ”mångkulturalism”. Framtidens skola (min tolkning) bör främja en god samhällsmoral och ett patriotiskt sinne. Om skolan förmår detta kan det bidra till ett framtida mer homogent Sverige.

En krisande skola och en risig nation, sammanfattande diskussion

När människor i sin samtid erfar grundläggande problem med ett fenomen är det vanligt att ”ställa frågor” till det förflutna för att kunna tolka samtiden och orientera sig mot framtiden. Ofta kan det ske i form av ”kritiska berättelser”. Dessa berättelser pekar på brister i det förflutna och kopplar det till samtida problem samtidigt som det finns framtidsorienterande förändringsförslag. I kampen om att formulera lösningar på samtida problem har det förflutna inom många områden således haft en central roll. Historiska narrativ rättfärdiggör olika handlingsinriktningar och bär genom detta på ett slags dömande sensmoral som å ena sidan förhåller sig kritiskt till det förflutna, men å andra sidan pekar ut alternativa framtidsalternativ.⁸¹ Dessa narrativ har ofta en ideologisk karaktär då orsaksförklaringar, exempel från historien och inkluderade teman är bärare av mening och politiska förklaringsmodeller. Författare till kritiska historiska narrativ har också ofta en icke-disciplinär bakgrund, vilket tidigare forskning⁸² och denna artikel visar.

Skolkommisionen blir en slags resurs som kan användas för att mobilisera ideologiskt kapitel när förändringar av skolan ska motiveras, minnet av skolhistorien kan sägas aktiveras för att brukas politiskt. Tolkningen av det skolhistoriska fenomenet blir viktigt på samma sätt som tolkningar av exempelvis skotten i Ådalen blev för svensk arbetarrörelse.⁸³ För att inte upprepa misstagen från Skolkommisionen föreslås en ny framtidsvision; en skola som betonar traditionell kunskap och traditionell undervisning och som samtidigt vilar på en respekt för traditionella värderingar och naturliga hierarkier med läraren i fokus för undervisningen. Om denna vision förverkligas kommer fler elever att kunna lyckas och Sverige som nation att resa sig. Denna tolkning av Skolkommisionen skiljer sig från tidigare historiska narrativ som till exempel sett kommissionen som en slags ”Magna Charta” för skolan. I dessa narrativ var kommissionen lösningen, inte problemet, på samhällets utmaningar.

80 Caesar (2018).

81 Rösen (2004); Wiklund (2012).

82 Zander (2001).

83 Johansson (2001).

I samtliga studerade texter finns implicit eller explicit en vilja att ha svar på frågan – varför befinner sig skolan i en kris? Man kan notera att såväl Ohrlander som Enkvist utgår från personligt erfarande av skolan när de börjar ställa frågor till det förflutna.⁸⁴ När sedan författarna i en slags historisk ”fascination” söker sig tillbaka till det förflutna är svaret på frågan om vad som orsakat skolkrisen i hög grad Skolkommissionen. Författarna gör sedan fördjupande tolkande nedslag för att precisera vad som mer specifikt i Skolkommissionens förslag utgör problemet. Med stöd i denna tolkning ges sedan en orienterande normativ tolkning om hur skolan bör utvecklas. Att använda historia på detta sätt är inget unikt för kritiska skoldebattörer, utan snarare närmast något generellt mänskligt enligt Rüsen. Vi kan exempelvis se att Skolkommissionen via Alva Myrdal och Stellan Arvidson också använde det förflutna på ett principiellt snarlikt sätt. Kommissionen var exempelvis tidigt ute med att med att anklaga den tidigare undervisningen för att vara ”medeltida” och att för att skapa en modern demokratisk skola måste de medeltida inslagen i form av katederundervisning rensas ur från skolan. Detta kan ses som ett ”narrativt rättfärdigande” för att genomföra reformerna.

I de tre analyserade texterna framträder åtminstone två narrativa huvudnivåer, nationens och skolans.⁸⁵ Även om skolan hos samtliga författare ligger i fokus finns det ett starkt historiskt nationellt narrativ invävt i historien om skolan vilket leder till att skolans kris också är nationens kris. Sensmoralen blir därmed att om skolan fallerar, fallerar nationen.

Den övergripande nivån handlar alltså om den nationella utvecklingen under efterkrigstiden och här ställs kommissionen, liksom t ex ”68-generationen” till svars för problem i dagens samhälle. Wiklund som studerat bilden av ”68” visar också hur 68-rörelsen blir en del av en större nationell berättelse där dess kritiker talar om till exempel det ”galna kvartseket” då Sverige åsamkades stor skada värderingsmässigt.⁸⁶ Hos framförallt Enkvist är det tydligt. Det är en nationell kris (inte enbart en skolkris) att elevernas kunskaper har sjunkit. Retoriskt inleds Enkvist text med ett ”När nu Sverige har sjunkit i PISA-jämförelserna”. Vi får också snart veta att kommissionen har en central roll här och att den var del av en ”kulturrevolution *light*”.⁸⁷ I den högerpopulistiska bloggaren Julia Caesars texter är det nationella inslaget än tydligare; hon talar om att nationens undergång och islamiseringen av Sverige kan relateras till kommissionens radikala brott med svenska traditioner. Ohrlander skriver också in kommissionen i en större nationell krisberättelse, där framförallt brottet med gamla seder och bruk länkas till kommissionen och dess tidsanda. Normbrottet innebar att ”sociala trafikregler, som utformats under tusentals år”⁸⁸ i bondesamhället bröts. Skolkommissionen och dess samtid ställs här till svars för något mer än bara en skolkris.

84 Ohrlander (1981), 11. Enkvist (2016), baksidestext. Jämför med Hans Olofsson, *Historia på högstadiet* (Karlstad: Karlstad University Press, 2019) och resonemangen om erfارande och tolkning av det förflutna.

85 Det är också faktiskt möjligt att se en tredje nivå, den personliga. Som nämnts får vi biografisk information om Enkvists och Ohrlanders erfarenhet av svenska skolan.

86 Wiklund (2012).

87 Enkvist (2016), 7.

88 Ohrlander (1981), 113.

Nationen är ett tema i samtliga texter, men det finns betydande skillnader. Enkvist kan sägas skriva in sig i en tradition där en generell borgerlig meritokratisk kritik mot att jämlikhet har prioriterats på bekostnad av kunskap är central. Detta perspektiv återfinns exempelvis i den amerikanska diskussionen om ”excellent movement” och nationens karaktär.⁸⁹ I Enkvists text förs kritiska generella resonemang om problemet med frånvaron av meritokrati i utbildningssystemet via referenser till den brittiska utbildningssociologen och socialdemokraten Michael Young⁹⁰, samt Torsten Husén. Exempelvis noteras att Husén var ”negativ till skolans meritokratiska effekt”.⁹¹

Ohrlander skriver snarare in sig i en mer ”folklig” vänsterinriktad nationell makt-kritisk populärvetenskaplig historieskrivning som växte sig stark under 1960- och 1970-talet både inom den vetenskapliga historiografin och inom den populärvetenskapliga historieskrivningen.⁹² Ohrlander återkommer till exempel till Myrdals och Arvidsons avskildhet från folket och han påpekar att arbetarklassen måste ha traditionell kunskap för att kunna utmana den ”den härskande klassen”. Det finns också i hans sista bok ett betydande inslag av ”folkhjältar” i form av vanliga lärare som vill förändra skolan i strid mot byråkrater, kapitalister och det pedagogiska etablissemanget. Vidare finns det även en genomgående kritik mot de ”nyfeodala” strömningar som innebar att kulturradikalismen tog plats i statsförvaltningen och bröt med gamla bondetraditioner. Skolkommissionen, Arvidson och Myrdal blir centrala representanter för denna utveckling.

Slutligen kan man säga att Caesars narrativ kopplas till ett främlingsfientligt och invandrarkritiskt narrativ som lånar drag av såväl folklig historieskrivning som en mer traditionell konservativ syn på historia och samhälle, detta invandringskritiska narrativ finns *inte* hos Ohrlander och Enkvist.

Kommissionen skrivs också in i ett skolnarrativ om en krisande skola orsakad av naiva progressivister och ett kunskapsfientligt pedagogiskt etablissemang, ett narrativ som har internationella motsvarigheter.⁹³ Författarna pekar på ett antal avgörande brister i samtiden som kan kopplas till historiska beslut, därmed finns tydliga drag av en kritisk berättelse i narrativen. Men även här finns nyanser och framförallt ger Ohrlander en mångkausal förklaringsmodell till skolkrisen. I relation till framförallt Enkvist tillkommer här också en betydande marknadskritisk förklaringsmodell.

Narrativen har alltså några grunddrag gemensamt. Kommissionen och centrala personer skuldbeläggs, detta görs genom att på olika sätt lyfta fram aspekter av skolan, samhället och nationen som försvann i och med kommissionen. Det finns också visioner om framtiden där kunskaper, moral och traditioner betonas. Berättelsernas sensmoral är sammanfattningsvis framförallt när det gäller Ohrlander och Enkvist att uppgivandet av traditionell undervisning och kunskap under 1940-talet i förlängningen kom att leda till den skolkris vi har idag.

Det finns några grunddrag gällande hur aktörerna karaktäriserar narrativen, om än med olika betoning. Det är huvudsakligen en aktörs- och idédriven utveckling läsaren får ta del av. I framförallt Myrdal och Arvidson ”inkarneras” de centrala vi-

89 Symcox (2002). Notera att denna kritik inte innebär kritik mot att utbildning är tillgänglig för alla.

90 Enkvist (2016), 217.

91 Enkvist (2016), 228.

92 Burke (2007); Zander (2001).

93 Evans (2012); Malmström (2017).

sionerna och samtida idéerna om kulturradikalism och förkastande av traditioner. Snarare än komplexa orsaksförklaringar personifieras historiens utveckling.⁹⁴

Analysen av historiska ”skolnarrativ” i Sverige har tidigare indikerat ett slags monumentalistiskt historieskrivande där exempelvis folkskolans införande beskrivs i ett romantiskt skimmer.⁹⁵ Folkskolan blir här en del av en upplevd svensk framgångssaga och ett minne värt att fira. I narrativet om en krisande skola och en krisande nation blir Skolkommissionen däremot i vår nära samtid snarare ett Poltava, och Alva Myrdal och Stellan Arvidson (något tillspetsat) en Carl Olof Cronstedt (befälhavaren på Sveaborg som gav upp utan strid 1808 vilket i förlängningen innebar att Sverige förlorade Finland). Även om det finns inslag av ett ”antikvariskt” historieskrivande då det ”förflutna bör återupprättas” är det selektiva delar av det förflutna som ska återupprättas. Till det förflutna räknas naturligtvis inte perioden 1948-2011, utan det är närmast föreställningar om en mytisk guldålder där traditionell kunskap, respekt för traditioner och strävsamhet tänktes råda före den modernistiska välfärdsstatens införande.⁹⁶

Texternas karaktär och budskap bör förstås i relation till sin samtid. Ohrlanders texter är delvis pionjärverk men speglar också samtidens kritik mot byråkrati och en växande kritik mot aspekter av folkhemmet som sedan till exempel Hirdmans studie *Att lägga livet till rätta* (1989/2010) exploaterar.⁹⁷ Enkvists bok kan också ses i relation till denna folkhemskritiska rörelse, men här fångas också en mer grundläggande diskussion om meritokrati och jämlikhet upp. Även om narrativen ställer skolan till svars, finns det mer övergripande aspekter av den svenska samhällsmodellen som kritiserar via Skolkommissionen. Det moderna projektet ställs också till svars för upplevd normlöshet, traditionsbrytande och bristande meritokratiska principer. Skolkommissionen blir här en tacksam historisk symbol då samhällsreformatorer som Alva Myrdal och Stellan Arvidson inte bara sysslade med skolreformer utan också ville omstöpa hela samhället i en modernistisk och socialistisk riktning.

94 Jämför med Behan C McCullagh 1998. *The Truth of History* (New York: Routledge, 1998).

95 Larsson (2012).

96 Det är rimligt att kritisk narrativ till dagens marknadsstyrda skola också innehåller tankar om att en ”guldålder” fanns före införandet av friskolor och valfrihet.

97 Hirdman (2010).

Käll- och litteraturförteckning

Otryckta källor

Skolkommissionen 1946–1952. Riksarkivet.

AI V2

FIII V1

Digitala källor

Caesar, Julia. ”Skoldrömmar som brast del 2”

<https://juliacaesar.blog/2018/03/05/skoldrommen-som-brast-del-2/>

(Accessed August 5, 2018).

”Svenska skolans sjunkande elevresultat”

<http://snaphanen.dk/2012/11/06/svenska-skolans-sjunkande-elevresultat/>

(Accessed August 5, 2018).

Litteratur

Almgren, Birgitta. *Dröm och verklighet*. Stockholm: Carlsson, 2016.

Arvidson, Stellan. *Skolreformen*. Lund: Gleerups, 1948.

Arvidson, Stellan. *Skolan vi skall få*. Lund: Gleerups, 1950.

Berger, Stefan och Christoph Conrad. *The Past as History*. Basingstoke: Palgrave, 2015.

Biesta, Gert. ”Pragmatising the Curriculum: Bringing Knowledge Back Into the Curriculum Conversation, but via Pragmatism.” *Curriculum Journal* 25, no. 1 (2014), 29–49.

Boëthius, Maria Pia. *På heder och samvete*. Stockholm: Ordfront, 1999.

Bryman, Alan. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University press, 2012.

Burke, Peter. ”History of Events and the revival of Narrative.” I *New Perspective on Historical Writing*, red. Peter Burke. Cambridge: Wiley, 1993.

Burke, Peter. *Vad är kulturhistoria?* Eslöv: Symposium, 2007.

Carretero, Mario. *Constructing Patriotism*. Charlotte: IAP, 2011.

Cubitt, Geoffrey. ”History of memory.” In *Debating New Approaches to History*, red. Marek Tamm och Peter Burke, 127–142. New York: Bloomsbury, 2019.

Depaepe, Marc et al. *Order in Progress: Everyday Education in Primary Schools – Belgium 1880 – 1970*. Leuven: Leuven University Press, 2000.

Enkvist, Inger. *De svenska skolreformerna 1962–1985 och personerna bakom dem*. Möklinta: Gidlunds, 2016.

Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud. *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik, 2007.

Evans, Ronald. *The Hope for American School Reform*. New York: Palgrave Macmillian, 2012.

Evans, Ronald. *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press, 2004.

Frykman, Jonas. *Ljusande framtid*. Lund: Historiska media, 2014.

Frykman, Jonas. ”Skolan måste lära barnen vanligt hyfs.” *Expressen*, 20 december, 2013.

Gudmundson, Per. ”Svenska skolan skulle förbereda för socialismen.” *Svenska Dagbladet*, 29 oktober, 2016.

- Henrekson, Magnus, Inger Enkvist, Ingvar Martin och Ingrid Wållgren. *Kunskaps-synen och pedagogiken*. Stockholm: Dialogos, 2017.
- Hirdman, Yvonne. *Att lägga livet till rätta*. Stockholm: Carlsson, 2010.
- Hobsbawm, Eric. *Massproducerade traditioner*. Lund: Arkiv förlag, 2002.
- Iggers, Georg G. *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Middletown: Wesleyan, 2005.
- Isling, Åke. *Grundskolan för allmänmänsklig kompetens*. Stockholm: Sober Förlags AB, 1984.
- Johansson, Roger. *Kampen om historien, Ådalen 1931: Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931–2000*. Lund: Hjalmarson & Högberg, 2001.
- Karlsson, Klas Göran. "Historia, historiedidaktik och historiekultur: Teori och perspektiv." I *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, red. Klas Göran Karlsson och Ulf Zander, 13–89 Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Koselleck, Reinhart. *Erfarenhet, tid och historia*. Uddevalla: Daidalos, 2004.
- Larsson, Esbjörn. "On the Use and Abuse of History of Education: Different uses of educational history in Sweden." I *Knowledge, Politics and the History of Education*. Münster: LIT Verlag, 2012.
- Lindesjö, Bo och Ulf P. Lundgren. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förslag, 2006.
- Ludvigsson, Maria. "Det var ni som svek arbetarbarnen." *Svenska Dagbladet*, 25 januari, 2018.
- Lundahl, Christian. *Viljan att veta vad andra vet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006.
- Lundgren, Ulf P. *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1989.
- Malmström, Martin. *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediadebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Lund: Studies in Educational Science Lund University, 2017.
- McCullagh, Behan C. *The Truth of History*. New York: Routledge, 1998.
- Nietzsche, Friedrich. *Om historiens nytta och skada*. Stockholm: Norstedts, 1998.
- Ohrlander, Gunnar. *Kunskap i skolan*. Stockholm: P.A Nordstedts & Söners Förlag, 1981.
- Ohrlander, Gunnar. *Den gudarna älskar*. Sundbyberg: Optimal Förlag, 2009.
- Olofsson, Hans. *Historia på högstadiet*. Karlstad: Karlstad University press, 2019.
- Orrenius, Niklas, "Om mötet med Julia Ceasar." *Dagens Nyheter*, 5 september, 2015.
- Persson, Sofia. *Läraryrkets uppkomst och förändring*. Göteborg: Göteborg Studies in Sociology, 2008.
- Richardson, Gunnar. *Drömmen om en ny skola*. Stockholm: Liber, 1983.
- Richardson, Gunnar. *Svensk skolpolitik 1940-1945*. Stockholm: Liber, 1978.
- Rüsen, Jörn. *Berättande och förnuft*. Göteborg: Daidalos, 2004.
- Röhrs, Herman och Volker Lenhart, red. *Progressive Education Across the Continents*. Wien: Peter Lang, 1995.
- Salomon, Kim. "Den kulturella vändningens provokationer." *Scandia* 75 no. 1 (2009).
- Samuelsson, Johan. "Ämnesprofessionalitet under omförhandling: Exemplet historielärarna kring 1940–1965." *Didaktikens forum*, no. 3 (2008).
- Samuelsson, Johan och Christin Olin-Scheller. *Teachers in the Borderland of Elementary School, Grammar School and Comprehensive School: Teachers on Teaching in the 1940s* NOFA 6 - Nordic conference on school subjects, University of Southern Denmark, Odense, 29th–31st of May 2017.

- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande*. Stockholm: Häggströms.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Nordstedts.
- Sundeen, Johan. *68-kyrkan*. Stockholm: Bladh by Bladh, 2017.
- Symcox, Linda. *Whose History?* New York: Teacher College Press, 2002.
- Waldow, Florian. *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2013.
- Wiklund, Martin. *Historia som domstol*. Nora: Nya Doxa AB, 2012.
- White, Hayden. *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1975.
- Yamasaki, Yoko. "Introduction: Progressivism, New Education, and cultural encounter". I *Educational Progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan*. London: Routledge, 2018.
- Yin, Robert. *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage, 2014.
- Zander, Ulf. *Fornstora dagar, moderna tider*. Lund: Nordic Academic Press, 2001.
- Zilversmith, Arthur. *Changing Schools: Progressive Education, Theory and Practice 1930-1960*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- Ödman, Per Johan. *Kontrasternas spel. Del 2*. Stockholm: Norstedts, 1995.
- Östling, Johan. *Nazismens sensmoral: Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning*. Stockholm: Atlantis, 2008.



Kolonisatör eller turist? Frågor och arbetsuppgifter i svenska historieläromedel under en tid av kunskapsideologisk förhandling

Anders Persson

Abstract • Coloniser or Tourist?: Questions and Exercises in Swedish History Textbooks, 1927–2015. The history of History as a Swedish school subject has usually been based on two sources: curriculum plans and textbook narratives. Drawing upon more than 900 exercises that occur in 72 history textbooks published 1927–2015, this article primarily examines which different approaches to history that have been prearranged to the pupils during the second half of the last century. It is shown that a great majority of the exercises, throughout the whole period of time, prescribes a simple reproduction of unchallenged truths. It is also argued that both disciplinarian assignments and aesthetic tasks, seem to appear at least as often before, as after, the 1970s. Subsequently, especially in the 1990s, the exercises occasionally ask for the individual student's own opinions - without demanding them to consider any historical circumstances. Accordingly it is argued that while the former category of exercises most often enjoin the distanced view of the uninvolved tourist, the latter rather instructs the pupil to embrace the coloniser's self-centred perspective of the past.

Keywords • Swedish school history [svensk utbildningshistoria], textbooks [läroböcker], exercises [övningar, arbetsuppgifter], go visiting [besök]

Frågan - en kunskapsideologisk markör och en del av ett skolämnes historia

Mellan vilka år varade det trettioåriga kriget?
I vilket land utkämpades striderna?
Vem var protestanternas ledare?¹

Låtsas att du är en nybyggare i Minnesota. Du har bott där något år. Ibland längtar du hem till Sverige. Du vill gärna att någon från din hemtrakt, kanske en släkting, emigrerar och bosätter sig nära den plats där du bor. Skriv ett brev hem till Sverige och berätta.²

De tre första frågorna är hämtade från en svensk lärobok i historia från 1963. De svar som begärs tycks inte bara relativt korta; det som efterfrågas framstår också som något på förhand givet. Lösningarna finns uttryckligen framskrivna i bokens text. Frågornas slutna form ger intryck av att kunskap i historia, likt ett isolerat objekt, existerar i sig

1 Sixten Björklom, Lennart Dusing och Paridon von Horn, *Historia för grundskolan årskurs 4–6* (Stockholm: Bergvalls förlag, 1963), 172.

2 Sjöberg, Sven, *Utvandringen till Amerika: Arbetsområden Sverige för hundra år sedan åk 6* (Örebro: Bokförlaget Liber AB, 1968), 77–78.

Anders Persson is Senior Lecturer in History at the School of Humanities and Media Studies, Dalarna University, Sweden.
Email: ape@du.se.

självt. Den fjärde frågan, även den formulerad i ett läromedel från 1960-talet, tycks emellertid signalera något delvis annat. I den uppmanas eleven snarare att via sin föreställningsförmåga förflytta sig till en tid och situation, som egentligen erfarits av någon annan.

Diskussionen om hur vi ska betrakta vårt förhållande till kunskaper om det förflutna, och hur vi därmed i ett skolsammanhang bör uppfatta relationen ämne-elev, har inget givet svar.³ I ett historiedidaktiskt sammanhang har exempelvis begreppet historisk empati använts för att resonera om hur elever bör närma sig tidigare generationers livsvillkor.⁴ Oftast har dessa resonemang laddats med förmaningar om att inte göra sig skyldig till presentism. Vikten av att uppöva en slags analytisk vetenskaplig distans till historiens aktörer har understrukits.⁵ Den historiska kontexten, inte egna livserfarenheter, förväntas utgöra grund för tolkningar av dåtida människors tankar och handlingar.

När Hanna Arendt anför möjligheten att gå på besök hos den andre så görs det emellertid utifrån en delvis annan kunskapsteoretisk horisont. Arendts metafor kan snarare förstås som en hermeneutisk strävan efter att söka föreställa sig hur man personligen skulle ha erfärut och hanterat en situation som egentligen upplevts av någon annan. Detta betyder inte att hon förespråkar en idé om att vi kan se tillvaron från den andres ögon. I hennes skrivande är det föreställda besöket istället förknippat med en slags dubbel tankeoperation; berättelsen om den andre behöver på en och samma gång betraktas utifrån sitt unika kulturella, sociala och historiska sammanhang, samt relateras till egna personliga erfarenheter av att vara människa.⁶

I den här artikeln studeras frågor som förekommer i svenska läromedel i historia. Materialet täcker en period på nära nog hundra år, men huvudintresset är riktat mot den period, 1950-1993, som i tidigare forskning beskrivits i termer av en kunskapsideologisk kamp. Mer precist formulerat, är syftet *att undersöka de olika förhållanden mellan kunskaper om det förflutna och den i frågan tilltalade eleven, som påbjuds i efterkrigstidens svenska historieläromedel*. Mot detta motiv svarar också studiens övergripande frågeställningar.

I vilka avseenden påbjuder de undersökta frågorna svar som förutsätter att eleven...

- a) involverar sina egna tankar, erfarenheter och åsikter, och/eller
- b) använder sina kunskaper om dåtida sammanhang?

Det bör understrykas att syftet svarar mot en intertextuell analysnivå. Även om det är den funktionella aspekten av ett antal läromedel som uppmärksammas, så säger

3 Niklas Ammert, "Contact and Contrast: The Subject of History and Its Relation to Students 1905–2005," *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 12, no. 2 (2014), 46.

4 Jfr t.ex. Stéphane Lévesque, *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century* (Toronto: Buffalo, 2008); Elizabeth A. Yeager et al., "Why People in the Past Acted as They Did: An Exploratory Study in Historical Empathy," *The International Journal of Social Education* 13, no. 1 (1998), 8–24.

5 Tyson Retz, "A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education," *Educational Philosophy and Theory* 47, no. 3 (2015), 214–26.

6 Hannah Arendt, *Lectures on Kant's Political Philosophy* (Chicago: The University of Chicago Press, 1982), 33–35; Hannah Arendt, *Människans villkor: Vita activa* (Göteborg: Daidalos, 1998). Persson, Anders, "Americans and Russians as Representatives of 'Us' and 'Them': Contemporary Swedish School History Textbooks and their Portrayals of the Central Characters of the Cold War," i *Teaching the Cold War*, red. Barbera Christophe et.al., (New York: Palgrave Macmillan, 2019), 107–9.

artikelns resultat inte något om den i *klassrummet* gestaltade undervisningspraktiken.⁷ Undersökningen syftar inte heller primärt till att förklara förändringar över tid mot bakgrund av historiekulturella strömningar, övergripande samhällsförändringar eller utbildningspolitiska beslut.⁸ Ansatsen utgår emellertid från föreställningen om läromedel som en kunskapsnormerande auktoritet.⁹ Utifrån ett sådant perspektiv kan de inte bara förstås som konstruktioner som vidmakthåller ett samhälles sätt att se på världen; de utgör också kraftfulla markeringar av vad som räknas som kunskap. I ett sådant perspektiv torde läromedlens arbetsuppgifter kunna antas utgöra särskilt tydliga kunskapsideologiska markörer. Så har exempelvis Staffan Selander påpekat att ”karaktären på frågorna i ett läromedel ramar in läsningen av texten, och definierar meningen med den”.¹⁰

I linje med detta bygger denna artikel på antagandet att dessa föreskrivna arbetsuppgifter inte bara hänvisar eleven till ett specifikt ämnesinnehåll; de skickar också signaler om vad som bör betraktas som värdefulla *former* av kunskap, i detta fall i skolämnet historia.

Kunskapsformer i det svenska skolämnet historia under hundra år

Den tidigare utbildningshistoriska forskningen om läromedel i skolämnet historia kan ur såväl ett internationellt som ett nordiskt perspektiv, betraktas som mycket omfattande.¹¹ Företrädesvis är det dock det narrativa innehållet som har analyserats. Jämförelsevis färre är de studier som utgått från ett uttalat kunskapsteoretiskt perspektiv.¹² De undersökningar som riktats mot de kunskapsformer som påbjuds i skilda historieläromedels frågor och arbetsuppgifter, är följaktligen ännu färre.¹³

7 Jfr Ola Halldén, *Elevernas tolkning av skoluppgiften: En beskrivning av elevers förhållningssätt till lärares frågor* (Stockholm: Stockholms universitet, 1982), 1–21, 40–50.

8 Med Klas-Göran Karlssons terminologi är det således snarast ”läroboken som orsak”, inte läroboken som ”verkan” eller som ”självförståelse och tradition”, som undersöks. Jfr Klas-Göran Karlsson, ”Läroboken och makten: Ett nära förhållande,” i *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, red. Niklas Ammert (Lund: Studentlitteratur, 2011), 47–53.

9 Boel Englund, ”Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande,” *Pedagogisk forskning i Sverige* 4, no. 4 (1999), 337–38.

10 Staffan Selander, *Lärobokskunskap: Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985* (Lund: Studentlitteratur, 1988), 37.

11 Eckhardt Fuchs och Annkatrin Bock, red. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (New York: Palgrave Macmillan, 2018); Maria Grever och Tina Vlies, ”Why National Narratives Are Perpetuated: A Literature Review on New Insights from History Textbook Research,” *London Review of Education*, (2018), 286–301; Niklas Ammert, ”Historieläromedel: en forskningsöversikt,” *Humanetten* 37 (2016), 140–53; Kløve Juuhl, Gudrun, Magnus Hontvedt och Dagrun Skjelbred, ”Læremiddel-forskning etter LK06 - Eit kunnskapsoversyn,” (Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2010).

12 Maria Repoussi och Nicole Tutiaux-Guillon, ”New Trends in History Textbook Research: Issues and methodologies towards a School Historiography,” *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2, no. 1 (2010), 164–66; Eckhardt Fuchs och Kathrin Henne, ”History of textbook research,” i *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, red. Eckhardt Fuchs och Annkatrin Bock (New York: Palgrave Macmillan, 2018), 25–56; Ma. Lourdes S. Nery-Cura och Allan B. de Guzman, ”A rhizotextual analysis of Philippine secondary textbooks in history,” *Education Research Policy Practise*, 17 (2018), 173–75. Notera dock däruti studier och utformningen av bilder, exempelvis nyligen i: Jörgen Gustafsson, *Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000* (Uppsala: Uppsala universitet, 2017).

13 David B. Lavere, ”The Quality of Pedagogical Exercises in U.S. History Textbooks,” *The Social Studies* 99, no. 1 (2008), 3–8.

Bilden av skolämnet historias egen historia i Sverige, baseras främst på läroplansstudier och analyser av lärobokstext. I de senare fallen har det oftast varit berättelsernas innehåll, inflytandet av samtidens historiekultur och/eller historiebruk som analyserats.¹⁴ Påfallande ofta har denna forskning, såsom i Norge och Danmark, rört frågor om nationsbygge¹⁵, svenskhet¹⁶, föreställningar om Norge och nordmän¹⁷, nationell gemenskap¹⁸, Norden och det nationella¹⁹, tilltagande internationalisering²⁰ eller bilden av den (etniskt) andre²¹. Längre dominerade en relativt framstegsoptimistisk framställning. Ämnets successiva utveckling relaterades bland annat till ett tilltagande intresse för samtiden, tydligare ambitioner att förklara samhällsutveckling och ett bredare demokratifostrande kunskapsideal.²²

Försöken att periodisera skolämnet historias förändrade kunskapsideal i Norden är många.²³ Det tidiga 1900-talets historieundervisning har dock sedan länge förknippats med ett i grunden reproducerande kunskapsideal. Vad gäller den svenska skolan har det bland annat hänvisats till hur undervisningsplanen från 1919 föreskrev en slags färdig kanon av sedelärande skildringar, vars ofta nationalistiska undertoner förväntades fostra nya generationer av medborgare.²⁴ Det har talats om ett klassiskt historieämne, som via förmedlandet av en aktörsdriven oemotsagd berättelse, formats i ljuset av vad Tomas Englund beskrivit som en patriarkalisk utbild-

14 Ammert (2016), 140.

15 Lorentzen, Svein, *Ja, vi elsker...: Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000* (Oslo: Abstrakt forlag, 2005).

16 Ingmarie Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land: Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar* (Lund: Lunds universitet, 2012).

17 Brit Marie Hovland, *Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889–1940: En historiografi ut fra folkeskolens historielæreboeker* (Oslo: Universitetet i Oslo, 2016).

18 Lina Spjut, *Att (ut)bilda ett folk: Nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskolan åren 1866–2016* (Örebro: Örebro universitet, 2018).

19 Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* (Lund: Nordic Academic Press, 2013).

20 Harry Haue, ”Transformation of History textbooks from national monument to global agent,” *Nordidactica* 1, (2013), 80–89

21 Janne Holmén, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget* (Uppsala: Uppsala universitet, 2006); Persson (2019).

22 Se särskilt Herbert Tingsten, *Gud och fosterlandet: Studier i hundra års skolpropaganda* (Stockholm: P.A. Norstedts & Söners förlag, 1969), 280–81; Göran Andolf, *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820–1965* (Uppsala: Uppsala universitet och Skandinavien university books Esselte studium, 1972), 276–80; Selander (1988), 96.

23 Knut Kjeldstadli, *Det förflutna är inte vad det en gång var* (Lund: Studentlitteratur, 1998), 260–66; Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet: Kap 1–4* (Uppsala: Uppsala universitet, 1986a), 243, 387; Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet: Kap 1–4* (Uppsala: Uppsala universitet, 1986b), 511, 575; Tomas Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* (Göteborg: Daidalos, 2005), 291–304.

24 Tingsten (1969), 134–158, 194–216; Andolf (1972) 259–75; Englund (1986a), 271–79; Ulf Zander, ”Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes,” i *Historiedidaktiska utmaningar*, red. Hans Albin Larsson (Jönköping: Jönköping University Press, 1998), 32–68; Henrik Åström Elmersjö, ”Historia och konflikter: Historiekultur och historieundervisning inom, över och bortom gränser,” *Historisk tidskrift* 134, no. 2 (2014), 267–77; Helén Persson, *Historia i futurum: Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2018* (Lund: Lunds universitet, 2018), 92–95.

ningskonception.²⁵ Niklas Ammert har senare resonerat om hur det under denna i övrigt omvälvande tid, tycks ha funnits en slags outtalad idé om det förflutna som en närbelägen källa till stärkande moral och stabilitet.²⁶

Den klassiskt nationalistiska periodens slutpunkt har definierats lite olika i den nordiska forskningen.²⁷ I ett svenskt sammanhang har det andra världskriget ofta beskrivits som en avgörande vändpunkt. I flera fall har det gjorts gällande att 1950- och 1960-talens styrdokument (Upl55, Lgr62, Lgr 69), hellre än patriotism, markerade värdet av att låta historieundervisningen utgå från en av vetenskapssamhället fastslagen sanning.²⁸ Det som skulle läras kunde dock fortfarande beskrivas i termer av ett redan på förhand stipulerat kunskapsobjekt.²⁹ När Helén Persson summerar sin beskrivning av 1960-talets kursplaner i historia, är det således ännu i termer av ”ett föreskrivet innehåll” och ”analytisk slutenhet”.³⁰

Andra har pekat på hur 1960-talets enhetsskole- och läroplansreformer med tiden bidrog till att utmana och omförhandla historieämnets hela funktion i den svenska skolan. I dessa fall har det emellertid också understrukits hur denna omvandlingsprocess har omgärdats av en rad djupgående kunskapsideologiska spänningar. Tomas Englund talar om en dragkamp mellan en vetenskapligt rationell, och en demokratisk, utbildningskonception.³¹ Henrik Åström Elmersjö har på liknande sätt visat att det, i den efterkrigstida debatten om skolans historieläromedel, förekommer en rad parallella, men divergerande, dikotomier. Han uppmärksammar särskilt spänningen mellan en slags vetenskapens och pedagogikens logik. I centrum för denna diskussion stod, enligt Åström Elmersjö, frågan om hur förhållandet mellan skolkunskap och elev, egentligen borde förstås. Vid sidan av den traditionella stoffnedslappningsidén, hävdades värdet av att söka avpassa undervisningen till de ungas egen livsvärld.³²

När Ammert, och senare Persson, diskuterat denna efterkrigstida förändringsprocess, har de dessutom hänvisat till en förändrad syn på dåtidens relation till den egna samtiden. De har hävdat att skolämnet historia under 1960-talet både genomtyrades av en tydlig framstegstanke, och en stark vilja att förklara nuet. Ammert föreslår därför att denna period, snarare än Englunds beteckning vetenskapligt

25 Kjeldstadli (1998), 260–62; Englund (1986a), 243, 387; Englund (1986b), 511, 575; Englund (2005), 291–304; Persson (2018), 92–116.

26 Ammert (2014), 58.

27 Jfr t.ex. hur Lorentzen (2005) i ett norskt sammanhang förlägger brottet till 1970-talet, 163–68, 227. Se också valet av kapitel-indelningen (1939–1979 respektive 1974–2013) i Skjelbred et. al. (2017).

28 Englund (1986b) 514–521; Persson (2018), 92–105; Anna Johnsson Harrie, *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991* (Linköping: Linköpings universitet, 2009), 216–18. Notera dock också hur det har påpekats att objektivitetsidealet under 1900-talets början sällan betraktades som något som stod i motsatsställning till ämnets fostrande ambitioner, samt hur kritik mot det senare förekom redan långt tidigare. Englund (1986a), 272–73, 288–93.

29 Englund (1986b), 491, 582–92; Persson (2018), 95–99, 105.

30 Persson (2018), 105.

31 Englund (1986b), 478–91, 511–74.

32 Henrik Åström Elmersjö, *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandling av historieämnet 1938–1991* (Lund: Nordic Academic Press, 2017), 140–41, 258–59, 272–77.

rationell, bör kategoriseras som ideologiskt modernistisk.³³ Persson har argumenterat för hur denna närmast genealogisk ambition att förklara det egna samtida samhället (u55, lgr62, lgr 69), i seklets senare läroplansreformer (lgr80, lpo94) leder över i de skrivningar som kommit att förknippas med begreppet historiemedvetande. Istället för att som tidigare fostra till god samfundsanda, omdöme eller solidaritet, legitimeras skolämnet historias syfte nu med hänvisning till de metoder, färdigheter och förmågor som antas bidra till utvecklandet av en slags självständig handlingsberedskap. Kunskaper i historia framstod därmed inte längre som något fast och givet. Enligt Persson ger den senaste kursplanen (lgr11) fastmer uttryck för ”historia som sanningsökande genom metaperspektiv utan färdiga svar”.³⁴

Det bör dock understrykas att både Ammert och Persson noterar en viss diskrepans mellan det historieämne som framträder i styrdokument respektive läromedel. De senare beskrivs, i flera avseenden, som mer konservativa. Exempelvis gör Persson klart att det på basis av innehållet i historieläroböcker inte går att hävda en utveckling där historia som erfarenhets- och livsvärld i vissa tider är tydligt starkare än historia som vetenskap.³⁵ Denna beständighet över tid har också framhållits av andra. Staffan Selander pekar exempelvis särskilt på hur svenska läromedel i historia, under merparten av 1900-talet, fortsätter att deklarerat ett slags sanna sakförhållanden; detta alltmedan mer kritiskt förhållningssätt genomgående tycks saknas.³⁶

Sammantaget, går bilderna av hur det kunskapsideal som i olika avseenden kommit till uttryck i skolämnet historia under efterkrigstiden således delvis isär. Å ena sidan betonas en ökad elevcentrering och ett tilltagande fokus på vetenskaplighet; å andra sidan noteras tydliga drag av kontinuitet. Resultaten bygger dock företrädesvis på analyser av läromedlens narrativa innehåll. Det torde således finnas starka skäl att också, närmare studera vilka former av kunskaper som efterfrågats i olika tider.³⁷

Frågor och övningar i historieläromedel – granskning, värdering och kritik

På liknande sätt som i den internationella läromedelsforskningen i stort, så förekommer få utbildningshistoriska studier av frågor och arbetsuppgifter i historieläromedel.³⁸ Några svenska forskare har visserligen, i små isolerade textsekvenser, uppmärk-

33 Niklas Ammert, *Det osamtidas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år* (Lund: Lunds universitet, 2008) 82–85, 95, 105–10; Ammert (2014), 58–63.

34 Persson (2018), 92–116.

35 Persson (2018), 138, 150, 245–46. I jämförelse med real- och gymnasieskolans relativa fokus på kritiskt tänkande och distanserad analys, påpekar Persson dock att närhet, inlevelse och känsla (i synnerhet under 1960-talet) av tradition tillskrivits en starkare ställning i folk- och grundskolans styrdokument.

36 Selander (1998), 97. Jfr också: Persson (2019), 260 och det som beskriver som en *konstaterande ansats* i: Niklas Ammert, ”Folkvilja, etikett eller jordbruksteknik?: En historiedidaktisk analys av synen på demokrati i historieläroböcker 1960–2003,” *Utbildning och demokrati* 14, no. 3 (2005), 34.

37 Jfr Englund (2005), 132; Gustafsson (2017), 38. Valet av källmaterial kan dessutom motiveras med hänvisning till den forskning som på senare tid antytt att även läromedlens färdigtryckta uppgifter tycks ha omgärdats av en livlig kunskapsideologisk förhandlingsprocess. Åström Elmersjö (2017), 97–99.

38 Jfr diskussionen om läromedelsforskningens inriktning i Barbara Christophe et al. ”New Directions,” i *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, red. Eckhardt Fuchs och Annekatrin Bock (New York: Palgrave Macmillan, 2018), 420. Se dock enskilda undantag som t.ex: Sheri Berkeley et al., ”Are History Textbooks More, ”Considerate” After 20 Years?” *The Journal of Special Education*, 47, no. 4 (2014), 225.

sammat den typ av källmaterial som ligger till grund för denna artikel. I inget fall används dock frågorna till mer än att styrka iakttagelser från texten i övrigt.³⁹ Den engelskspråkiga forskning som riktats mot förtryckta arbetsuppgifter i läromedel i historia har företrädesvis handlat om att värdera frågornas analytiska komplexitet.⁴⁰ I flera fall har dessa granskningar gjorts med utgångspunkt i Blooms klassiska taxonomi eller andra liknande klassificeringar.⁴¹ I en av det mest refererade av dessa studier har David B. LaVere, undersökt i vilken mån eleverna möter kognitivt mer utmanande uppgifter ju längre upp i skolsystemet de kommer. Han sammanfattar sina resultat i termer av oro:

The analysis revealed several problems. A disproportionate number of pedagogical exercises were recall-type questions. Many questions were very similar regardless of grade level. Some were ahistorical or failed to reflect high-quality content.⁴²

Ett antal efterföljande studier har noterat liknande resultat. Från en rad olika länder vittnar forskare om avsaknaden av den typ av frågor som antas möjliggöra ett mer utvecklat historiskt tänkande.⁴³ I vissa fall har dessa kritiska slutsatser inte bara genererats ur en analys av läromedlens frågor, utan också ur receptionsinriktade undersökningar av hur uppgifterna kan användas och uppfattas.⁴⁴

39 Selander (1988) 76, 89; Ammert (2008) 114, 128, 130–31; Persson (2018) 197–98, 205. En studie delvis baserade på svenska arbetsuppgifter i mer samtida historieläromedel presenteras dock i: Niklas Ammert and Heather Sharp, "Working with the Cold War: Types of Knowledge in Swedish and Australian History Textbook Activities," *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 8, no. 2 (2016).

40 Jfr Carl-Christian Fey och Eva Matthes, "Textbook Quality Criteria and Evaluation," i *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, red. Eckhardt Fuchs och Annekatrin Bock (New York: Palgrave Macmillan, 2018), 157–68.

41 Se t.ex. Rawadih, Saleh Moh'd, "An Analysis of the Cognitive Levels of Questions in a Jordanian Secondary Social Studies Textbook According to Bloom's Taxonomy" (Diss., Ohio University, 1998); LaVera (2008); Bulent Tarman och Burcin Kuran, "Examination of the Cognitive Level of Questions in Social Studies Textbooks and the Views of Teachers Based on Bloom Taxonomy," *Educational Sciences: Theory & Practice* 15, no. 1 (2015); Bonnie B. Armbruster och Thomas H. Anderson, "What Did You Mean by That Question?: A Taxonomy of American History Questions," *Technical Report No308*, University of Illinois at Urbana-Champaign (1984), 213–22; Paul T. Boone, "Explicit Instruction in United States History Textbooks Exercises: The Role of Exercises in Navigating and Critically Evaluating Textbooks" (Diss. University of Nevada, 2010).

42 LaVere (2008), 3.

43 Berkeley et al. (2014), 217–30; Lisbeth Bergum Johanson, "The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking: A case study of three lower secondary schools," *Acta Didactica Norge* 9:1 (2015), 1–24; Basil Mackenzie och Carola Steinberg, "Recognising the Academic and Political Purposes Embedded in History Textbook Assessment Tasks," *Yesterday and Today* 14 (2015), 125–50; Kern E. Philgence, "A Comparative Schema Theory-Based Analysis of World History Print Textbooks and E-Textbooks," (Diss., Nortcentral University, 2017); Pranitha Bharath, "Analysing Historical Enquiry in School History Textbooks" (Diss., University of KwaZulu-Natal, 2018).

44 Janis M. Harmon, Wanda B. Hedrick och Elizabeth A. Fox, "A Content Analysis of Vocabulary Instruction in Social Studies Textbooks for Grades 4–8," *The Elementary School Journal* 100, no. 3 (2000), 253–271. Jfr Heather Sharp och Niklas Ammert, "Primary Sources In Swedish And Australian History Textbooks: A Comparative Analysis of Representations of Vietnam's Kim Phuc," *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 14, no. 2 (2017); Ammert och Sharp (2016), 58–82; Basil Mackenzie, "Doing School History as Portrayed in Assessment Tasks Found in the European Expansion and Conquest in the 15th to 18th Centuries Units Contained in a Sample of Grade 10 South African CAPS-Compliant History Textbooks" (Diss., University of the Witwatersrand, 2015); Robert Thorp, "Representation and Interpretation: Textbooks, Teachers, and Historical Culture," *IARTEM e-Journal* 7, no. 2 (2015), 73–99.

Istället för att granska huruvida läromedlens frågor möjliggör historiskt och kritiskt tänkande i en renodlat kognitiv mening, har bland andra Carla Van Boxtel undersökt hur nederländska elever responderar på två olika typer av inlevelsebaserade läromedelsfrågor. Den första typen påbjuder att eleven föreställer sig att den själv är en specifik historisk person. I den andra typen av fråga uppmanas eleven, såsom i den inledande emigrationsbrevsuppgiften, istället att söka rekonstruera vad en specifik eller abstrakt historisk aktör skulle kunna ha tänkt eller känt. Snarare än att utgå från sina egna erfarenheter så tycks dock flertalet elever, frågornas utformning till trots, basera sina svar på bokens information.⁴⁵

I den här studien undersöks frågor och uppgifter i historieläromedel över tid. Detta görs dock inte med ambitionen att utvärdera huruvida det undersökta materialet är tillräckligt kognitivt utmanande. Undersökningen handlar inte heller om att pröva hur elever responderat på eller förstått olika typer av frågor. Avsikten är istället att undersöka de *olika förhållanden mellan kunskaper om det förflutna och den i frågan tilltalade eleven*, som påbjuds under en period som i tidigare utbildningshistoriska studier beskrivits i termer av en kunskapsideologisk kamp.

Metod och material

Källmaterialet i denna artikel baseras på frågor och arbetsuppgifter i tryckta historieläromedel.⁴⁶ Det som undersökts är dock inte ett helt läromedelsbestånd.⁴⁷ Sammantaget har 938 arbetsuppgifter och frågor valts ut. Frågorna är fördelade på 72 olika läromedel. Uppskattningsvis har ungefär lika många titlar sorterats bort i sökprocessen.⁴⁸

Urvalet av material bygger på flera avvägningar. Böckerna som valts ut är utgivna mellan åren 1927–2015.⁴⁹ Studiens fokus är emellertid i första hand riktat mot den period (1950–1993) som i tidigare forskning beskrivits i termer av en utbildningsideologisk dragkamp mellan en vetenskapligt rationell och en demokratisk utbildningskonception. Frågorna från mellankrigstiden, likväl som de allra senaste läroböckernas exempel på uppgifter, har främst använts för att sätta den huvudsakliga undersökningsperioden i ett större sammanhang.

45 Tessa de Leur, Carla Van Boxtel och Arie Wilschut, ”Just Imagine ...’: Students’ Perspectives on Empathy Tasks in Secondary History Education,” *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 13, no. 1 (2015), 69–84.

46 Som frågor, övningar och arbetsuppgifter har det räknats som i läromedlen formulerats för att besvaras eller genomföras av eleven. I själva läromedelstexten invända retoriska frågor har inte beaktats.

47 Urvalet omfattar de mest spridda titlarna från respektive tidsperiod. Jfr Gustafsson (2017), 69–77.

48 Vissa läromedel, i synnerhet i början och slutet av undersökningsperioden, har antingen helt saknat frågor, eller så har de omfattat en annan innehållslig tematik än den efterfrågade

49 De använda läromedlen finns kronologiskt angivna i källförteckningen.

Tabell 1. Urval av läroböcker och antalet frågor (n); antal totalt, respektive innehållslig kategori

	Antal böcker	Antal frågor			
		Totalt	Arabriket	Gustav II Adolf	Emigrationen
(1927)	1	132	0	127	5
1950–1961	16	63	6	50	7
1962–1968	11	166	19	96	51
1969–1979	22	177	25	81	71
1980–1993	7	152	69	65	18
(1994–2015)	15	248	40	143	65
1927–2015	72	938	159	562	217

Materialet har både i urvals- och analysprocessen i huvudsak ordnats med hänsyn till de läroplansskiften som förekommit under denna tid.⁵⁰ Att undersöka alla uppgifter som förekommer i de 72 läromedlen låter sig inte göras inom ramen för denna artikel. För att skapa ett för den teoretiska inramningen tillbörligt underlag, har jag istället valt att undersöka de frågor som applicerats på det tidigmedeltida Arabriket (159 st), händelserna runt Gustav II Adolf och trettioåriga kriget (562 st) och/eller 1800-talets svenska emigration till Amerika (217 st).⁵¹

Det vidare analysarbetet kan beskrivas som en process i flera steg. I ett första skede har alla de drygt niohundra frågorna samlats i en gemensam lista. Därefter har jag, genom upprepad läsning, såväl kronologiskt som tematiskt, sökt identifiera den typ av skillnader i frågornas form som har bäring på artikelns övergripande syfte. Fem sådana dimensioner har noterats. Samtliga frågor har därmed kodats med avseende på:

- 1) ... det efterfrågade svaret framstår som givet på förhand (*sluten fråga*), eller där det synes finnas utrymme för eleven att utforma svaret på flera olika sätt (*öppen fråga*),
- 2) ... de påbjuder svar som förutsätter att eleven med stöd av kunskaper om det historiska sammanhanget gör egna analyser av historiska förlopp eller tolkar och drar egna slutsatser utifrån historiskt källmaterial (*disciplinärt analytiska frågor*),
- 3) ... de påbjuder svar som föreskriver att eleven söker leva sig in i andras situation, (*inlevelsebaserad fråga*),
- 4) ... de påbjuder svar som förutsätter att dåtidförhållanden relateras till elevens egen samtid? (*samtidsorienterad fråga*),
- 5) ... de påbjuder svar som inrymmer *estetiska arbetsformer* som att rita, modellera eller dramatisera.

50 Eftersom frågorna i läromedlen från 1950-talet är relativt få, har böcker både före och efter 1955 (upl55) dock samlats i samma kategori.

51 Detta urval bygger på ett försök att välja frågor som traditionellt kretsar runt perioder som i tur och ordning förknippats med nationell patriotism och storhet, fattigdom och misslyckande samt det orientaliskt främmande. Jfr Tingsten (1969).

De fem koderna är potentiellt överlappande. Exempel på kodning ges i figur 1 nedan.

	1	2	3	4	5
	Öppen (ö)/ stängd (s)	Samtids- orienterad (x)	Inlevelse- baserad (x)	Estetiska arb. former (x)	Disciplinärt analytisk (x)
Vad kallades Muhammeds efterträdare?	s				
Låtsas att du är en utvandrare. Gör tillsammans med några av dina kamrater en pjäs som skildrar er resa till Amerika	ö		x	x	
Känner du till exempel på hat och våld, som religiösa motsättningar skapat i vår egen tid?	ö	x			
Jämför böndernas ställning i Danmark och Norge	ö				x

Figur 1: Illustration av kodning av frågor

Då materialet i flera avseenden ändrar karaktär över tid, framstår det som vanskligt att lägga alltför stor betydelse vid olika frågetypers kvantitativa förekomst över tid. Istället för att enbart räkna frågeformer i termer av frekvens (se tab. 2–4), har det slutliga analysarbetet således framförallt ägnats åt att - med avseende på var och en av dessa fem dimensioner - mer kvalitativt, och med stöd av den inledningsvis anförda besöksmetaforen, söka tolka vilka olika förhållanden mellan kunskaper om det förflytna och den i frågan tilltalade eleven, som kommer till uttryck i olika tider. I denna tolkningsprocess har jag framförallt återvänt till de olika sätt att närma sig den andre som genusvetaren Lisa Disch formulerat i nära dialog med sin egen läsning av Arendts besöksmetafor.⁵²

Utöver besöket, så diskuterar Disch vad som skulle kunna beskrivas som turistens, kolonistatörens och hemmasittarens förhållningssätt. Om den senare helt stannar hemma i sin egen invanda miljö, gör de båda förra en slags resor som aldrig fullt ut blir till ett arendtskt besök. Översatt till förhållandet elev och skolämnet historia kan kolonistatörens möte med de historiska berättelserna sägas präglas av att det i alltför hög grad sker på basis av den samtida betraktarens egna behov, åsikter och intressen. Turisten däremot, intresserar sig tvärtom enbart just för det särskiljande. Den iakttar distanserat det (historiskt) främmande, men söker aldrig relatera det till sina egna personliga erfarenheter.⁵³

52 Se åter Persson [under publ] 2019.

53 Jfr. Lisa J. Disch, *Hanna Arendt and the Limits of Philosophy* (New York: Cornell University Press, 1994), 146–72; Lisa Disch, "Please Sit Down, but Don't Make yourself at home: Arendtian 'Visiting' and the Prefigurative Politics," i *Hanna Arendt & the meaning of politics*, red. Craig Calhoun och John McGowan (University of Minneapolis: Minnesota Press, 1997), 132–65.

Arbetsuppgifter i svenska läromedel i historia

Flertalet av de svenska läroböcker i historia som gavs ut under mellankrigstiden saknar arbetsuppgifter och frågor. De senare upplagorna av Grimbergs klassiska *Sveriges historia för folkskolan* utgör i detta avseende undantag. I 1927 års upplaga förekommer exempelvis 132 frågor som svarar mot det innehåll som utgjort grund för denna artikel. 125 av dessa uppgifter rör tiden runt Gustav II Adolf. Frågornas innehåll genomsyras tydligt av den nationalism som i tidigare forskning förknippats med skolämnet historias utformning vid denna tid. Elevens uppdrag är ofta att deklarerat vem som krigade mot vem, att ange när krig började och slutade, samt att beskriva kungens och andra fältherrars egenskaper.

Vilka egenskaper hade uppfostran givit honom? [Gustaf II Adolf]

Vilka voro de förnämsta svenska härförarna?

Vilken var Gustaf Adolfs mest lysande tid? Nämn något som visar detta!⁵⁴

Uppgifterna tycks genomgående formulerade med ambitionen att väcka förundran och förtjusning inför något bländande och stort. Formen på frågorna ger dock begränsat utrymme för eleven att själv utforma sina svar. Historien återfinns i texten. Svaren på frågorna finns redan framskrivna i bokens berättelser. Det senare är emellertid inget specifikt för Grimbergs lärobok. Tvärtom är det slående hur även efterkrigstidens uppgifter allt som oftast tycks påbjuda svar som handlar om att reproducera en redan färdigförhandlad beskrivning av vad som har varit.

Likt en turist i en avlägsen, och av andra redan på förhand färdigtolkad förflutenhet

Möjligheten att svara rätt på mer än ett sätt framstår som mycket begränsad i drygt tre fjärdedelar av de frågor som undersökts inom ramen för denna studie. Med viss variation gäller detta oavsett vilket område frågorna handlar om, och när de är skrivna.⁵⁵

Tabell 2. Andel slutna frågor (%). Källa: Se de 72 st läromedel som listas i källförteckningen

	Slutna frågor (%) Läromedel i historia 1928–2015				
	Arabiet	Gustaf Adolf	Emigrationen	Totalt (%)	(n/N)
1927	–	97	80	96	127/132
1950–1961	60	58	60	56	35/63
1962–1968	84	70	77	74	123/166
1969–1979	96	80	94	87	154/177
1980–1993	72	85	61	78	118/152
1994–2015	71	63	57	61	152/248
1927–2015	78	77	76	76	685/938

54 Carl Grimberg, *Sveriges historia för folkskolan* (Stockholm: P.A. Norstedt & söner, 1927), 210–11.

55 Med andra ord ligger andelen på ungefär samma nivå som noterats i internationella studier av samtida läroböcker. Jfr t.ex. Rawadie (1998), 77; LaVere (2008) 5–6; Boone (2010), 56, 67; Mackenzie (2015), 74; Mackenzie och Steinberg (2015); Tarman och Kuran (2015), 135–36, 219; Philgence (2017), 122, 129.

I motsats till vad som skulle kunna antas vid en läsning av de enskilda kursplanerna är det följaktligen svårt att hävda att graden av öppenhet i frågorna skulle öka över tid. Faktum är att den lägsta andelen slutna frågor faktiskt härrör från perioden 1950–1962. Denna beständighet över tid gäller även i flera avseenden frågornas utformning. Under hela efterkrigstiden förväntas nya generationer av elever upprepa ord, namn och årtal som redan nämnts i löptexten.⁵⁶ Lika väl som det i 1960-talets läromedel riktas uppmaningar om att göra förteckningar av alla freder från Gustav Vasa till Karl X Gustav⁵⁷ och att ange under vilka år som det trettioåriga kriget varade⁵⁸; lika väl förekommer de fyrtio år senare liknande anvisningar om att återge vad som hände den 6 november 1632⁵⁹ och att redogöra för i hur många år drottning Kristina regerade.⁶⁰ I frågan nedan från 1996 är det arabernas krigföring som är i fokus:

Vilka områden erövrades under den första anfallsvågen? Under den andra?
När och var stoppades araberna?⁶¹

En av de minst öppna typerna av uppgifter handlar i dessa sammanhang om att fylla i enskilda specifika ord i textluckor.

År ... landsteg Gustav II Adolf i En av hans officerare var Gustav Hans familj var med. Dottern Agneta berättar om denna krigiska tid i en Senare följde hon sin man till kriget i Tyskland. Vägarna var som en och Många byar hade... under kriget och hela.... hade flytt.⁶²

Samtliga av de luck-text-uppgifter som lokaliserats återfinns i läromedel utgivna mellan åren 1966–1976. 1970-talet (och tiden för läroplanen Lgr69) är *överhuvudtaget* tveklöst den period efter andra världskriget när flest frågor, nästan 90 procent, kategoriserats som slutna. Denna kulmen kan rimligtvis delvis förstås mot bakgrund av den tidens starka tilltro till läromedel som teknik.⁶³

Inte heller påståendet att skolämnet historia skulle ha genomgått en allmän förskjutning, till förmån för mer vetenskaplig analys, kan sägas styrkas av det undersökta materialet.⁶⁴ I tabellen 3 nedan illustreras förekomsten av frågor som inleds med ordet

56 Se tabell 2. Notera t.ex. hur läromedlen från perioden 1950–1961 tvärtom uppvisar lägst andel stängda frågor (58%).

57 Axel Hagnell och Gunnar Olander, *Svensk och allmän historia för enhetsskolans mellanstadium* (Gävle: Skolförlaget Gävle AB, 1960), 160.

58 Björkblom, Dusing och von Horn (1963), 172.

59 Ingrid Åsgård och Lars Hildingsson, *Levande historia - Studiebok årskurs 6* (Stockholm: Natur och kultur: 1999), 8.

60 Elisabeth Ivansson och Mattias Tordai, *Historia: SO.S, del 2 av fyra* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2003), 39.

61 Bengt Almgren, Hans Thorbjörnsson och Hans Tillman, *Historia 1: En lärobok för grundskolans senare del, SO Direkt*, (Stockholm: Bonniers utbildning, 1996), 131.

62 Alf Åberg, Lennart Husén, Hugo Serdén och Karl Gustav Thorén, *Ur folkens liv: Läsebok i historia för femte årskursen* (Stockholm: Natur och kultur, 1976), 61.

63 Se diskussionen om behavioristisk undervisningsteknologi (och MUT 1972–1975) i: Englund 1986b, 492–97, 582–99.

64 Jfr avsnittet om tidigare forskning och det som betecknas som en explanativ ansats i: Ammert (2005), 34.

varför (varför-frågor), uppgifter som handlar om att eleven med på basis av historiska kunskaper och/eller autentiskt källmaterial själv förväntas rekonstruera ett historiskt förlopp (rekonstruera), samt frågor som tydligt öppnar för en typ av analys där slutledningen alls inte kan antas vara på förhand given (öppet analytiska).

Tabell 3. Antal analytiska frågor (n). Källa: Se de 72 st läromedel som listas i källförteckningen

	Analytiska frågor (n)			
	Varför-frågor	Rekonstruera	Öppet analys	(N)
1927	9	–	2	132
1950–1961	–	5	9	63
1962–1968	11	7	2	166
1969–1979	28	1	9	177
1980–1993	23	6	13	152
1994–2015	37	25	13	248
1927–2015	108	44	48	/ 938

Även i dessa fall är spridningen relativt jämt fördelad under efterkrigstiden. Varför-frågan verkar visserligen få rejält fäste i läromedlen först i början av 1970-talet. Tidigt ute är i detta avseende en av de många upplagorna av läromedlet *Ur folkens liv*, från 1971:

Varför ingrep Gustaf II Adolf i religionskriget mellan protestanter och katoliker? [---]

Varför ville inte adelsmännen att det skulle hållas riksdag i Stockholm 1650? [---]

Varför blev vissa pojkar soldater?⁶⁵

Även om nästan en femtedel av frågorna efter 1970 innehåller ordet varför, så svarar de emellertid oftast mot relativt självklara avsnitt i lärobokstexten. I denna mening skulle dessa varför-frågor således kunna sägas ha en liknande repetitiva karaktär som merparten av de övriga frågorna. Ordvalet till trots, så tycks det sällan vara eleverna som förväntas göra egna analyser av ett historiskt problem. Svaret – orsakerna och följderna – finns redan tydligt framskrivna i lärobokstexten; de behöver bara återfinnas och återges.⁶⁶

Bland de mer öppna analysfrågor som trots allt förekommer över tid märks enbart några få exempel som tydligt påbjuder ett slags vetenskapligt underbyggt resonemang.

⁶⁵ Torsten Eklund et al., *Ur folkens liv: Lärobok i historia åk 6* (Stockholm: Natur och Kultur, 1971), 18.

⁶⁶ Åsgård och Hildingsson (1999), 6, 11. Exempel på motsatsen syns dock i: Erik Nilsson, Hans Olofsson och Rolf Uppström, *Hi: Historia 7–9, Utikik* (Malmö: Gleerups, 2013). Jfr liknande resonemang i Persson (2018), 205.

Redan före införandet av läroplanen Lgr62 går det visserligen att notera några sällsynta uppmaningar att jämföra.⁶⁷ I läromedel från 1990-talet märks därtill, en slags dualistiska frågor av typen: "Sverige både vann och förlorade slaget i Lützen. Varför kan man säga så?"⁶⁸ Därutöver förekommer dock såsom framgår av tabell 3, de mer kognitivt utmanande och därmed också mer öppna vetenskapligt analytiska frågorna anmärkningsvärt sällan.

När det gäller arbetet med källor och källkritik, bör det framhållas hur det under 1960-talet börjar dyka upp en särskild genre av källtextböcker. Dessa innehåller dock långtifrån alltid förtryckta frågor och övningar. Det gör däremot de studie- och arbetshäften som produceras under 1970- och 1980-talet. De senare har närmast karaktären av övningsböcker. De innehåller allt ifrån korsordsflötar, rikligt illustrerade bilder med pratbubblor och historiska artefakter, till ibland; korta historiska källor såsom exempelvis brev, dagboksutsnitt eller historisk statistik.⁶⁹

Det bör dock understrykas att de rekonstruerande kunskapsideal som vanligtvis förknippats med senare styrdokument inte heller är helt frånvarande i de tidiga läromedlen. Redan i *Historia för folkskolan*, från 1956, förekommer exempelvis uppmaningar om att gruppvis göra egna "arbetshäften".⁷⁰ Några år senare föreslås det bland annat att eleverna ska, ta reda på om någon i den egna släkten emigrerat till USA, samla information om någon stad och reflekterar över om stadsvapnet säger något om dess historia, eller - som i fallet nedan - undersöka huruvida det i den egna sockenkyrkan finns föremål som rövats nerifrån Europa.⁷¹

Läs [---]. Anteckna under läsningen några föremål som fördes hem till Sverige från främmande länder. Sök efter bilder av dessa föremål och rita av dem. Skriv också korta förklaringar till hur de användes m.m. Fördela arbetet inom gruppen. Undersök om det finns "rövade skatter" från storhetstiden i din hemtrakt. Kanske kyrkan har något föremål, som skänktes av en adelsman.⁷²

Denna typ av efterforskande, och ibland också historiebruksrelaterade, uppgifter framstår emellertid som jämförelsevis avancerade. Över hela den undersökta perioden är det (se åter tabell 3) snarare noterbart få frågor som kräver något annan än att upprepa en redan färdigförhandlad, beskrivning av vad som har varit.⁷³ De, liksom merparten av de övriga frågor som beskrivits ovan, påbjuder därmed en form av kunskap som främst handlar om att reproducera ett i sig självt givet innehåll.

67 Jfr t.ex. uppgiften att jämföra adelns och böndernas "ställning i Sverige och Danmark" i Hagnell och Olander (1960), 160.

68 Berit Thorén, Karl-Gustav Thorén Alf Åberg, *Läsebok i historia 4: Stormaktstiden* (Stockholm: Natur och kultur, 1991), 21; Nilsson, Olofsson och Uppström (2013). Jfr också Ivansson och Tordai (2003), 39.

69 Jfr även beskrivningen av framväxten av det Englund, utifrån argumenten individualisering och rationalisering, beskriver som undervisningsteknologi: Englund (1986b), 430–33, 492–510.

70 Helge Haage och Sven Wikberg, *Historia för folkskolan: Del 2 Sjätte och sjunde (åttonde) skolåren* (Stockholm: Natur och kultur, 1956), 241.

71 Ture Casserberg och Göte Rudvall red. *Ur svenska historien 3: Grundskolans läsebok* (Stockholm: Svenska bokförlaget Nordstedts, 1965), 226; Björkblom, Dusing och von Horn (1963), 158.

72 Björkblom, Dusing och von Horn (1963), 168.

73 Som ett tydligt undantag notera dock de amerikabrevbaserade källövningarna i: Jan-Olof Fallström, Lars Hildingsson och Göran Wadner, *Levande historia: Läsebok 2*, (Stockholm: Natur och kultur, 1990), 182.

På motsvarande sätt som diskuteras i tidigare internationell forskning märks däremot jämförelsevis få frågor som lämnar utrymme för eleven att själv använda sina referenskunskaper till att resonera runt mer öppet formulerade problemställningar.⁷⁴

Inlevelse och tyckande – en varsam besökare eller brutal kolonisatör?

Alla frågor i det undersökta materialet är dock inte lika slutna. Under hela perioden förekommer också uppgifter där svaren *inte* framstår som helt på förhand givna.⁷⁵ Redan i metodkapitlet noterades ett antal sådana frågor som mer aktivt bjuder in eleven att delta i utformningen av svaret. I tabell fyra anges förekomsten av frågor som fodrar svar som inrymmer *estetiska arbetsformer* som att rita, modellera eller dramatisera, som påbjuder att eleven sätter sig in en annan (historisk) persons situation (*rolltagande*), och/eller *som* förutsätter att dåtidförhållanden relateras till elevens egen samtid (*samtid*). Eftersom dessa elevinvolverande uppgifter är relativt få, bör de kvantitativa förändringarna över tid hanteras särskilt varsamt.

Tabell 4. Antal elevinvolverande frågor (n). Källa: Se de 72 st läromedel som listas i källförteckningen

	Elevinvolverande frågor (n)				
	Estetiska arbf.	Rolltagande	Samtid	Åsikter	(N)
1927	0	0	0	0	132
1950–1961	6	6	1	0	63
1962–1968	33	10	3	1	166
1969–1979	3	7	4	8	177
1980–1993	10	3	8	5	152
1994–2015	20	31	9	32	248
1927–2015	72	57	25	46	/ 938

I de flesta fall förekommer dessa sällsynta uppmaningar emellertid utspridda i läromedel utgivna under hela efterkrigsperioden. Redan i *Vår historia* från 1952, figurerar följaktligen frågor som lämnar större utrymme åt eleven att själv utforma sitt svar.⁷⁶ De mer eller mindre uttalade försöken att involvera eleverna ser lite olika ut. I några få fall handlar det om att explicit bjuda eleven att själv välja innehåll efter intresse:

Återberätta i en uppsats något i texten som särskilt har intresserat dig. Hitta själv på rubrik. Illustrera gärna.[...] Utarbeta underrubriker till något av kapitlets stycken försök att i varje stycke finna det viktigaste. [...] Välj ut ett stycke i kapitlet att skriva frågor till. Byt frågorna med en kamrat och besvara dem skriftligt.⁷⁷

74 Jfr t.ex. Rawadieh (1998), 77; LaVere (2008) 5–6; Boone (2010), 56, 67; Mackenzie (2015), 74; Mackenzie och Steinberg (2015); Tarman och Kuran (2015), 135–36, 219; Philgence (2017), 122, 129.

75 Se åter tabell 2.

76 Yngve Berg, *Vår historia: II Nya tiden* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1952), 50, 68, 72.

77 Tham (1963), 217, 198, 184.

I andra fall uppmanas eleven att jämföra det den läst om med liknande företeelser i den egna samtiden. I exemplet nedan är uppdraget att i pjäs-form jämföra 1600-talet matvanor med dagens.

Vad man åt och drack i en soldatfamilj. Spela en pjäs där ni jämför matvanor förr och nu. Börja t.ex. med att "Förrson" berättar om hur man förvarade kött, fläsk mm på hans tid, och "Nuson" talar om hur man gör i våra dagar. Ni kan tala om fisk, bröd, smör, öl, grönsaker, kryddor, ölbrygning, kaffe och tobak.⁷⁸

Även i detta avseende är utfallet ett annat än vad som skulle kunna ha förväntats. Den förändring som i tidigare forskning formulerats som en modernistisk vändning mot samtiden, får inget starkt genomslag i de undersökta frågornas form.⁷⁹ Den i medeltidsavsnittet insprängda frågan om samtida arabisk nationalism, är i detta sammanhang tämligen sällsynt:

Vilka länder behärskas i våra dagar av den arabiska nationalismen? Hur tar denna sig uttryck. Skriv en kort redogörelse.⁸⁰

Utöver de fåtaliga anmaningarna om att rikta frågan mot händelser och fenomen i samtiden går det därtill också att urskilja en typ av till synes lite vanligare frågor som relaterar till elevernas egen föreställningsförmåga. Många gånger anknyter även dessa arbetsuppgifter till estetiska uttrycksformer. Redan i läromedel från början av 1950-talet åläggs eleven att använda den egna fantasin för att "rita" historiska scenerier.⁸¹ Under tiden för Lgr 62 utgör dessa bildskapande uppgifter nästan en femtedel av de undersökta frågorna.⁸² Elevernas förväntas bland annat teckna egna bilder av vasaborgar, segelfartyg, postryttare och nybyggarstugor, eller som i fallet nedan, att göra utställningar av bilder ur veckotidningar och gamla skolradiohäften:

Samla bilder till vasatiden och ordna en utställning av bilderna. Klassen kan gärna dela med sig i två lag och tävla om vilket lag som finner de flesta och bästa bilderna. Sätt upp bilderna med häftstift på en fiberplatta. I veckotidningar, gamla skolradiohäften och dagstidningar finns säkert bilder som passar. Obs.! Böcker får inte klippas sönder!⁸³

Läromedlen från 1950- och 1960-talen uppmanar dock inte bara eleverna att rita, skriva dikter och sånger,⁸⁴ de förväntas också använda sin fantasi till att bygga egna modeller över alltifrån marknadsplatser och gruvor, till tåget över Bält:

78 Karl-Gustav Thorén och Torsten Eklund, *Studiehäfte: Ur folkens liv åk 5* (Bokförlaget Natur och Kultur: Stockholm, 1972), 23.

79 Jfr Ammert (2014), 58–63. Däremot går det att notera en förskjutning i frågornas innehåll (t.ex. från politisk, till social- och kvinnohistoria).

80 Leif Dannert och Waldemar Lendin, *Historia för enhetsskolans högstadium 2: Årskurs 9* (Stockholm: Almqvist & Wiksell/Gebers förlag, 1961).

81 Berg (1952).

82 Se tabell 4. Noteras bör att de flesta av dessa frågor är kopplade till Gustav II Adolf, och nästan ingen till arabriket.

83 Berg (1952), 73–74.

84 Björkblom, Dusing och von Horn (1963), 157; Tham (1963), 217.

Bygg en modell av Tåget över Bält i sandlådan. Använd t.ex. glas till is. Tئنnsoldater kan användas, men teckningar av härar städer m.m. duger bra. Gör modellen så stor att man ser delar av Sverige och Tyskland också.⁸⁵

I vissa fall anspelar uppgifterna än mer explicit på elevernas inlevelseförmåga. Redan i 1950-talets läromedel artikuleras en önskan om att eleverna ska föreställa sig historiska företeelser. Exempelvis anmanas elever att beskriva ”sina intryck”.⁸⁶ Senare märks också en typ av frågor där de uppmanas att inta en specifik roll. Ett tidigt och återkommande tema kretsar runt uppgiften att rekonstruera och gestalta ett samtal mellan två soldater på väg ner till kriget i Nordeuropa.⁸⁷ Uppgiften ”Med vagn i Trettioåriga krigets Tyskland” handlar exempelvis om att eleven, med inlevelse, förväntas berätta om kriget i termer av skräck, smuts och plågor.⁸⁸ I slutet av 1990-talet förekommer på motsvarande sätt upprepade uppmaningar om att föreställa sig enskilda soldaters olika umbäranden:

Låt en general i Gustaf Adolfs armé berätta varför svenskarna segrade vid Breitenfeldt. [---] Vad tror du de män tänkte som fick order att gå över isen på Lilla Bält? [---] Låt-sas att du är en soldat i trettioåriga kriget. Du skriver ett brev hem till dina släktingar. Vad berättar du? [---] Om modern teknik, radio och TV hade funnits på plats i Lützen den 6 november 1632, hur hade då direktrapporten om kungens död sett ut i text, tal och bild? Man hade säkert intervjuat Axel Oxenstierna. Vad tror du han skulle ha sagt? Skriv och dramatisera.⁸⁹

I andra fall går dessa inlevelseorienterade uppgifter istället ut på att inta rollen av en specifik historisk person, såsom Johan Gyllenstierna⁹⁰, Axel Oxenstierna⁹¹, Gustav II Adolf eller Agneta Horn⁹². För att tydliggöra att uppgiften tar sin utgångspunkt i elevens föreställningsvärld förekommer återkommande formuleringar såsom: ”Låtsas!”, ”Tänk dig, ”vad tror du”, eller till och med ”hur känner du dig”:

Uppe i kyrktornet står socknens kyrkoherde och ser på mönstringen. Vad tror du att han tänker på?⁹³

Tänk dig att du blev uttagen som soldat och får chansen att skriva ett brev hem till din familj. Skriv och berätta om soldatlägret, de andra pojkarna som blev uttagna i din hemby, landet ni marscherar genom, människorna ni ser, hur känner du dig.⁹⁴

85 Björkblom, Dusing och von Horn (1963), 179.

86 Vilhelm Tham red., *Historien och samhället: Del I: Läro- och läsebok i allmän och svensk historia samt samhällskunskap* (Stockholm: AVCarlssons Bokförlag AB, 1950), 217. Jfr även t.ex. Ragnar Wirsén, *Historia för enhetsskolan: Del 1. Mellanstadiets kurs* (Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts, 1959), 150.

87 Ragnar Wirsén, *Historia för folkskolan* (Stockholm: Svenska bokförlaget/Norstedts, 1955), 160; Ragnar Wirsén och Karl Meurling, *Historia för grundskolan årskurs 4–6* (Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts, 1963), 215.

88 Åberg et al. (1976), 61.

89 Åsgård och Hildingsson (1999), 7, 11, 16.

90 Björkblom, Dusing och von Horn (1963), 168.

91 Eklund et al. (1971), 28.

92 Åsgård och Hildingsson (1999), 11, 16.

93 Åsgård och Hildingsson (1999), 18.

94 Ivansson och Tordai (2003), 39.

Istället för att försöka göra ett arendtskt besök i historien, så förefaller referenskunskaper om det förflutna i dessa senare fall närmast kunna förstås som något sekundärt. Utan uttalade krav på att ta någon som helst hänsyn till det historiska sammanhanget, så förespeglas eleverna att historisk kunskap kan likställas med att se situationen ur historiska aktörers egna ögon. Endast undantagsvis förekommer inlevelsebaseerade frågor som, såsom i fallet nedan, explicit påbjuder den dubbla tankeoperation som i den här artikelns inledning förknippades med metaforen att gå på besök hos den andre.

Många unga svenskar flyttade till Amerika, men ännu fler valde att stanna kvar. Tror du att du själv hade flyttat, om du vuxit upp i en svensk by i slutet av 1800-talet? Förklara varför du svarar som du gör.⁹⁵

Även om det över tid tycks bli allt färre uppgifter som handlar om att rita och att bygga modeller (se åter tab. 4), så uppvisar det undersökta materialet således återkommande exempel där eleverna förväntas att använda sin fantasi för att sätta sig in i någon annans situation. Det sätt på vilket detta förväntas iscensättas, utformningen av uppgifterna, verkar dock delvis förändras över tid. Mot slutet av 1970-talet, och framförallt i flera av böckerna från 1990-talet, dyker det upp allt fler explicita uppmaningar om att formulera egna åsikter.⁹⁶ Eleverna förväntas bland annat tycka till om, drottning Kristinas tronavträdelse, 1600-talets namngivningsskick, eller (som i de båda fallen nedan) att hysa en åsikt om huruvida Sverige bör lämna tillbaka de krigsbyten som rövades hit under 1600-talet:

Ska Sverige behålla eller lämna tillbaka sina krigsbyten från 1600-talet? Vad tycker du?⁹⁷

Då och då kommer önskemål om att Sverige skall lämna tillbaka en del krigsbyten. Så har också skett ibland. [---] Skall Sverige lämna tillbaka sina krigsbyten? Vad tycker du?⁹⁸

Dessa åsiktsdeklarerande uppmaningar tycks således främst påbjuda svar som handlar om att eleven förväntas formulera en individuell uppfattning. Däremot kombineras uttrycket – vad *tycker du?* – sällan med explicita instruktioner om att dessa personliga åsikter behöver motiveras eller understödjas med hänvisningar till kunskaper om historiska sakförhållanden. I frågan nedan är det arabernas erövringar som skall värderas:

Vad anser du om att sprida en religion med våld?⁹⁹

95 Nilsson, Olofsson och Uppström (2013), 217.

96 Se åter tabell 4. Jfr t.ex. tydligt i Torsten Eklund, Lars Hildingsson, Lennart Husén, Karl-Gustav Thorén och Alf Åberg, *Ur folkens liv 2: Historia för mellanstadiet, grundbok* (Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur AB, 1978); Thorén, Thorén och Åberg (1991). Jfr liknande iakttagelse i Persson (2018), 197.

97 Eklund et al. (1978), 67.

98 Thorén, Thorén och Åberg (1991), 43.

99 Almgren, Thorbjörnsson och Tillman (1996), 131.

Om uppgifterna inte svarar mot enskilda textsekvenser i lärobokstexten, tycks de därtill under de senare decennierna istället hänvisa eleven till den nästan spekulativa uppmaningen: Vad ”tror du”?¹⁰⁰

Varför tror du att pojkarna bytte namn, när de började studera?¹⁰¹

Varför växte städerna, tror du?¹⁰²

Hur tror du nybyggarna såg på indianerna?¹⁰³

Då dessa uppmaningar om att tycka och tro inte förknippas med vidare påstötningar om att motivera de egna slutledningarna, så framstår det närmast som om det som primärt efterfrågas just enbart är elevens egen åsikt. Allt som oftast står det genealogiska perspektivet därmed ensamt. Den samtida betraktaren tillåts kolonialisera dåtida människors erfarenheter, men behöver själv bara deklarerat sin egen individuella åsikt. Istället för att på ett personligt plan försöka förstå de villkor och omständigheter som präglade tidigare generationers historiska livsvärldar, så uppmanas eleven att göra sig hemmastadd på en plats som inte är dess egen.

Historia som påbjuden kunskapsform – en avslutande diskussion

Även om den här artikeln bygger på frågor och uppgifter fördelade på nästan hundra år, så har det huvudsakliga intresset varit riktat mot de decennier under efterkrigstiden som i tidigare forskning beskrivits som en period präglad av starka kunskapsideologiska spänningar. Måhända kan de sammantagna resultaten också förstås mot bakgrund av just denna ämnesideologiska förhandlingsprocess som tidigare accentueras i såväl Englunds, som Åström Elmersjöes forskning.¹⁰⁴ Det faktum att artikeln bygger på ett både begränsat och över tid mycket skiftande material, innebär visserligen att generaliserbarheten är mycket begränsad. Klart är dock att de 72 undersökta läromedlen, under inga förhållanden, låter sig inordnas i termer av entydiga och klart definierade perioder eller faser. Flera kunskapsideal tycks tvärtom existera samtidigt och under lång tid.¹⁰⁵ På en övergripande nivå ger artikelns resultat därmed också stöd åt den tidigare forskning som pekat på hur läromedlen i påfallande liten grad tycks ha påverkats av styrdokument och läroplansreformer. Med några få undantag, förekommer liknande typer av frågor under hela efterkrigsperioden.¹⁰⁶

På motsvarande sätt som i sentida internationella studier, dominerar den typ av slutna frågor som riktar eleverna mot ett redan på förhand fastställt svar. Den stora merparten av uppgifterna påbjuder därmed, oavsett de enskilda styrdokumentens

100 I något enstaka fall har dessa elevcenterade frågor därtill en närmast existentiell underton. Exempelvis ombeds skolungdomarna att fundera över ”varför” människor ”blir landsförrädare?”. Thorén, Thorén och Åberg (1991), 52.

101 Thorén, Thorén och Åberg (1991), 139. Jfr liknande iakttagelse i Persson (2018), 197–198.

102 Åsgård och Hildingsson (1999), 17.

103 Karin Sjöbeck och Birgitta Melén, *Liv i förändring*, 6–9, (Malmö: Interskol, 2002), 41.

104 Jfr t.ex. Englund (1986b), 478–91, 511–74; Åström Elmersjö (2017), 140–41, 258–59, 272–77.

105 Se åter tabell 2–4. Ett exempel på undantag är genomslaget för en av behaviorism och utvecklingsteknologi inspirerad uppgiftsform, som tidigare bl.a. diskuterats i: Englund (1986b), 430–33, 492–510.

106 Tabell 2-4. Jfr åter Selander (1998), 97; Persson (2019), 260; Ammert (2005), 34.

utformning, och oavsett om frågorna rör Arabriket, Gustav II Adolf eller amerikamigrationen, en form av kunskap som handlar om att reproducera ett givet innehåll.¹⁰⁷ På motsvarande sätt märks genomgående jämförelsevis få frågor som lämnar utrymme för eleven att själv använda sina referenskunskaper till att resonera runt mer öppet formulerade problemställningar.¹⁰⁸ På det hela taget framstår det därmed, på basis av denna undersökning, som svårt att hävda att skolämnet historia skulle ha blivit mer metodiskt vetenskapligt inriktat under 1900-talets sista kvartss sekel. Isolerade i sig själva, ger den stora merparten av frågorna, då som tidigare, tvärtom intryck av att kunskaper i historia är något som redan finns i sig själva. Det genetiska perspektivet på historien kombineras sällan med det genealogiska. Frågorna är ställda till det förflutna, men historien tycks mer sällan öppna för att ställa frågor till eleven. Betraktade som en ämnesideologisk auktoritet skickar de tvärtom allt som oftast starka signaler om att historia bör betraktas som något helt igenom avskilt från vår egen tillvaro. Med Disch terminologi påbjuder merparten av de dryga niohundra frågor som undersökts således att eleven närmast anlägger turistens distanserade utifrånperspektiv på den historiska berättelsen.¹⁰⁹

Även om frågornas tematik breddas något över tid är det också få frågor som öppet relaterar berättelsen om vad som varit till elevens samtid. De relativt fåtaliga försöken att angelägg göra historien för eleven tycks på det hela taget snarare baseras på arbetsformer, än på val av innehåll. Vid sidan om att rita och skulptera i lera, sand och is, så märks därtill alltsedan 1960-talet en upprepade gånger om att spela teater. Från 1960-talet och framåt framträder däruti också ett dryga trettio-tal uppgifter som riktas mot vad bland annat Van Boxtel talat om i termer av föreställande (imagine) respektive ponerande (supposal) inlevelseuppgifter.¹¹⁰ I det undersökta materialet förekommer dessa affektivt orienterade frågetyper, långt före den i Lpo94 uttalade ambitionen att öva elevens förmåga att leva sig in i historien.¹¹¹ Dessa uppmaningar om att via den egna fantasin ställa sig i någon annans skor, innehåller emellertid påtagligt sällan explicita anmaningar om att relatera svaret till specifika historiska omständigheter. Istället för att på ett personligt plan försöka förstå innebörden av de villkor och omständigheter som präglade tidigare generationers historiska livsvärldar, så ombeds eleven, med Disch och Arendts terminologi, därmed närmast att göra sig hemmastadd på en plats som inte är den egna.¹¹²

Under 1900-talets sista kvartss sekel förstärks detta elevfokus i och med inträdet av en helt ny typ av uppgift. Då framträder en form av individcenterade åsiktsdeklarande frågor som enbart påbjuder eleven att tycka, låtsas och tro. Detta manifesteras särskilt tydligt i det sena 1900-talets formuleringar ”vad tycker du” och ”vad tror du?”. Med Disch terminologi skulle dessa uppmaningar närmast kunna liknas vid kolonisatörens perspektiv på den andre. Likt den som naivt hävdar att den själv kan

107 Jfr tabell 2. Jfr t.ex. Rawadih (1998), 77; LaVere (2008) 5–6; Boone (2010), 56, 67; Mackenzie (2015), 74; Mackenzie och Steinberg (2015); Tarman och Kuran (2015), 135–36, 219; Philgence (2017), 122, 129.

108 Jfr tabell 3.

109 Disch (1994), 157, 161–62, 168; Disch, (1997), 136.

110 de Leur, Van Boxtel och Wilschut (2015), 69–84.

111 Jfr tab 4.

112 Jfr Arendt (1982), 42–44; Disch (1994), 154, 160–63.

se något med andras ögon, signalerar dessa frågor att eleven, utan att ta hänsyn till det historiska och kulturella sammanhanget, äger rätten att assimilera andras erfarenheter; tillsynes enbart på basis av vad den själv redan tycker sig veta.¹¹³

Det ligger inte inom ramen för denna artikel att undersöka hur de olika uppgifterna mottogs eller användes. Klart är emellertid att frågorna i sig, ytterst sällan påbjuder en användning av de historiska berättelserna som ett tillfälle att, i en arendtsk mening, gå på besök hos den andre. Hanna Arendt har återkommande resonerat om hur vi, i en existentiell mening, blir till i det att vi träder fram inför andra. För att vidga möjligheterna för vad detta tillblivande kan komma att innebära, krävs dock mångfald och pluralitet. Vi behöver utmanas i våra uppfattningar om det vi redan tror oss veta.¹¹⁴ Rimligen skulle också läromedel i historia kunna bidra till att utvidga föreställningarna om vad som skulle kunna vara.¹¹⁵

Merparten av de undersökta uppgifterna tycks dock snarare handla om bekräfta något som redan är. Ofta är det den sedvanliga traditionella historisk berättelsen som skall reproduceras och konfirmeras; senare riktas emellertid bekräftelsen också mot de egna jagets invanda åsikter och redan givna föreställningsvärldar. Istället för att låta eleverna - i egentlig och verkligt öppen mening - begrunda innebörden av andra människors levnadsvillkor och umbäranden, så tycks de därmed berövas möjligheten att låta frågorna kasta ljus över, störa och utmana, den redan välbekanta egna samtida befintligheten. Den i år hundra år gamla undervisningsplanen u19 har i efterhand förknippats med en ambition att skapa stabilitet och ordning.¹¹⁶ De frågor som undersökts i den här artikeln, antyder att en sådan konserverande underton tycks ha karakteriserat delar av skolämnet historia långt längre fram i tiden än så.

113 Jfr Disch (1994), 157, 161–162, 168; Disch, (1997), 136.

114 Arendt (1998), 51, 202–06, 239, 271–81. Anders Persson, *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*, (Umeå: Umeå universitet, 2017), 195–96.

115 Anders Persson, ”Mormor, önskade tyskar och en hänsynslös dansk: Några reflektioner om identifikation och mening, efter en kritisk läsning av en nyutgiven lärobok i historia för den svenska grundskolans mellanår,” i *Kulturell reproduktion i skola och nation: En vänbok till Lars Petterson*, red. Urban Claesson och Dick Åhman (Möklinta: Gidlunds, 2016), 251–68.

116 Ammert (2014), 58.

Referenser

Källor (kronologiskt ordnade)

- Grimberg, Carl. *Sveriges historia för folkskolan*. Stockholm: P.A. Norstedt & söner, 1927.
- Tham, Wilhelm, red. *Historien och samhället: Del I: Läro- och läsebok i allmän och svensk historia samt samhällskunskap*. Stockholm: AVCarlssons Bokförlag AB, 1950.
- Tham, Wilhelm, red. *Historien och samhället: Del II: Läro- och läsebok i allmän och svensk historia samt samhällskunskap*. Stockholm: AVCarlssons Bokförlag AB, 1950.
- Berg, Yngve. *Vår historia: II Nya tiden*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1952.
- Berglind, Henrik, Birger Lindell och Sam Mohlin. *Förr i världen: Skildringar ur svenska historien utgivna för ungdom. Del II den nya tiden fram till 1750*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur, 1953.
- Berglind, Henrik, Birger Lindell och Sam Mohlin. *Förr i världen: Skildringar ur svenska historien utgivna för ungdom. Del III den nya tiden efter 1750*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur, 1955.
- Wirsén, Ragnar. *Historia för folkskolan*. Stockholm: Svenska bokförlaget/Nordstedts, 1955.
- Johannesson, Gösta. *Historiska urkunder 1*. Stockholm Alb. Bonniers, 1955.
- Haage, Helge och Sven Wikberg. *Historia: Fjärde och femte skolåren - Del 1*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur, 1956.
- Haage, Helge och Sven Wikberg. *Historia för folkskolan: Del 2 Sjätte och sjunde (åttonde) skolåren*. Stockholm: Natur och kultur, 1956.
- Haage, Helge och Sven Wikberg. *Historia 2*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur, 1957.
- Assar Jansson, Erik Lönnroth och Fritz Stålberg. *Historia för enhetsskolans mellanstadium*. Stockholm: Svenska bokförlaget Bonniers, 1958.
- Wirsén, Ragnar. *Historia för enhetsskolan: Del 1. Mellanstadiets kurs*. Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts, 1959.
- Hagnell, Axel och Gunnar Olander. *Svensk och allmän historia för enhetsskolans mellanstadium*. Gävle: Skolförlaget Gävle AB, 1960.
- Tham Wilhelm, Gunnar Andner, Erik Holmberg och Yngve Berg (red). *Historien och samhället*. Stockholm: AVCarlssons Bokförlag AB, 1961.
- Kahnberg Alf och Gösta Lindeberg. *Genom tiderna: Lärobok i historia för enhetsskolan, Del II årskurserna 7-8*. Lund: CWK Gleerups förlag, 1961.
- Dannert Leif och Waldemar Lendin. *Historia för enhetsskolans högstadium 2: Årskurs 9*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Gebers förlag, 1961.
- Wirsén, Ragnar och Karl Meurling. *Historia för grundskolan årskurs 4-6*. Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts, 1963.
- Björkblom, Sixten, Lennart Dusing och Paridon von Horn. *Historia för grundskolan årskurs 4-6*. Stockholm: Bergvalls förlag, 1963.
- Tham, Wilhelm red. *Historien och samhället: Grundskolan årskurs 4-6*. Stockholm: AVCarlssons Bokförlag AB, 1963.
- Casserberg, Ture och Göte Rudvall red. *Ur svenska historien 3: Grundskolans läsebok*. Stockholm: Svenska bokförlaget Nordstedts, 1965.
- Tham, Wilhelm och Bengt Åke Häger. *Historia - Grundskolan Årskurs 9*. Stockholm: AVCarlssons bokförlag AB, 1965.

- Graninger, Göran och Sven Tägil. *Källor till historien 1*. Stockholm: Uniskol, 1966.
- Kahnberg, Alf, Gösta Lindeberg och Lennart Sjöstedt. *Genom tiderna: Lärobok i historia för grundskolan del III årskurs 9*. Lund: CWK Gleerups förlag, 1966.
- Pehrson, Gerda. *Orientering: Nya Sverige*. Örebro: Bokförlaget Liber AB, 1966.
- Hildingsson, Lars och Lennart Husén. *Historia i grundskolan åk 8*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur, 1966.
- Hildingsson, Lars och Lennart Husén. *Historia i grundskolan*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur, 1967.
- Sjöberg, Sven. *Utvandringen till Amerika: Arbetsområden: Sverige för hundra år sedan åk 6 - Det moderna Norden växer fram åk 8*. Örebro: Bokförlaget Liber AB, 1968.
- Husén, Lennart och Göran Wadner. *Ur folkens liv åk 9: Läsebok i historia*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, 1969.
- Rystad, Göran, Birger Sallnäs och Alf Kahnberg. *Ögonvittnen berättar: Historisk läsebok nya tiden*. Lund: CWK Gleerups, 1970.
- Jonasson, Rune K. G., Jan Gustafson och Sven Åke Johansson. *Barn i alla tider - förr i världen: Åk 3 och mellanstadiet*. Stockholm: LT, 1971.
- Hildingsson, Lars och Lennart Husén. *Historia i grundskolan*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, 1971.
- Kahnberg, Alf, Gösta Lindeberg och Sven Ottosson. *Genom tiderna: Högstadiet*. Lund: Gleerups, 1971.
- Eklund, Torsten, Lars Hildingsson, Lennart Husén, Karl-Gustav Thorén och Alf Åberg. *Ur folkens liv: Lärobok i historia åk 5*. Stockholm: Natur och Kultur, 1971.
- Eklund, Torsten, Lars Hildingsson, Lennart Husén, Karl-Gustav Thorén och Alf Åberg. *Ur folkens liv: Lärobok i historia åk 6*. Stockholm: Natur och Kultur, 1971.
- Hildingsson, Lars och Lennart Husén. *Historia 1: Grundbok, sex arbetsområden för högstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur, 1971.
- Eklund, Torsten och Karl-Gustav Thorén. *Nya Ur folkens liv: Historia för mellanstadiet Pilot OÅ*. Stockholm: Natur och Kultur, 1971.
- Thorén Karl-Gustav och Torsten Eklund. *Studiehäfte: Ur folkens liv åk 5*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, 1972.
- Hildingsson, Lars, Lennart Husén och Karl Reinhold Heallqvist. *Historia 3: Grundbok, åtta arbetsområden för högstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur, 1972.
- Rystad, Göran och Birger Sallnäs. *Ögonvittnen berättar del 2*. Lund: CWK Gleerup bokförlag, 1972.
- Rystad, Göran och Birger Sallnäs. *Ögonvittnen berättar del 4*. Lund: CWK Gleerup bokförlag, 1973.
- Rystad, Göran och Birger Sallnäs. *Ögonvittnen berättar del 5G*. Lund: CWK Gleerup bokförlag, 1973.
- Dahlgren, Bertil, Göran Ejeman, Ragnar Henriksson och Lennart Skaaret. *Historia 3M, Grundbok Häfte B, Mellanstadiet*. Stockholm: Almqvist och Wiksell 1973
- Hildingsson, Lars och Lennart Husén. *Historia 1: Grundbok, fem arbetsområden för högstadiet*. Stockholm: Natur och kultur, 1974.
- Eklund, Torsten, Lars Hildingsson, Lennart Husén, Karl-Gustav Thorén och Alf Åberg. *Ur folkens liv: Lärobok i historia åk 6*. Stockholm: Natur och Kultur, 1975.
- Åberg, Alf, Lennart Husén, Hugo Serdén och Karl Gustav Thorén. *Ur folkens liv: Läsebok i historia för femte årskursen*. Stockholm: Natur och Kultur, 1976.

- Eklund, Torsten, Lars Hildingsson, Lennart Husén, Karl-Gustav Thorén och Alf Åberg. *Ur folkens liv 3: Historia för mellanstadiet, grundbok*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur AB, 1977.
- Eklund, Torsten, Lars Hildingsson, Lennart Husén, Karl-Gustav Thorén och Alf Åberg. *Ur folkens liv 2: Historia för mellanstadiet, grundbok*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur AB, 1978.
- Thorén, Karl-Gustav och Alf Åberg. *Historia 3: Natur och kulturs läseböcker för mellanstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur, 1978.
- Andersson, Lars, Börje Bergström, Nicke Hedin och Bengt Mohall. *Historia 2 Parasoll*. Stockholm: Liber läromedel, 1979.
- Andersson, Lars, Börje Bergström, Bengt Brodow, Nicke Hedin och Bengt Mohall. *Historia 3 Parasoll*. Stockholm: Liber läromedel, 1980.
- Silvén-Garnert, Eva och Svedelid Olov. *Vida världen: Historia 2. Grundboken*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1982.
- Warne, Kjell och Lars Hildingsson. *Studiebok, historia version II*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur, 1987.
- Häger, Bengt Åke. *Följ med genom tiderna: SO Historia Högstadiet*. Lund: Dialogos, 1989.
- Öhman, Christer. *Historia för högstadiet*. Uppsala: Esselte studium, 1989.
- Fallström, Jan-Olof, Lars Hildingsson och Göran Wadner. *Levande historia: Läsebok 2*. Stockholm: Natur och kultur, 1990.
- Thorén, Berit, Karl-Gustav Thorén och Alf Åberg. *Läsebok i historia 4 - Stormaktstiden*. Stockholm: Natur och kultur, 1991.
- Almgren, Bengt, Hans Thorbjörnsson och Hans Tillman. *Historia 1: En lärobok för grundskolans senare del, SO Direkt*. Stockholm: Bonniers utbildning, 1996.
- Körner, Göran och Lars Lagheim. *Historia: Den nya tiden – Franska revolutionen och 1800-talet, Puls 7*. Stockholm: Natur och kultur, 1996.
- Öhman, Christer. *Historia 3: Rondo*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1996.
- Almgren, Bengt, Berndt Tallerud, Hans Thorbjörnsson och Hans Tillman. *Historia 1: En lärobok för grundskolans senare del, SO Direkt*. Stockholm: Bonniers utbildning, 1998.
- Åsgård, Ingrid och Lars Hildingsson. *Levande historia: Studiebok årskurs 6*. Stockholm: Natur och kultur, 1999.
- Öhman, Christer. *Historia 1: Rondo*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2001.
- Sjöbeck, Karin och Birgitta Melén. *Liv i förändring, 6–9*. Malmö: Interskol, 2002.
- Hedin Marika, Robert Sandberg. *Historien pågår: Historia för grundskolans senare år*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2002.
- Ivansson, Elisabeth och Mattias Tordai. *Historia - SO.S, del 1 av fyra*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2003a.
- Ivansson, Elisabeth och Mattias Tordai. *Historia - SO.S, del 2 av fyra*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2003b.
- Ivansson, Elisabeth och Mattias Tordai. *Historia - SO.S, del 3 av fyra*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2003b.
- Almgren Hans, Stefan Wikén och Birgitta Almgren. *Historia kompakt*. Malmö: Gleerups, 2008.
- Körner, Göran och Lars Lagheim. *Impuls: Stadiet Historia 1–3 för grundskolans senare del*. Stockholm: Natur & kultur, 2009.

- Nilsson, Erik och Hans Olofsson och Rolf Uppström. *Hi: Historia 7–9, Utkik*. Malmö: Gleerups, 2013.
- Ivansson, Elisabeth och Mattias Tordai. *Historia – Ämmesboken*. Stockholm: Liber, 2015.

Litteratur

- Ammert, Niklas. "Folkvilja, etikett eller jordbruksteknik?: En historiedidaktisk analys av synen på demokrati i historieläroböcker 1960–2003." *Utbildning och demokrati*, 14, no. 3 (2005), 31–50.
- Ammert, Niklas. *Det osamtidas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Lund: Lunds universitet, 2008.
- Ammert, Niklas. "Contact and contrast: The subject of history and its relation to students 1905–2005." *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 12, no. 2 (2014), 46–63.
- Ammert, Niklas. "Historieläromedel: En forskningsöversikt." *Humanetten* 37 (2016), 140–53.
- Ammert, Niklas och Heather Sharp. "Working with the Cold War: Types of Knowledge in Swedish and Australian History Textbook Activities." *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 8, no. 2 (2016), 58–82.
- Andolf, Göran. *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820-1965*. Uppsala: Uppsala universitet och Skandinavien university books Esselte studium, 1972.
- Arendt, Hannah. *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.
- Arendt, Hannah. *Människans villkor: Vita activa*. Göteborg: Daidalos, 1998.
- Armbruster, Bonnie B. och Thomas H. Anderson. "What Did You Mean by That Question?: A Taxonomy of American History Questions." *Report No308*, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1984.
- Bergum Johanson, Lisbeth. "The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking: A Case Study of Three Lower Secondary Schools." *Acta Didactica Norge* 9, no.1 (2015), 1–24.
- Berkeley, Sheri, Margaret E. King-Sears, Brittany L. Hott och Katherine Bradley-Black. "Are History Textbooks More, "Considerate" After 20 Years?." *The Journal of Special Education* 47, no. 4 (2014), 217–30.
- Bharath, Pranitha. "Analysing Historical Enquiry in School History Textbooks." Diss., University of KwaZulu-Natal, 2018.
- Boone, Paul T. "Explicit Instruction in United States History Textbooks Exercises: The Role of Exercises in Navigating and Critically Evaluating Textbooks." Diss., University of Nevada, 2010.
- Christophe, Barbara, Annekatrin Bock, Eckhardt Fuchs, Felicitas Macgilchrist, Marcus Otto, och Steffen Sammler. "New Directions." I *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, red. Eckhardt Fuchs och Annekatrin Bock, 413–22. New York: Palgrave Macmillan, 2018.
- Danielsson Malmros, Ingmarie. *Det var en gång ett land: Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Lund: Lunds universitet, 2012.
- de Leur, Tessa, Carla Van Boxtel och Arie Wilschut. "Just Imagine ...: Students' Perspectives on Empathy Tasks in Secondary History Education." *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 13, no. 1 (2015), 69–84.

- Disch, Lisa J. *Hanna Arendt and the Limits of Philosophy*. New York: Cornell University Press, 1994.
- Disch, Lisa. "Please Sit Down, but Don't Make Yourself at Home': Arendtian 'Visiting' and the Prefigurative Politics." I *Hanna Arendt & the meaning of politics*, red. Craig Calhoun och John McGowan, 132–65. Minneapolis: Minnesota Press, 1997.
- Englund, Boel. "Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande." *Pedagogisk forskning i Sverige* 4, no. 4 (1999), 327–48.
- Englund, Tomas. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet: Kap 1-4*. Uppsala: Uppsala universitet, 1986a.
- Englund, Tomas. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet: Kap 5-8*. Uppsala: Uppsala universitet, 1986b.
- Englund, Tomas. *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos, 2005.
- Fey, Carl-Christian och Eva Matthes. "Textbook Quality Criteria and Evaluation." I *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, red. Eckhardt Fuchs och Annekatrin Bock, 157–68. New York: Palgrave Macmillan, 2018.
- Fuchs, Eckhardt och Annekatrin Bock, red. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2018.
- Fuchs Eckhardt och Kathrin Henne. "History of Textbook Research." I *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, red. Eckhardt Fuchs och Annekatrin Bock, 25–56. New York: Palgrave Macmillan, 2018.
- Grever, Maria och Tina Vlies. "Why National Narratives Are Perpetuated: A Literature Review on New Insights from History Textbook Research." *London Review of Education* (2018), 286–301.
- Gustafsson, Jörgen. *Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000*. Uppsala: Uppsala universitet, 2017.
- Halldén, Ola. *Elevernas tolkning av skoluppgiften: En beskrivning av elevers förhållningssätt till lärares frågor*. Stockholm: Stockholms universitet, 1982.
- Harmon, Janis M., Wanda B. Hedrick och Elizabeth A. Fox. "A Content Analysis of Vocabulary Instruction in Social Studies Textbooks for Grades 4–8." *The Elementary School Journal* 100, no. 3 (2000), 253–71.
- Haue, Harry. "Transformation of History Textbooks from National Monument to Global Agent." *Norddidactica* 1, (2013), 80–89.
- Holmén, Janne. *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget*. Uppsala: Uppsala universitet, 2006.
- Hovland, Brit Marie. *Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889-1940: En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker*. Oslo: Universitetet i Oslo, 2016.
- Johnsson Harrie, Anna. *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. Linköping: Linköpings universitet, 2009.
- Juuhl, Gudrun Kløve, Magnus Hontvedt och Dagrun Skjelbred. "Læremiddelforskning etter LK06 - Eit kunnskapsoversyn." Oslo: Uddanningsdirektoratet, 2010.
- Karlsson, Klas-Göran. "Läroboken och makten: Ett nära förhållande." I *Läromedelsstudier i teori och praktik*, red. Niklas Ammert, 43–62. Lund: Studentlitteratur, 2011.

- Kjeldstadli, Knut. *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Lund: Studentlitteratur, 1998.
- Lavere, David B. "The Quality of Pedagogical Exercises in U.S. History Textbooks." *The Social Studies* 99, no. 1 (2008), 3–8.
- Lévesque, Stéphane. *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: Buffalo, 2008.
- Lorentzen, Svein. *Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000*. Oslo: Abstrakt forlag, 2005.
- Mackenzie, Basil. "Doing School History as Portrayed in Assessment Tasks Found in the European Expansion and Conquest in the 15th to 18th Centuries Units Contained in a Sample of Grade 10 South African CAPS-Compliant History Textbooks." Diss., University of the Witwatersrand, 2015.
- Mackenzie, Basil och Carola Steinberg. "Recognising the Academic and Political Purposes Embedded in History Textbook Assessment Tasks." *Yesterday and Today* 14 (2015), 125–50.
- Nery-Cura, Ma. Lourdes S. och Allan B. de Guzman. "A Rhizotextual Analysis of Philippine Secondary Textbooks in History." *Education Research Policy Practise*, 17 (2018), 173–75.
- Persson, Anders. "Mormor, önskade tyskar och en hänsynslös dansk: Några reflektioner om identifikation och mening, efter en kritisk läsning av en nyutgiven lärobok i historia för den svenska grundskolans mellanår." I *Kulturell reproduktion i skola och nation*, red. Urban Claesson och Dick Åhman, 251–68. Möklinta: Gidlunds, 2016.
- Persson, Anders. *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet, 2017.
- Persson, Anders. "Americans and Russians as Representatives of 'Us' and 'Them': Contemporary Swedish School History Textbooks and their Portrayals of the Central Characters of the Cold War." I *Teaching the Cold War: International Perspectives on Memory Practices in Educational Media and in the Classroom*. red. Barbera Christophe et.al., 107–35. New York: Palgrave, 2019.
- Persson, Helén. *Historia i futurum: Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2018*. Lund: Lunds universitet, 2018.
- Philgence, Kern E. "A comparative schema Theory-based Analysis of World History Print Textbooks and E-textbooks." Diss., Nortcentral University, 2017.
- Rawadieh, Saleh Moh'd. "An Analysis of the Cognitive Levels of Questions in a Jordanian Secondary Social Studies Textbook According to Bloom's Taxonomy." Diss., Ohio University, 1998.
- Repoussi, Maria och Nicole Tutiaux-Guillon. "New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies Towards a School Historiography." *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2, no. 1 (2010), 154–70.
- Retz, Tyson. "A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education." *Educational Philosophy and Theory* 47, no. 3 (2015), 214–26.
- Selander, Staffan. *Lärobokskunskap: Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Lund: Studentlitteratur, 1988.
- Sharp, Heather och Niklas Ammert. "Primary Sources in Swedish and Australian History Textbooks: A Comparative Analysis of Representations of Vietnam's Kim Phuc." *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 14, no. 2 (2017).

- Spjut, Lina. *Att (ut)bilda ett folk: Nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskolan åren 1866–2016*. Örebro; Örebro universitet, 2018.
- Tarman, Bulent och Burcin Kuran. "Examination of the Cognitive Level of Questions in Social Studies Textbooks and the Views of Teachers Based on Bloom Taxonomy." *Educational Sciences: Theory & Practice* 15, no. 1 (2015).
- Tingsten, Herbert. *Gud och fosterlandet: Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: P.A. Norstedts & Söners förlag, 1969.
- Thorp, Robert. "Representation and Interpretation: Textbooks, Teachers, and Historical Culture." *IARTEM e-Journal* 7, no. 2 (2015).
- Yeager, Elizabeth A., Stuart J. Foster, Sean D. Maley, Thom Anderson och James W. III Morris. "Why People in the Past Acted as They Did: An Exploratory Study in Historical empathy." *The International Journal of Social Education* 13, no. 1 (1998), 8–24.
- Zander, Ulf. "Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes." I *Historiedidaktiska utmaningar*, red. Hans Albin Larsson, 32–68. Jönköping: Jönköping University Press, 1998.
- Åström Elmersjö, Henrik. "Historia och konflikter: Historiekultur och historieundervisning inom, över och bortom gränser." *Historisk tidskrift* 134, no. 2 (2014), 267–277.
- Åström Elmersjö, Henrik. *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972*. Lund: Nordic Academic Press, 2013.
- Åström Elmersjö, Henrik. *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Lund: Nordic Academic Press, 2017.



”Från pappas lydige Henrik”: Pedagogiska perspektiv på det tidiga 1800-talets bildningsresande

Juvas Marianne Liljas

Abstract • “From daddy’s obedient Henrik”: Pedagogical perspectives on educational travel of the early 1800s. This article analyses educational travel in the early 1800s from the perspective of its educational heritage and praxis. The aim is to develop an understanding of the pedagogical significance of educational travel. The article makes clear how upbringing and education are represented in the framework of travel narratives in pre-industrial landscapes. The argument is based on the influence of the mercantile class on educational travel and the informal effect of these trips on changes in pedagogical thinking. The travel letters of Johan Henrik Munkteell from 1828 to 1830 are used as primary sources. Using Paul Ricoeur’s memory-critical hermeneutics, travel narratives become significant sources for how education is arranged, and immanent pedagogy is a key term. The results demonstrate that the individualisation process works together with forms of crypto-learning, the core of the personal development vision, and society’s long-term memory.

Keywords • education travel [bildningsresa], travel letters [resebrev], paper factory [pappersbruk], immanent pedagogy [immanent pedagogik], hermeneutics [hermeneutik]

Skildringar av bildningsresan som historisk källa har på senare tid rönt ökad uppmärksamhet. Bakgrunden tillskrivs den påverkan som bildningsresorna hade på samhällsområden som utbildning, fostran och politik. Enligt Hodacs och Karlsson är reseskildringar ”en tidig form av historieskrivning” som på ett fördelaktigt sätt avspeglar samtida föreställningar.¹ Reselitteratur kan dessutom ses som ett betydelsefullt inslag i den pedagogiska debatten. Reflektioner av pedagogiska idéer avtecknas delvis som ett arv från adelns peregrinationer och anknyter till hur skolväsendets organiserats.² Impregnerade av samtidens kunskapssträvan är resorna en resurs som kan vara till gagn för förståelsen av dagens utbildningsvetenskapliga fält. Den forskningsmässiga betydelsen pekar på den typ av bortglömda minnen som lagrats vid sidan om den stora berättelsen och som sorterar under begreppet *reservglömska*.³

I arvet från äldre peregrinationer och 1700-talets naturalieresor har strategier för utbildning och pedagogik identifierats. Föga nyttjade som källor i pedagogisk forskning rymmer reseberättelser konturer som kan knytas till utbildningsvetenskapens utveckling. Särskilt intressant är den bakgrund som går att koppla till läroplaner där

1 Hanna Hodacs och Åsa Karlsson, ”Inledning” i *Från Karakorum till Siljan: Resor under sju sekler*, red. Hanna Hodacs och Åsa Karlsson (Lund: Historiska Media, 2000), 7–12.

2 Justin Stagl, *A History of Curiosity: The Theory of Travel 1550–1800* (Chur, 1995).

3 Paul Ricoeur, *Minne, historia, glömska* (Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, 2005).

Juvas Marianne Liljas is Associate Professor of Music Education at the Department of Education, Health and Social Studies, Dalarna University, Sweden.
Email: jml@du.se

didaktiska implikationer skapar nya perspektiv till hur *vad-hur och varför-frågor* härbärgerats i äldre resedokument. Potentialen för formativa processer och pedagogiska intentioner torde mot bakgrund av dessa fynd vara möjliga att skönja även i 1800-talets bildningsresor. Givet den expansion som förelåg placerar sig bildningsresor i det tidiga 1800-talet i en intressant fas av protoindustriell utveckling där samhällsutvecklingen genomgick stora förändringar.⁴

Som bärare av samtidens kunskapsspridning manifesterar sig brevkulturen som en viktig källa. Habermas förklarar att den spänning som en ännu utbyggd offentlighet utgör, rymmer kunskap om dåtidens kommunikation och lärandegemenskaper.⁵ Likartade slutsatser dras av Hartman som genom hemundervisningens olika skepnader påvisar hur traditioner i undervisningshistoria med fördel kan sökas i den privata korrespondens där familjebaserade undervisningssystem bidrar med viktiga byggstenar till vårt gemensamma pedagogiska kulturarv.⁶

Givet att bildningsresorna i sig betingades av internationella ambitioner och utblickar utgår föreliggande artikel från en svensk kontext. Omständigheterna är sprungna ur svenska förhållanden i det förindustriella landskap som präglade 1800-talets första decennier. De inspel som bildningsresorna innebar till det egna hemlandet har dock en generell betydelse för epoken. Inte minst gäller det reseskildringar och resejournalers utformning då dessa fyller en viktig funktion för förståelsen av en framväxande europeisk identitet och omvärldssyn.⁷ Det case som studerats pekar på ett utfall som sträckte sig långt utanför Sveriges gränser varför detta nedslag kan betraktas som en referens till bildningsresandet i sin samtid ympat på svenska traditioner med betydelse för ett nordiskt sammanhang.

I denna artikel analyseras det tidiga 1800-talets bildningsresande med utgångspunkt i bergsmannen Johan Henrik Munktells (1804–1861) utländska bildningsresor 1828–1830. Syftet är att öka förståelsen för bildningsresandets pedagogiska innebörd. Pregnant för studien är att Johan Henrik Munktell befann sig i övergången mellan adlig och borgerlig peregrinationsresa. Bildningsresandet under 1800-talet utlinjerades inom en borgerlig kontext som visserligen präglades av den äldre resans strängare praxis men som i större utsträckning riktades mot individens utveckling. Teoretiskt ligger tyngdpunkten på den bildningstradition som utvecklades kring sekelskiftet 1800 och den betydelse ”resan” har som historiskt informerad (ut)bildningssmiljö. Från ett bildningsteoretiskt perspektiv utgör själva ”resan” i sig en dubbeltydighet med signifikans för bildningsprocessen. ”Resan” kan då tolkas både i termer av yttre geografisk företeelse och som inre självbildande figur.⁸

En viktig utgångspunkt är Johan Henrik Munktells geografiska hemvist. Med historiskt viktiga befattningar vid Falu gruva hade familjen Munktell en framskjuten

4 Hanna Hodacs, ”Bland skräckslagna naturhistoriker och oskuldsfulla bönder: Brittiska resenärer i Sverige under 1800-talets första hälft” i *Från Karakorum till Siljan: Resor under sju sekler*, red. Hanna Hodacs och Åsa Karlsson (Lund: Historiska Media, 2000), 227–28, 232–33.

5 Jürgen Habermas, *Borgerlig offentlighet: Kategorierna ”privat” och ”offentligt” i det moderna samhället* (Lund: Arkiv Förlag, 1984), 44–47.

6 Sven Hartman, *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria* (Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur, 2005), 22–24.

7 Hodacs (2000), 234–5.

8 Bernt Gustavsson, *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996), 19, 39–40.

position i det förindustriella landskapet vid Stora Kopparberget i Falun. Ett viktigt begrepp är *immanent pedagogik* som metafor för en slags självreglerande uppfostringspedagogik som tillämpades inom aristokratin och som på ett epokgörande sätt pekar på mentaliteter kring sekelskiftet 1800.⁹

Unge Munktells *grand tour* företogs i syfte att tillägna sig de senaste metoderna för pappersframställning. Det var åtminstone resans huvudsakliga syfte. Tanken var också att han skulle avsluta sin formella utbildning på ett ståndsmässigt sätt. Under de två år som resan varade fördjupade Munktell väsentligt sina kunskaper främst inom musik och maskinell pappersframställning samtidigt som han inspirerades av moderna pedagogiska principer. Fenomenet kan studeras som ideologiska brytpunkter där sambandet mellan det framväxande industrilandskapet och den moderna pedagogikens brytpunkt utgör en lins.¹⁰

Källmaterialet utgörs främst av Johan Henrik Munktells resedagbok som fungerade som dokumentationer för de resebrev som skickades hem till föräldrarna.¹¹ Teoretiskt inspireras studien av narrativen som ”levd erfarenhet”. Studien tar spjärn mot hermeneutiska utgångspunkter där Paul Ricoeur’s historiekritiska minnesteori bildar en metodologisk grund för uttolkningen av brevens utbildningshistoriska betydelse.

De frågor som huvudsakligen diskuteras är:

- i) vilka pedagogiska aspekter kan identifieras inom bildningsresans ram och
- ii) på vilket vis synliggörs dessa i reseberättelsen?

Tidigare forskning

Bildningsresandet under 1800-talet har rötter i upplysningens principer. Karakteristiskt var den encyklopediska ordning inom vilken olika kunskapsområden klassificerades. Till de mest kända och normskapande resorna hör vetenskapsmannen Carl von Linnés (1707–1778) landskapsresor. 1700-talets nyttoresande har dock en äldre, antik förhistoria som under renässansen kom att etableras i en reglerande metodik. *Ars apodemica* innebar att resandet sågs som en konst i sig, ett synsätt som kom att prägla resandet ända fram till 1800-talet. I synnerhet formerades regler för adelns peregrinerande under 1600-talet och betydelsen av *The Grand Tour*.¹²

I föreliggande artikel utforskas ett historiskt case där föreställningar om bildningsresandets pedagogiska innebörd antas ha påverkats av tidigare resors strukturer. Forskningsbakgrunden avgränsas därför, i enlighet med syftet, till vetenskapliga arbeten och publikationer som lagt en grund för resornas pedagogiska föresatser eller som specifikt anknyter till pappersframställningens utmaningar under epoken.

En av dem som bemödat sig om det tidigmoderna resandets (ut)bildande ansatser är Justin Stagl. I *A History of Curiosity. The Theory of Travel 1550–1800* påvisas hur

9 Per-Johan Ödman, *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria* (Stockholm: Norstedts Förlag AB, 1995), X del 1, IX–XI, 405–22 del 2.

10 Ödman (1995) Jfr Liedmans manifesta och latenta traditioner i Sven-Eric Liedman, *I skuggan av framtiden: Modernitetens idéhistoria*. (Stockholm: Bonnier Alba, 1997), 165–97, 277.

11 Den Munktellska brevsamlingen. Handskriftsbiblioteket, Kungliga Biblioteket. Ep. M 10.

12 Hanna Hodacs, ”Att resa ut som student och komma hem som forskare,” i *Naturalhistoria på resande fot: Om att forska, undervisa och göra karriär i 1700-talets Sverige* (Lund: Nordic Academic Press, 2007a), 41–44.

pedagogiska mallar styrde apodemiken som resform. Inte bara hur man reste med tydliga mål utan också hur rapporteringen skulle utföras styrdes med förtecken som kan klassificeras som ”pedagogiska”.¹³ Ars apodemica refererar således till en litterär genre där hanteringen av resedagboken som skriftlig praktik introducerades. Resan som konstform och peregrinerandet tillhör därmed en kanon som placerar sig som intressant i det historiska spannet av reseberättelser där bildning och självbildning utgör en förståelsegrund för resor för lärande.

I antologin *Från karakorum till Siljan: Resor under sju sekler* med Hanna Hodacs och Åsa Karlsson som redaktörer, fångas genom urval och omramning resetraditioner som kanon och begrepp. Framförallt problematiseras betydelsen av resorna utifrån syften och efterlämnade dokumentationers tolkningsvärde. Förutom den tidsmässiga omfattningen bringas till förståelsen spännvidden av resor där upptäcktsresor i borte Asien, bildningsresor på kontinenten och fotvandrandringar i Siljanstrakten framstår som lika exotiska. För uttolkningen står artikelförfattare som förmedlar fördjupade perspektiv på resandet som kunskapande tema. Värdet är inte minst den nyanserade bild av källtexterna som bidrar till ett nytt vetenskapligt raster. Med referens till bildningsresandes fostrande innebörd pekar ett mindre uppmärksammat perspektiv på den kunskap som kan utvinnas ur resandets didaktiska utgångspunkter. Den för denna studie mest intressanta utgångspunkten skjuter in sig mot de uppfostringsmetoder som präglat äldre resedokumentationer och som kan studeras i pedagogiskt syfte.¹⁴ Ola Winbergs antologibidrag placerar sig ur detta perspektiv som ett nedslag med hög relevans vilket förstärks av att han i sin avhandling studerat den kanoniseringsprocess som med pedagogiska förtecken styrt det äldre resandets praktik såväl resorna i sig som relationen till uppdragets dokumentationspraxis.¹⁵

Genom äldre resor har förstadier i till undervisningens begrepp kunnat identifieras. Främst rör det sig om stadier, syfte, utveckling och mål som antas ha utgjort en grund för det officiella utbildningsväsendet som mera omedveten och utforskad figur. Carola Nordbäcks forskning kring religiösa pilgrimsresors pedagogiska fragment innebär ur detta perspektiv en värdefull fond och bekräftelse av resornas pedagogiska strukturer.¹⁶ I Hanna Hodacs och Kenneth Nybergs forskning utvecklas dessa idéer mot bakgrund av det naturalhistoriska bildningsresandet under 1700-talet. Det mest intressanta med antologin *Naturalhistoria på resande fot* är belysningen av resornas utbildande karaktär och Carl von Linné som pedagog.¹⁷ Hodacs menar att hans pedagogiska gärning förtjänar ett större utrymme emedan den lagt grunden till en explicit svensk undervisnings- och forskningstradition. I denna kontext blir den

13 Stagl (1995).

14 Ola Winberg, ”Mårten Törnhielm och den europeiska resan: Reseberättande under 1600-talet,” i *Från Karakorum till Siljan: Resor under sju sekler*, red. Hanna Hodacs och Åsa Karlsson (Lund: Historiska Media, 2000), 98–126.

15 Ola Winberg, *Den statskloka resan: Adels peregrinationer 1610–1680* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2018). Diss.

16 Carola Nordbäck, ”Waka up tu som sofwer! Till frågan om väckelsebegreppets historia och Anders Chydenius teologiska hemvist,” i *Biografen i väckelseforskningen* red. Ingvar Dahlbacka och Carola Nordbäck (Rapport från NORDVECKS:s konferens i Åbo den 28–29 augusti 2009. Kyrkohistoriska arkivet vid Åbo Akademi. Meddelande 42. Åbo, 2010), 115–62.

17 Hanna Hodacs och Kenneth Nyberg, *Naturalhistoria på resande fot: Om att forska, undervisa och göra karriär i 1700-talets Sverige* (Lund: Nordic Academic Press, 2007).

undervisning som bedrevs vid ”vägkanten, skogsbrynet och dikesrenen” ett lärande som kan studeras genom didaktiska val. Till gagn för utbildningshistoriska aspekter kan alternativa platser där kunskap lagrats i termer av ”kunskapsnoder” ställa nya frågor om utbildningsvetenskapens framväxt.¹⁸ Särskilt intressant för denna studie förefaller Carl von Linnés återkoppling till sina lärjungar emedan strategiskt beröm föregriper det som i utbildningsteoretiska sammanhang kommit att kategoriseras i termer av ”positiv förstärkning”.¹⁹

Hur resandet formaliserades under upplysningen med inriktning på svenska resenärers handelsutbyte ger viktiga inblickar i merkantilismen och de strategier familjen Munktell förhåller sig till. Göran Rydén bidrag utgör därför i kombination med Peter Englunds analys av börsaristokratins försvagning under epoken ett viktigt underlag till familjen Munktells framgångar.²⁰ Än närmare syftet med Munktells utresa kommer Pierre Claude Reynards artikel *Manufacturing quality in the pre-industrial age: finding value in diversity* där ekonomiska betingelser får en framträdande position i det anspråk som ligger i papperskvaliteten per se och förmågan att på världsmarknaden förbättra sina positioner. Reynard utforskar den utmaning som låg i omställningen från äldre hantverksmässiga traditioner till storskalig massproduktion genom att problematisera definitionen av kvalitet och de historiska kunskaper som låg vilande i begreppet proto-industriell.²¹ Givet denna praxis friläggs implicit en kunskapsöverföring som pekar på resornas utbildande syfte. I Per-Johan Ödmans svenska mentalitets- och pedagogikhistoria görs viktiga kopplingar mellan pedagogiska noder och resornas praktik. Pregnant är den analys som pekar på Faluregionens infrastrukturella betydelse med hänvisning till den organisation som utvecklades under tidigmodern tid vid Falu koppargruva.²²

I Juvas Marianne Liljas’ artikel *Den Munktellska salongen i Falun: En studie i salongens pedagogik under 1800-talet*, träder brukspatronen Johan Henrik Munktell fram som bildningsresenär och skapare av den Munktellska salongen i Falun. Munktell som skickades på bildningsresa för att studera den nya tekniken kring papperstillverkning hade under bildningsresan förmånen att umgås i de tyska Berlinsalongerna under dess mest intressanta period. Med en giltighet som betingades av personliga rekommendationsbrev från bl.a. Erik Gustaf Geijer i den uppsaliansiska salongsretsen kunde han, meriterad på bl.a. det musikaliska planet, besöka prestigefyllda salonger som Mendelssohns musiksalong och Amalia von Helvigs (1776–1831) litterära salong i Berlin. Inspirerad av det bildade salongslivet startade han förutom Falu musiksällskap en musiksalong där hans döttrar fostrades

18 Hodacs (2007a), 37–64; ”Att forska och undervisa längs vägen,” i *Naturalhistoria på resande fot; Om att forska, undervisa och göra karriär i 1700-talets Sverige* (Lund: Nordic Academic Press, 2007b), 67–97.

19 Kenneth Nyberg, ”Linné, lärjungarna och resandet i historieskrivningen” i *Naturalhistoria på resande fot: Om att forska, undervisa och göra karriär i 1700-talets Sverige* red. Hanna Hodacs och Kenneth Nyberg (Lund: Nordic Academic Press, 2007a), 17–36.

20 Göran Rydén, ”The Enlightenment in Practice: Swedish Travellers and Knowledge about the Metal trades,” i *Sjuttonhundratalet: Nordic Yearbook for Eighteenth-Century Studies* (Uppsala: Sällskapet för 1700-talsstudier. Vol 10, 2013) ISSN 1652-4772; Peter Englund, *Det hotade huset: Adliga föreställningar om samhället under stormaktstiden* (Stockholm: Atlantis, 1989).

21 Pierre Claude Reynard, ”Manufacturing Quality in the Pre-Industrial Age: Finding Value in Diversity,” *Economic History Review* LIII, no. 3 (2000), 493–516.

22 Ödman (1995).

till professionella tonsättare och konstnärer. Den mest uppmärksammade är Helena Munktell (1852–1919) som debuterade som kvinnlig operatörsättare 1889.²³

Teoretiska utgångspunkter

Ett sätt att konkretisera bildningsidealet under 1800-talet var bildningsresan. Bildningsresan var det optimala sättet att avsluta en utbildning och förbereda för viktiga samhällsuppgifter. Begränsat till en situerad Bourgeois ger förfarandet en indikation på bildningens friare principer. Det som den formella utbildningen inte förmådde ge anordnades på egen hand av samtidens välbeställda. I Sven-Eric Liedmans artikel ”Bildning – gammal och ny”, handlar bildningen om en mångsidighet som utvecklas bortom snäva utbildningskoncept. Med exempel i Humboldts grundformer kan människans frihet sökas först sedan hon erövat utbildningens formella fundament. Innebörden talar om en mognad som påtagligt påminner om bildningsresans påbyggnadsmässiga karaktär. Med anspråk att förbereda för individens personliga utveckling vänder sig bildningsbegreppet, enligt Liedman, mot ett alltför insnävat och nyttoinriktat ideal.²⁴

I syfte att konkretisera bildningsidealet listar Liedman följande fyra villkor.²⁵

- Bildningens förutsättning av ”intellektuell vitalitet och uppövade sinnen” identifieras av en nyfikenhet ”som inte sätter gränser”. Konkret är ett utvidgande av begreppet och det som snävar in.
- Att det rör sig om ett livsprojekt
- ”Ett avgörande moment av frihet i den enskildes val av kunskap och kunskapsvägar” med intresset som avgörande drivkraft
- Bildningen är både en kollektiv och en enskild process

I det romantiska bildningslandskapet var självförståelsen central. Resenärernas mer personligt betingade betraktelser kan betraktas i relation till nyhumanismens betoning på individens betydelse för samhället. Fenomenet pekar på en distinkt fas i bildningslandskapets tankemässiga omvandling med intresse för utbildningsområdets epistemologi.

Rötterna till det bildningsbegrepp som senare dikotomiserades ingick i ett religiöst och filosofiskt tankelandskap som inte skilde på innebörden utan som riktades mot den totala utveckling en individ betingade.²⁶ I den kanoniseringsprocess som dominerat den utbildningsvetenskapliga diskursen finns fragment där tanken om livslånga bildningsprocessen sammantvinnades med en mera uttalad utbildningsdesign. I äldre resor har anspråk på lärande konstaterats ha en kvardröjande effekt. Impregnerade av samtida uppfattningar kring resandets didaktik riktar det intresset mot reseberättelsen som källa.

23 Juvas Marianne Liljas, ”Den Munktellska salongen i Falun: En studie i salongens pedagogik under 1800-talet,” i *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. David Sjögren och Johannes Westberg (Umeå: Kungl. Skytteanska Samfundet, 2015), 273–75.

24 Sven-Eric Liedman, ”Bildning: gammal och ny” i *Utbildningsvetenskap: Ett kunskapsområde under formering*, red. Bengt Sandin och Roger Säljö (Stockholm: Carlssons Bokförlag, 2006), 104–25.

25 Liedman (2006), 117–20.

26 Charlotte Brylla, ”Bildning för vem? Det tyska bildningsbegreppet från humanistiskt ideal till PISA-chock,” i *Kunskapens kretsar: Essäer om kunskap, bildning och vetenskap genom tiderna*, red. Charlotte Christensen-Nugues et al. (Lund: Bokförlaget Signum, 2008), 98–99.

Ricoeurs syn på det individuella vittnesmålet betydelse och brevskrivarens eget förbehåll

I *Minne, historia, glömska* djuparelägger Ricoeur minnets betydelse i relation till glömskan. Erinringens resurser står att finna i det personliga vittnesmålet som icke underkastats vem som äger minnet och som inte står under dess kontroll. Med anspråk att undkomma historieskrivningens disproportion av antingen ”för mycket minne” eller ”för mycket glömska” vänder sig Ricoeur till den ”historia som vi lever själva”.²⁷ ”Självetts minne” bekräftas, enligt Ricoeur, av det historieontologiska ”jag var där” och utgör den metodologiska grunden för begreppet reservglömska.²⁸

Den berättande tiden, som också innebär den lidande tiden, söker efter aspekter som förbleknat i det kollektiva minnets fatatur. Det är i det personliga vittnesmålet alternativa narrativ som det utplånade minnet kan uppenbaras.²⁹ Bevarat i en parallell berättelse till den kollektiva aktualiseras i mötet med läsaren en otolkad verklighet. Den munktellska brevsamlingen innebär ur detta teoretiska perspektiv historiska fönster som, präglade av genrens personliga närhetsfokus, kan utgöra en minnesreservoar för bildningsresans pedagogiska intentioner.

Det faktum att privata brevsamlingar sällan är redigerade innebär många fördelar. Beaktat Ricoeurs metodologiska utgångspunkter kan breven genom genuina ögonblicksbilder upplevas som nyckelhålstittande. Dock är det ur etisk synpunkt inte alltid självskrivet vad som av hänsyn till brevskrivaren och hans efterlevande bör utelämnas. En viktig utgångspunkt är att privata brev vid tiden inte var så särskilt privata, en praxis Johan Henrik Munktell själv berör.

Mina bref, som jag skrifver *utan concept*, få ej visas utom för mina allra närmaste, men tillhöra dem som ej endast af nyfikenhet vilja höra något af mig. Dessa ursäpta visst också den oordning och de fel emot Rhetoriken som i mängd förekomma.³⁰

Johan Henrik Munktells sätt att om aftonen vid skrivschatullet ge uttryck för vad han tänker och känner bär prägel av 1800-talets romantiska uttrycksrepertoar. Skolad i samtiden skriftspråkliga norm kan breven betraktas som rätt frispråkiga. Speglad genom en ung mans tankar om livet har med hänsyn till brevskrivaren, och i beaktande av forskningsprocessens etiska överväganden, analysen sökt avgränsas till de delar där resans pedagogiska intentioner aktualiseras.

Icke desto mindre spelar själva papperet en viktig roll. Skrivna på det lilla handpappersbrukets eget finpapper symboliserar resebrevet den artefakt som bidrog till brukets framgång under 1700-talets senare decennier. Under det kommande århundradet skulle produkten utvecklas till brukets mest exklusiva exportvara.³¹ Ur tolkningssynpunkt är förmånen att få ta del av resenarrativens handskrivna original

27 Ricoeur (2005), 33–34, 78, 182–87, 196, 212–18, 511.

28 Ricoeur (2005), 49, 59, 196–97, 391.

29 Ricoeur (2005), 530; Jfr *Time and Narrative I–III* (Chicago och London: The University of Chicago Press, 1984–1988); *Från text till handling* (Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag, 1993), 207–35.

30 Hamburg d. 1 September 1829.

31 I Reynard (2000) ges en mycket intressant analys angående förmågan att hos mindre pappersbruk investera äldre åtråvärda kunskaper på marknaden, något som inte tidigare problematiserats. s. 494.

en särskild kvalitet som förhöjer värdet av det skrivna. Med macro-perspektivets historiska inramning av regionen och tidevarvets komplexitet framträder som tolkande parametrar kopplingar till samhällets långtidsminne.

Studieobjektets inramning och samhällets långtidsminne

Grycksbo bruk grundades 1740 under frihetstidens gynnsamma regelverk. Förutom 1739 års manufakturprivilegier ansågs tillgången på skog, rent vatten och linnelump vara en förklaring till framgången.³² I sin resedagbok berättar Abraham Hülphers att tillverkningen 1757 bestod av ”[g]rått maculator, Cardus-papper, tobakspapper, skriv- och conseptpapper samt pap”.³³ Familjen Munktell ägnade sig åt manufakturer av olika slag och 1752 anlades ett frismakeri bestående av en klädesfabrik och ett färgeri.³⁴ En nyckel till brukets expansion var tillverkningen av finpapper. Det som framförallt väckte uppmärksamhet var den tunna, exklusiva kvaliteten och dess ovanligt vita färg. Den tidiga exporten bidrog till att Grycksbo gård med anor från 1300-talet blev centrum för svensk pappersindustri och en viktig del i den merkantila utvecklingen under epoken.³⁵

En historisk fond är Stora Kopparbergets protoindustriella utveckling. Förutom kopparbrytningens betydelse för Sveriges identifikationsprocess under stormaktstiden, anses Falu gruva utgöra unik empiri för samhällets långtidsminne. I analogi med den tekniska progressen framträder som avläsbara tecken tidiga tendenser på den moderna pedagogikens begynnelsepunkt.

I *Kontrasternas spel - en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria* åskådliggör Per-Johan Ödman hur identifierbara avsteg från stormaktstidens konformism, i form av mentaliteter, kan deduceras ur det framväxande industrilandskapets organisation. Fenomenet tas till intäkt för att empiriska rester av en mer individualiserad bildningssyn som kulminerar vid sekelskiftet 1800 kan skönjas. En viktig del i analysen är bergsmännens oberoende ställning ochandel. Syntesen landar i en identifierbar brytpunkt som tar spjårn i vardagsontologiska exempel på hur människor som till synes förkroppsligar ett gammalt paradigm mirakulöst nog är de som bidrar till tidevarvets förnyelseprocess.³⁶ En annan infallsvinkel är Karl Gustav Hildebrands longitudinella analys av Stora Kopparbergets betydelse för svensk industrihistoria. Genom det svenska näringslivets historiska progress påvisar Hildebrand hur det tusenåriga företagens empiriska traditioner lagt grunden till moderna samhällssystem.³⁷ Sammantaget pekar dessa studier på hur förmågan att placera Sverige på världskartan präglades av progression och ständigt förnyad kompetens där strategiskt utbyte av kunskap och interkulturell kompetens lade grunden till det unika industrilandskapet.

32 Bertil Boëthius, *Grycksbo 1382–1940: Minnesskrift* (Falun: Falu Nya Boktryckeri AB, 1942), 140–44, 193.

33 Abraham Hülphers, *Dagbok öfver en resa igenom de, under Stora Kopparbergs Höfdingedöme Lydande Låhn och Dalarne 1757* (Västerås, 1763, utgiven 1957).

34 Hülphers skriver att fris, ett grövre ylletyg, var mycket begärligt för Faluborna vid denna tid.

35 Boëthius (1942), 230 ff. Jfr Reynards (2000) ”finding value in diversity” som betonar vikten av att tillhandahålla ett bredare sortiment för att hävda sig på den framväxande marknaden. s. 493.

36 Ödman (1995 del 1), 172–92, 271–80; del 2, 410–13.

37 Karl Gustaf Hildebrand, *Erik Johan Ljungberg och Stora Kopparberg* (Stockholm, 1970), 7–14.

Koncernen med Sverige som modern nation på sin meritlista kastar ett intressant ljus över företagsandan vid Grycksbo bruk under 1700-talets andra hälft. Munktellsfärens inflytande över driften vid Falu koppargruva vilade på generationers samlade erfarenhet av att skickligt förvalta naturens tillgångar. Här framträder konturer av tidig mobilitet och internationella kontakter.

En viktig person i brukets historia är *Johan Jakob Munktell* (1774–1847), bergsråd och arvtagare till bruket 1790. Utöver omfattande restaureringar av fabriken och fabriksområdet innebar giftermålet med *Eva Gahn* (1782–1850) att familjen Munktell sammanfördes med en situerad Stockholmselit. Till kretsen hörde vetenskapsmannen *Johan Gottlieb Gahn* (1745–1818), riksdagsmannen *Hans Järta* (1774–1847)³⁸ och kemisten *Jöns Jakob Berzelius* (1779–1848)³⁹. Tillsammans fick de stor betydelse för bruket och den tekniska utvecklingen kring Stora Kopparberget.⁴⁰ Skolade i Linnétraditionens vetenskapliga idéer, och de moderna pedagogiska principer som rådde i det Gahnska huset vid Trädgårdsgatan i Stockholm, fördes till Falun progressiva idéer om forskning och undervisning. I hemmet, där en politiskt inriktad umgängeskrets höll salong, odlades en otvungen miljö med lekar, musik och dans. I denna miljö fostrades *Johan Henrik Munktells* mor, *Eva Gahn* av assessor *Henric Gahn* (1747–1818) och hans hustru *Eva Catarina Gahn* f. *Svedenstierna*.⁴¹ I *Gunnar Petris* biografi om *Hans Järta*⁴² beskrivs ett upplysningsliberalt klimat präglad av filosofi, litteratur, ekonomi och politik. I boken sätts de intellektuella strömningarna ur ett idéhistoriskt viktigt perspektiv in i Faluns infrastruktur genom familjen Gahn och den övriga personkretsens inflytande på samhällsutvecklingen.⁴³

I *Det hotade huset: Adliga föreställningar om samhället under stormaktstiden* ger *Peter Englund* en viktig bakgrund till hur samhällsliga maktstrukturer övertogs av borgerskapet under 1800-talet. Dessa skjuter även in sig mot uppfostran vilket på ett flagrant sätt belyser Ödmans pedagogikhistoriska exemplifiering av epokens historiska brytpunkt.

Merkantilismen bidrog till en brytpunkt inom svenskt statsskick. Ideologiskt innebar utvecklingen att stormaktstidens ståndsfunktionella och bördsaristokratiska adliga ideologi fick se sig utmanad av lågadelns merkantila ideologi. Förändringen tog sig personliga uttryck där adelsmän med sviktande resurser fick se sig utmanade av en gryende kapitalism. Rörelsen var dubbelriktad medan högadeln förborgligades flyttade lågadeln fram sina positioner genom att anamma högadelns manér. Den glidning av värderingar som kom att prägla förvaltning och krigsrätt förklaras av den blandideologiska sammansättningen och den merkantila lågadelns växande betydelse.⁴⁴ På ett konkret plan illustreras rörelsen av hur *Johan Henrik Munktell* fick tjänstgöra vid kungens kansli sedan han avslutat sina studier vid Uppsala

38 *Hans Järta* avsade sig sitt adelskap och blev landshövding i Dalarna.

39 *Jöns Jakob Berzelius* var elev till *Johan Gottlieb Gahn*, som bosatte sig i Falun.

40 *Grycksbo herrgårds gästbok* (1802) i privat ägo. Se även *Boëthius* (1942), 238–40, 274.

41 *Gunnar Petri*, *Hans Järta: En biografi* (Lund: Historiska Media, 2017), 34–37; *Boëthius* (1942), 203–5, 208, 277–79.

42 *Hans Järta*, som tillhörde umgängeskretsen, bodde själv i en våning i huset på Trädgårdsgatan.

43 *Petri* (2017), 34–37. Se även *Boëthius* (1942), 203–5, 208–13.

44 *Englund* (1989), 120f, 236–40, 242–43.

universitet.⁴⁵ Arvet kom från kravet att adelns utbildning skulle komma Sverige del och vittnar om det adliga bildningsidealets koppling till statens behov av kompetens.

Analys av Johan Henriks Munktells resa

Bildningsresan var ett kostsamt projekt som tidigare varit förbehållet adelns söner. Det faktum att även blivande präster och välbärgade bondsöner kunde få åka belyser samtidigt den exklusivitet som peregrinationen betingade. Ola Winberg, som studerat det äldre peregrinerandet i relation till ”Mårten Törnhielm och den europeiska resan”, förklarar att den bildningsresa som avslutade en adelsmans utbildning var ett större projekt än avgränsade studieperioder vid utländska universitet. För att understryka skillnaden beskriver han peregrinationens dubbla optik av statsmannamässig utbildning och ståndsmässig belevnhet. Samtidigt som omvärldskunskap, kännedom om politiska sakförhållanden och ståndsmässiga umgängesformer erövrades skulle den kontinentala kulturen insupas.⁴⁶

Winberg förklarar att bildningsresans nyttoaspekter var ett arv från peregrinationens pedagogiska schema. *Ars apodemica* – konsten att resa – innebar konkreta metoder för resans genomförande där resenärens redovisning utgjorde en väsentlig del. Den tidiga reseberättelsen kan därför betraktas i ljuset av pedagogiska anvisningar. Förmånen att få resa kombinerades med kravet att korrekt återge sakförhållanden i kunskapsspridande syfte. Winberg skjuter in sig mot de uppfostringsmetoder som innebär att reseberättelser kan studeras i pedagogiskt syfte och det värde som betraktas ”som ett inlägg i den pedagogiska debatten”.⁴⁷

Inom ramen för de privilegier som omgav den ståndsmässiga bildningsresan kan ett tydligt nyttoperspektiv identifieras. Johan Henrik Munktells bildningsresa kan utifrån det perspektivet jämföras med den adliga bildningsresans övergripande mål. Det utvecklingsbehov som förelåg hos det familjeägda pappersbruket kan på ett kontextuellt plan sägas avspegla den förindustriella diskurs som handlade om att reducera andra nationers försprång. Reynard menar att spänningen i ”the speeding up of manufacturing paper by hand” definierar epokens behov av att anpassa befintlig teknologi med hantverksmässiga rötter i medeltiden till nya sociala strukturer och marknadsiserade normer.⁴⁸ I analogi med Winbergs analys av resemotodiken betonar Ödman att innebörden av investering och progression var del av utbildningskariären.⁴⁹

Enligt den praxis som förekom hade Munktell skolats in i den praktiska verksamheten under undervisningsfria perioder. Det faktum att han saknade teoretisk utbildning på området understryker den äldre bildningsresans fordringar. Kriteriet att med systematisk precision dokumentera sina iakttagelser förklarar varför förkunskapskrav var nödvändiga. Medveten om problemet skickades han av sin far till riksbankens sedgelexpert, G. E. Pach för att i en slags förstudie närma sig tekniska

45 Johan Henrik Munktell tjänstgjorde efter sin kansliexamen vid Uppsala universitet, vid finansdepartementet som var en del av kungens kansli. Boëthius (1942), 292.

46 Ola Winberg, ”Mårten Törnhielm och den Europeiska resan,” i *Från Karakorum till Siljan: Resor under sju sekler*, red. Hanns Hodacs och Åsa Karlsson (Lund: Historiska Media, 2000), 102. Jfr Winberg (2018).

47 Winberg (2000), 111–14. Jfr Stagl (1995).

48 Reynard (2000), 493.

49 Ödman (1995 del 1), 193f. 199. Jfr Winberg (2018).

problem. Genom besöket väcktes hans intresse för nya tekniker som gas och limningsanstalter.⁵⁰

Försedd med en tydlig resplan var avsikten att under praktikperioder observera olika tekniker för att sedan välja ut den mest fördelaktiga. Under resan mot kontinenten gjordes noteringar av värde. Förutom Lessebo i Småland besöktes pappersbruket i Carlskrona.⁵¹ Störst intryck gjorde dock ”[K]ammarrådets Drewsens nya mekaniska pappersfabrik på Strandmöllen”. Munktell skriver ”Jag tillstår att jag riktigt gapade på bondmanér öfver detta mästerverk af mekanisk upfinning”. Men tillverkningen hade sina brister och Munktell fortsätter, ”jag har idag swurit öfver hans dåliga och fläckiga postpapper i min Dagbok.”⁵²

På båten mot Hamburg inser han värdet av språkkunskaper. Mötet med många olika nationaliteter gör att han känner sig begränsad. Han inleder en dialog med en engelsman som han svarar på franska och utbrister ”[H]wad jag ångrar att jag ej ifrån barndomen begagnat eller sökt alla tillfällen att lära alla språk. Det vore oändligt behagligt att kunna”. Väl framme vid destinationen i Berlin påtalar han behovet av att skaffa sig en ”[S]pråkmästare (...) för att lära mig skrifva och tala någorlunda felfritt.”⁵³ Med en hyfsad reskassa finner han ett boende vid Unter dem Linden från vilket tre operahus kan skådas.⁵⁴

I de handskrivna breven blandas vardagliga ting med intressanta narrativ från ett Europa i förändring. På tätt skrivna sidor tar forna miljöer gestalt där industrialiseringens intensivaste fas varvas med exklusiva nyckelhålstittar in i Berlins finaste familjer och sällskap. Skildringarna minner om en ännu outbyggd offentlighet där salonger utgör mötesplatser och konsertlokaler inte värmdes upp utan publiken satt med ytterkläder på och fick stampa sig varm. I breven får historiskt kända personer åter anda och liv. Filosofen Schleiermacher håller en av sina legendariska föreläsningar och syskonen Mendelssohn imponerar med sina musikaliska talanger. Den bistra vintern 1829 gör sig påmind när Munktell förfryser sin näsa och den kammare han fått hyra är så kall att han måste ha rocken på sig inne.

Johan Henrik Munktell umgicks i välrenommerade kretsar. De creditiv han medförde gav honom inte bara tillträde till Berlins diplomatiska elit utan också till andra inflytelserika personer. Här speglas det nätverk som utgjorde kärnan i familjen Munktells umgänge. Inte minst framstår medlemmar i den ”snillekommitté” som tog ut riktningen för det svenska skolväsendet, som vänner till familjen.⁵⁵ 1825-års uppfostringskommitté kopplas i Richardsson till en ”livlig debatt rörande såväl folkskolefrågan som lärdomsskolorna.”⁵⁶ Under resan mot Berlin råder han sin far att bevista ”kröningen i Stockholm” vilken torde ha rört drottning Desiderias kröning i Storkyrkan 21 augusti 1829.⁵⁷

50 Boëthius (1942), 293f.

51 Carlskrona d. 18 Aug. 1829.

52 Köpenhamn d. 26 Aug. 1829.

53 Berlin d. 15 September 1829.

54 Berlin d. 15 September 1829.

55 Grycksbo herrgårds gästbok (1802) i privat ägo.

56 ”Kulturpersonligheter som A. Agardh, J. J. Berzelius, E. G. Geijer, H. Järta m.fl. ingick i denna som gick under namnet ”snillekommittén”. Gunnar Richardsson, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu* (Lund: Studentlitteratur, 1990), 42. Se även Ödman (1995 del 2), 485.

57 Stockholm d. 10 Aug. 1829.

Rekommendationsbrev ingick som en viktig del i bildningsresans förberedelser. Hodacs, som mera ingående beforskat resans pedagogiska villkor, skapar med begreppen *lärorika rum*, *fyndrika rum och noder* en förståelse för de möjligheter som denna typ av företeelser kunde ha för lärandet.⁵⁸ Johan Henrik Munktells resa var ur denna synpunkt planlagd i minsta detalj. Från ett sommarhett Stockholm utbrister han "[Ä]nteligen är jag resfärdig. Jag har i 8 dagar sprungit omkring nästan ouphörligt i rese-bestyr. Arwedsons Creditiv war artigt författadt och adresserat på 9 hus".⁵⁹

I breven avspeglas möten och platser där många betydelsefulla personer omnämns. Brandel, som är minister vid den svenska beskickningen i Berlin, är en värdefull förbindelse som röner hans varma uppskattning. Han bjuder "på middag med holländska ostron och fina viner" och ger honom goda råd. Tillbaka på kammaren förfäras han över de svenska delegaternas dekadens.

Uti en militair-Stat, såsom denna, borde vi, likasom de fleste andra Nationerhafva militairer till representanter, och allrämest ej sådana som den lilla språttande och löjlige Brémer och den gäspande klädhängaren: Wrangel, 2nede minst Carolinske gestalter jag ännu sett.⁶⁰

Meriter kunde vid denna tidpunkt tillskapas på olika plan.⁶¹ Johan Henrik Munktell hade under sina studier i Uppsala gjort sig känd som en duktig musiker. Uppmärksam av Erik Gustaf Geijer erhöll han ett kreditiv till Amalia von Helvigs litterära salong i Berlin. Där blev han älskvärt mottagen. Berömd eller inte föreföll den honom oorganiserad och fru Helvig själv för gammal för att vara värdinna. Mindre intresserad av den poesi som upptog temat för kvällen lämnade han under artiga former samkvämet men kunde först inte finna värden. "[G]eneral Hellwig är sjelf aldrig inne vid dessa witra samquäm utan funderar på sina kanoner".⁶²

Breven växlar från det ena ämnet till det andra. Osorterat tar brevskrivaren upp sådant som förefaller honom angeläget. Än är det resandets vedermödor, omgivningens sällsynt vackra miljöer och de vanor man lagt sig till med på kontinenten som "Thé och Caffé drickande" och det vackra "Porcellainet" som kan vara riktigt dyrt.⁶³ Än plågas han av argsinta fabrikörer, ett oläkt skoskav, pengabrist och hemlängtan. Värst är saknaden efter familjen. "Det är en påfrestning", skriver Munktell, när "noticer hemifrån" uteblir. Den vädjan som uttrycks i repliken: "Skriv (...) ofta, om hvad som heldst; det allra obetydligaste hemifrån är alltid af värde på ett sådant afstånd", beskriver hur efterlängtade breven hemifrån var.⁶⁴

Genom den korrespondens som besvarats erfars också hur den uppgift han fått blir allt svårare att lösa. Ivrig att få expandera sina tidigare iakttagelser förefaller Munktell oförberedd på det motstånd han kommer att möta. Fabrikanterna i Tyskland vill

58 Hodacs (2007b), 94–97; (2007a), 47–53.

59 Stockholm d. 10 Aug. 1829.

60 Berlin d. 10 November 1829.

61 Hodacs och Karlsson skriver att reseberättelsen också fungerade "som en meritförteckning" för att göra intryck på framtida arbetsgivare (2000), 11.

62 Berlin d. 10 November 1829.

63 Berlin d. 27 Sept; Berlin d. 10 November 1829.

64 Köpenhamn d. 26 Aug. 1829.

varken ta emot honom än mindre röja sina metoder. Givet ett tillspetsat konkurrenssläge ”var det nästan omöjligt att få se Patent-Pappersfabriken i Berlin” varför ”Fabriken Commissions-Rådet Weber” ger honom rådet att ge sig ut på landsbygden.⁶⁵ Efter en obehaglig incident i Euskirchen där han hotas sedan han ”[I]uradt ut ett och annat angående klorblekningen”, bestämmer han sig för att byta taktik. Under antaget namn och falskt pass skaffar han sig arbete vid en fabrik men blir upptäckt. En proposition som får Munktell ”att studsa” innebär att ta en fabriksägares yngre bror ”såsom mästare med (mig) till Sverige”. I syfte att inte göra fadern besviken raljerar han över den avvisande attityden. Efter kortare besök vid pappersbruken i Spechthausen och Wolfsvinkel, skriver han i ett brev från Berlin den 26 september; ”[K]anske vore fruntimmersvägen säkrast att få inträde i manufacturerne”.⁶⁶

Genom att utge sig för att vara ute i andra ärenden lyckas Munktell få se produktionen vid några av fabrikena men insynen är begränsad.

Hr Strehmann, egaren, [...] satte mästaren att följa mig omkring i werken, det han tämmeligen beskedligt gjorde. Dock syntes altid det han fruktade att lära ut något. Och han hade alltid bråttom, att jag ej hann fråga ut hälften af hwad jag kunnat åstunda.⁶⁷

Det hårdnande klimatet på kontinenten ändrar drastiskt hans förutsättningar. Artikeln ”I industrispionens öga” skapar i den meningen en viktig relief till hur Munktells disciplinerade ansats övergår i frustration och förskjuts mot dagsprogram av mer utsvävande karaktär. Han var helt enkelt inte välkommen.⁶⁸ Det är i detta skede när reseberättelse ändrar karaktär som skildringens pedagogiska innebörd intensifieras. Brevet från Berlin 1829 är ur denna synvinkel de intressantaste.

Genom Anders Florens skildring av Reinhold Angersteins europeiska *grand tour* 1755, fångas något av de utmaningar Munktell ställdes inför. Även om händelsen ligger tidsmässigt före förklaras något av de svårigheter den hårdnande konkurrensen på världsmarknaden innebar. Rydén analys av 1700-talets manufaktur klargör varför 1800-talets tidiga decennier, på ett mera tillspetsat sätt, innebar att äldre hantverkstraditioner som tidigare varit mer nationellt präglade konkurrensutsattes när tekniken utvecklades mot mer konforma metoder. Här speglas det hot som drabbade resenärer särskilt hårt och som relateras till den framväxande världsmarknaden.⁶⁹

Även om resebrevet till skillnad från Angersteins dokumentationer till Jernkonstret utgör privat korrespondens uppstår en vändpunkt där uppdraget får göra på sig för Munktells egna intressen. Samtidigt som han anstränger sig för att vara lojal skaffar han sig legitimitet för andra scenarier.

För att något mildra sina upptåg och ständigt ökande utgifter försvarar han sig med att han helst ’[w]ille vara Musicus till profession.’⁷⁰ Glidningen pekar på en

65 Berlin d. 15 September 1829.

66 Berlin d. 26 September 1829.

67 Berlin d. 26 September 1829.

68 Anders Florén, ”I industrispionens öga: Reinhold Rucker Angerstein och resan genom de södra Nederländerna år 1755,” i *Från Karakorum till Siljan: resor under sju sekler*, red. Hanna Hodacs och Åsa Karlsson (Lund: Historiska Media, 2000), 127–62.

69 Rydén (2013).

70 Berlin d. 10 November 1829.

friare borgerlig praxis av resekultur inom vilken han kan unna sig att ömsom vara disciplinerad och ömsom befria sig från bördan. Det mest uppseendeväckande är hur han öppet reflekterar över detta.

I breven till sin far berättar han att han försökt hyra ett pianoforte då han behöver hålla fingrarna igång. Inte utan stolthet berättar han att Franz Berwald⁷¹, som komponerar på sin nya opera, är intresserad av hans musikaliska råd. Tillsammans besöker de societeten i Berlin. Munktell förklarar att förmiddagen disponeras till arbete och ”eftermiddagen (...) åt nöjen och beséenden af märkvärdigheter”.⁷² När hans kammare vid jultiden blir för kall flyttar han helt sonika in hos Berwald.

Immanent pedagogik- det gamla och det nya

För att ge begreppet immanent pedagogik en innebörd vänder sig Ödman till Carl Mikael Bellmans poesi. Inbäddad i 1700-talets estetik gestaltas genom Bellmans degenererade karaktärer ett förgånget paradigm samtidigt som ett nytt förebådas.⁷³ Jämförbara gestalter dyker också upp i Munktells brev, där pudrade 1700-talsarketyper träder fram som skuggor ur syrefattiga salonger där vinet är surt och musiken falsk.

Att börja med, så war Sällskapet så hiskeligt wederstyggligt att jag trodde mig inkommen i ett Menageri, och sedan war den musik som gjordes, i hvilken jag måste deltaga, så lumpen och under min wärdighet såsom Musicus, att jag måste taga min tillflykt till att spela nojs med herrar amatörer för att ej hafva för odrägligt.⁷⁴

Fenomenet uppstår också i Munktells beskrivningar av hemmiljön som i svåra stunder är en hägring men likväl ändå en rest av den gamla världen. Under utlandsvistelsen kunde han via faderns brev hållas uppdaterad och relatera sig till händelserna på bruket: ”[B]eskrivningarna över huru det gått med vardagsgöromålen hemma (...) roar mig mycket. Jag är då på Grycksbo för en stund och går i mina trasiga rockar och ser därpå”.⁷⁵

Ödmans analys förklarar varför han måste befria sig från den gamla världen på samma gång som den skolar in honom i framtiden. Han hänvisar till den mentalitet som paradigmskiftet innebär och som pekar på en spänning mellan ”frihet” och ”tvång” i avseende på individens möjligheter i förhållande till tidigare epokers kollektiva tänkande.⁷⁶

Det sätt på vilket Johan Henrik Munktell improviserar visar tecken på explorativa inslag och kreativ kompetens. Brev som fortsätter rapportera om den nya teknikens framsteg undertecknas med ”Pappas lydige Henric”.⁷⁷ Utifrån detaljerade beskrivningar av valskistor, trådformar, blekningsprocesser och massans konsistens, förväntas bergsrådet ta ställning till vilken metod som är den mest gynnsamma för Grycksbo. Påverkad av de hinder som ställts i hans väg visar den unge arvtagaren

71 Franz Berwald (1796–1868) är svensk tonsättare som under perioden vistades i Berlin.

72 Berlin d. 16 December 1829.

73 Ödman (1995 del 2), 410–13.

74 Berlin d. 16 December 1829.

75 Berlin d. 23 September 1829.

76 Ödman (1995 del 2), 410–13.

77 Berlin d. 27 September 1829.

tecken på otålighet när han tröttnas med vidlyftiga förklaringar om sådant ”[s]om en blind kärring kan se”. Även societetslivets lockelse har en gräns och Munktell förklarar att han föredrar att ”taga en liten Kummil och äta oskalad potatis med Berwald (...) än att frossa på stora kalaser hos tråkigt folk”.⁷⁸

Mån om att fullfölja sitt uppdrag fortsätter Munktell sin resa. Efter en strapatsrik färd i djup snö meddelar han, i ett brev avsänt från ”Cölln”, att ägaren av ett pappersbruk i Siegen vill sälja sina uppfinningar. I en avsevärt mer engagerad ton uppmanas fadern att undersöka hur patent fungerar länder emellan, och även om kompromissen avfärdades som opraktisk och för dyr går Johan Henrik Munktell stärkt ur den ofullbordade uppgörelsen. Föga likgiltig redogör han för pappersbrukets tekniska principer. Det är skada, skriver Munktell, ”att jag ej fick se werket igång, ty kölden hade fått tag i det obetydliga vatten, hvarmed werket nätt och jemt kunde gå”.⁷⁹ Under läsningen frapperas man över hur intensiteten stegras när Munktell bemödar sig om papperets kvalitet. Enligt Reynard var detta en nyckel till framgång, förmågan att bevaka kvaliteten i den moderna kommersens tidevarv där storskalighet och mekaniserad produktion prioriterades fordrade ihärdiga bemödanden som pekade bortom billighetsdiskursens korta perspektiv. I det långa loppet segrade den som förmådde förvalta kunskapen från de äldre traditionerna in i det moderna paradigmet och förädla kunskapen med hjälp av ny teknik.⁸⁰ Innan besöket i Siegen hade Munktell genom en Mr. Godwin i Eberfeld informerat sig om en engelsk ”upvärmings-maschin som kanske wore användbar hemma i nya packkammaren”.⁸¹ ”Idén är högst enkel, men alla dimensioner måste ytterst noga iakttas i anseende till luftdraget.” Emedan de befintliga maskinerna ständigt var ”eldade” och omöjliga att ”copiera” rekommenderades han att studera ett ”nyss upfunnet sätt att göra papper” i Siegen. Med en kombination av nyväckt intresse för detaljerna och tilltagande mistänksamhet mot de tyska fabrikanter som vill sälja sin sina uppfinningar, jämför han omsorgsfullt olika maskintillverkares för- och nackdelar.

En torkningsmaschin med KopparCylindrar värmda med ånga skulle likasom på den engelska maskinen appliceras efter guskmaskinen. De fördelar hvarmed han på ägta Tyskt vis visste utsira sin upfinning woro: att papperet genom stampningen blef segare och bättre. (...) Den Engelska maskinen (...) blifver (...) långt bättre för grofva papperssorter, emedan den både kan göra större formater och (...) blifva förmanligare (...) för de tunnare och finare sorterne.⁸²

Det är ovanligt, skriver Munktell, att så tunt papper är så jämt så det kan jämföras med de handgjorda.⁸³

Det är tydligt att Köln med omnejd ger något bättre förutsättningar för studier av det slag som uppdraget föreskriver. Ett tecken på bildningsresans pedagogiska upplägg är att Fabriksnäringen studeras i bredare betydelse. Här noteras både

78 Berlin d. 16 December 1829.

79 Cölln d. 8 Februari 1830.

80 Reynard (2000), 494–96.

81 ”Mr. Godwin, här en etablerad Engelsk Mechanikus med gjuteri o. werkstad, war mitt dageliga sällskap.”

82 Cölln d. 8 Februari 1830.

83 Cölln d. 8 Februari 1830. Jfr Reynard (2000), 494–96.

”Jern- och messings-manufacturere och manufacturer i siden och bomull”.⁸⁴ Munter till sinnes roar han sig i salongerna. Unge Munktell är en konnässör som vet att förvalta sitt sociala värde. Han förnyar sin ”garde robe” och röner stor uppmärksamhet i de sammanhang där han deltar. Till flickornas förtjusning excellerar han vid pianot, spelar fyrhändigt med dem och konverserar under ”cotillonens turer”. I ett brev från Cassel berör han det tokiga i att kvinnor och män delas upp i sällskapslivet. På det viset missas bildningen mellan könen, förklarar Munktell.⁸⁵

Resorna går vidare mot Paris där pappersfabrikerna i omgivningen var tillstängda men där kulturlivet blomstrar. Efter en kortare tur till England erbjuds han tillträde till Honigs och Zoonens pappersbruk i Holland men resorna beskrivs som tröttsamma och dammiga och inte förrän han efter en fotvandring i Alperna sommaren 1830 är på väg mot Wien, sker ett genombrott. I en postdilgens faller han i samspråk med ”den bästa papiersfabrikanten i Österrike” som med faderlig värme uppmanar honom ”att bli den första i Sverige som arbetar ’på machin’”.

Under tysthets-löfte fick jag följa honom till hans Fabrik på 2 dagar, der jag af hans familie blef wäl accuellerad. Förmiddagarne användes i Werkstäderna och eftermiddagarne till utfarter i den sköna och [...] rika tragten. Jag kunde omöjligt få lära limningen i massa; han vågade ej för sina compagner. Han rådde mig ifrigt till att blifva den första som arbetade på machin i Swerige, och ingav mig rätt mycken lust derfor. Wi få snart talas härom; men må ej ett ord därom komma ut.⁸⁶

Lättad över framgången återgäldar han vänligheten.

För hans artighet emot mig, som werkliken var ovanlig, lärde jag honom att göra och använda Takpapper. Hwarwid han fick stora ögon.⁸⁷

Takpapper var en innovation med hemortsrätt i Grycksbo som nämns i Hülphers resedagbok 1757. Tekniken upptäcktes när man rev en gammal lada med tjärpapp.⁸⁸ Exemplet belyser hur teknikutvecklingen investerades i resandets ömsesidiga utbyte av kunskaper där kunskapandet i sig utgör en bytesvara. Exemplet förstärker också Reynards hypotes om hur äldre hantverkstraditioner transformerades in i den nya världens produktion och produktionstakt.⁸⁹

En pappersmaskin av engelsk typ

Det var en stor händelse när den första pappersmaskinen installerades på Grycksbo bruk år 1836.⁹⁰ Installeringen hade föregåtts av noggranna förstudier. Den mest avgörande var när Johan Henrik Munktell skickades till kontinenten för att studera ’[d]e nya methoderne’.⁹¹ Den pappersindustri han kom i kontakt med under sina resor präglades av ett paradigmskifte där handpappersbruken konkurrerades ut av

84 Cölln d. 8 Februari 1830.

85 Cassel d. 13 Januari 1830.

86 Wien d. 29 September 1830.

87 Wien d. 29 September 1830.

88 Hülphers (1763, 1957). Se vidare i Boëthius (1942), 241–43.

89 Reynard (2000), 493ff.

90 Pappersmaskinen var en konstruktion av engelsmannen Henry Donkins. Boëthius (1942), 308ff.

91 Boëthius (1942), 300–1.

maskintillverkningen. Anledningen var den snabbt växande efterfrågan på papper. Reynard placerar fenomenet i en större kontext;

Recent revisions to our understanding of the industrial revolution as well as investigations of the rise of consumption have come to agree on the dynamism of West European manufactures on the eve of industrialization.⁹²

Utvecklingen är, hävdar Reynard, en spegel av industrialiseringen och en nyansering av hur begreppet proto-industriell skjuter in mot effektivare teknologi och socioekonomisk marknadsstruktur. Analysen pekar mot Grycksbos paradgren; ”Quality has also been an issue in comparisons between hand and machine output.”⁹³ Behovet att reducera hantverksmässiga förluster och möta marknadsförväntningar var en svår process där innebörden av ”quality challenges” var pregnant och där Johan Henrik Munktell utvecklar en oväntad balans. Med hänvisning till de paradigmatiska omvälvningar, innovationer och risker som storskalighet och produktutveckling medförde, hävdar Reynard att kontrasten mellan hantverk och maskintillverkningen är evident för evolutionen av kvalitet.⁹⁴ I detta större perspektiv placerar sig Grycksbo bruk i en tätposition av exklusiva kunder och framgångsrik export. En av brukets kunder var Lars Johan Hierta och det nystartade Aftonbladet. Till brukets framgångsrika export bidrog i hög grad tidigare nämnde Jöns Jakob Berzelius och hans kemisktekniska nyheter.⁹⁵ Med begreppet ”the mystery of trade” redogör Reynard för systemomvandlingens mekanismer genom att belysa betydelsen av de nätverk som formats i den tidigmoderna hantverkskontexten där Munktellsfären sedan medeltiden utvecklat kunskaper i omedelbar närhet till gruvbrytningens behov av utveckling och modernisering.⁹⁶

Att driva ett modernt pappersbruk handlade emellertid inte bara om maskiner. Pregnant är att Johan Henrik Munktells ”learning outcomes” kom att handla en hel del om arbetsmiljö. I breven konstaterar han att arbetarna utomlands är ”snygga och hyfsade emot våra”. Detta är ett ämne som upptar hans funderingar till fadern.

Det är ledsamt att höra att vårdslösheten wid werket hemma fortfar, men det är ej att förmoda någon förändring utan en omstöpning af såväl arbetarnas arbets-method och sedesförbättring. En sådan omstöpning är wisseligen ganska swår att tillwägbringa, och lyckas ej för hvem som hälsdt; men emeldertid hoppas jag en gång, då jag samlat nödig insigt och erfarenhet, kunna med passande råd igenomdrifva den.⁹⁷

Under sina resor tog han intryck av modernt företagande och vid bruket infördes bland annat organisationsmässiga reformer som specialiserade arbetsuppgifter och skiftgång. Inspirerad av iakttagelser han gjort och dokumenterat infördes också personalvård. Förutom ett alkoholprogram för att främja arbetarnas hälsa och välbefinnande försågs arbetarnas bostäder med en täppa där grönsaker kunde odlas. Johan

92 Jfr Reynard (2000), 493.

93 Reynard (2000), 495.

94 Reynard (2000), 494–97. Jfr Boëthius (1942), 301–27.

95 Grycksbo herrgårds gästbok (1802) i privat ägo. Se även Boëthius (1942), 238–41, 260–63.

96 Reynard (2000), 494–97. Jfr tid. anförd Ödman (1995).

97 Berlin d. 16 December 1829.

Henrik Munktells intresse för sociala frågor tog sig också uttryck i hans engagemang för länets nödhjälpskassa och lasarettsdirektionen.⁹⁸ I Hodacs forskning om reseberättande under 1800-talet bekräftas att tematiken i större utsträckning kom att kretsa kring ”den sociala frågan”. I samklang med tidevarvet uppmärksammades principer för fattigdom och sjukvård men också för arbetslivets organisation.⁹⁹

Med plikten som resällskap

Genom Johan Henriks Munktells sätt att underteckna sina brev avslöjas något väsentligt om bildningsresans pedagogiska innebörder. Den känsla av plikt som där kan skönjas återspeglar ett arv från den äldre bildningsresans förpliktelser. Förmånen att få avsluta en utbildning utomlands förenades med distinkta uppdrag i nationens tjänst. Johan Henriks Munktells utländska resor refererar till en rest av en sådan praxis.¹⁰⁰ Innan man reste ut var det vanligt att andras reseberättelser studerades. Företeelsen pekar på hur förberedelser tog sig uttryck i erfarenheter som reproducerades från den äldre respraktikens kanon.¹⁰¹

Inspirerad av linneansk taxonomi görs dagliga noteringar där de vardagliga händelserna kan följas.

Min Dagbok sköter jag, hvar afton och der inflyter det mästa af hwad som passerar under dagen. Jag är upriktig mot densamma, hwad man alltid kan wara med en discret och oegennyttig wän.¹⁰²

Förutom detaljrika observationer speglar breven den personliga reseberättelsens genombrott. Det tidiga 1800-talet återspeglar i detta avseende en brytpunkt för nyttoresandets principer. En viktig parameter är förhållningen till plikt. Liedmans definition av bildningsbegreppet avvisar ett insnävat nyttoinriktat ideal till förmån för personlig växt.¹⁰³ Genom att framställa sig som ”lydig” adresserar Johan Henrik Munktell, i samma ögonblick som han erkänner ett avsteg från plikten, att han, på ett medvetet sätt, försöker upprätthålla en viss halt av plikt. Munktells egna initiativ i relation till resans pedagogiska intentioner kan därför i någon mån antas avspegla hur normer för denna brytpunkt skapas.

Genom Liedmans tidigare presenterade bildningsraster synliggörs förändringar i pedagogiskt tänkande som närmare kan besvara hur resans intentioner och utfall kan ha förhållit sig till varandra. Kriteriet att inte snäva in förefaller i motsats till att kväva egna intressen ha varit att stimulera ”det intellektuellt vitala” vilket svarar mot bildningsprocessens kreativitetskriterium med fokus på epokens mer individuella handlingsutrymme.¹⁰⁴ I detta case faller reseprojektet ut i ett brokigt men framgångsrikt spektrum där Johan Henrik Munktells engagemang för vitt skilda saker som musik, sjukvård, utbildning, pappersframställning, järnväg och bankväsende svarar

98 Svenskt Biografiskt lexikon Bd 26 (1987–1989), 18; Boëthius (1942), 293.

99 Hodacs (2000), 233.

100 Stagl (1995); Winberg (2018; 2000); Boëthius (1942), 292.

101 Hodacs och Karlsson (2000), 11.

102 Hamburg d. 1 September 1829.

103 Liedman (2006), 104–25.

104 Liedman (2006), 117–20.

mot både den enskilda och den kollektiva betydelsen. Noteras bör att intresset för papperets kvalitet både uppfyller plikten mot företaget och utvecklas som passionerad drivkraft under resans gång.

Bildningens livskraft är kontrasternas, hävdar Liedman, den situeras i samspel med andra där olikheter och motsägelser genererar förändring.¹⁰⁵ Bakgrunden beror, enligt Hodacs och Karlsson, på att resandet som praktik situerades ur olika historiska processer. Förändring i termer av resediskursens eget nyckelbegrepp förklaras av att resenären ”som historisk kategori illustrerar förändring”.¹⁰⁶ Resan i kraft av förändringskonnoterat fenomen tangerar också bildningsprocessen. Bildningsbegreppet är ur ett hermeneutiskt perspektiv impregnerat av den rörelse som utresa och hemkomst konnoterar.¹⁰⁷ Inspirerat av det äldre bildningsbegreppet där mål och process inte separeras tyder förmågan att omsätta disparata lärandeområden och kunskapsnoder i praktiken på en förändring som gestaltas inom bildningsresans ram. Mot bakgrund av resans yttre och inre betingelser förenas i den process som bildningsresan utgör, resans utbildningshistoriska betydelse genom den explicita möjligheten att förena den individuella utvecklingen med det kollektiva uppdraget.¹⁰⁸

Bildningsresan som uppfostringsmetod – en diskussion om pedagogiskt tänkande

I korrespondensen mellan far och son föregrips den individuella bildningens gångens genomslag. Det faktum att Johan Henrik Munktell kan resonera med sin far vittnar om en långt framskriden process. Uppluckringen från den striktare metodiken är något de delar i samförstånd. Även om fadern inte formulerar det nya, det han inte vet något om, skapar han dess förutsättningar. Genom sitt erkännande av sonens handlingsutrymme skapar han förutsättningar för det lärande som går utöver resans ursprungliga anvisningar.

Av signifikans är att brevväxlingen dokumenterar framväxten och konstitueringen av en ny samhällsklass som med sina unika krav på självständighet och initiativ formerar en ny praxis kring teknik, politik, finans och umgängesformer. Resekulturen synliggör på denna metanivå hur det svenska bildningsborgarskapet under tidigt 1800-tal, reproducerar sig själv inom en merkantilistisk kultur, knuten till den nya verkstads- och industriverksamheten i Sverige.¹⁰⁹ Detta mer abstrakta utfall motsvarar innebörden i hur det uppdrag var utformat som avsåg att uppnå denna typ av bildningsmål. Förmågan att besvara forskningsfrågorna vilar med denna övergripande förståelse i borgarklassens dolda och öppna strukturer där familjen utgör ett nyckelbegrepp.

I Habermas knyts bildningsförmågan till familjen och det han kallar ”institutionalisering av publik privathet”.¹¹⁰ Med referens till tidevarvet och dess umgänges-

105 Liedman (2006), 120.

106 Hodacs och Karlsson (2000), 7. Jfr Gustavsson (1996) som berör hur samhällets förändring över tid problematiserar förhållningen till bildning. s. 14, 249.

107 Gustavsson (1996), 49–51.

108 Jfr Gustavsson (1996), 43–46.

109 Jfr Habermas (1984) om framväxten av en halvoffentlig kultur som formeras både materiellt och immateriellt och Englund (1989) som pekar på merkantilismens mekanismer med stöd av ständsfunktionella samhällsstrukturer.

110 Habermas (1984), 40–44.

former menar Habermas att familjens och familjebostadens utveckling från intimitet till publik rumslighet utgör en symbol för ”en psykologisk frigörelse som motsvarar den politisk-ekonomiska”. Familjekretsens beroendeförhållande till arbets- och handelsutbytets sfärer förklaras med att ”egendomsägarnas självständighet på marknaden motsvaras av människornas presentation av sig själva i familjen”.¹¹¹ Fenomenet återspeglas under Johan Henriks Munktell bildningsresor när han som representant för munktellsfären ges tillträde till viktiga noder men också genom det sätt på vilket den meritering han åtnjuter i första hand tillfaller företaget.¹¹² Familjen, som i merkantilismens anda ”skenbart befriat sig från samhällets tvång”, utövar, enligt Habermas, en autonomi som ger ”den borgerliga familjen dess självmedvetande”.¹¹³ Centralt för bildningsresans uppdrag och dess kritiska moment är, med Habermas förklaring, att familjen och dess kärleksgemenskap ”tycks borga för den icke styrda utveckling av alla förmågor som kännetecknar den bildade personligheten”.¹¹⁴ Denna idé om bildningen, som en erfarenhet som emanerar ur kärnfamiljens privatsfär, tar enligt Habermas, ”sin utgångspunkt i humaniteten i människornas intima relationer med varandra som människor under familjens beskydd”. I denna intimsfär uppfattar sig privatpersonerna som oberoende även av sin ekonomiska verksamhet, poängterar Habermas, och de kan därför träda i en ”rent mänsklig” relation med varandra. ”Den litterära formen för detta är brevväxlingen.”¹¹⁵

I denna merkantilt familjerelaterade diskurs dväls en pedagogisk domän.¹¹⁶ På samma gång betingad av en uttunning av den plikt-känsla som tillhörde det äldre bildningsresandets kanon erfars en annan sorts plikt. I det nya paradigm som formerades krävdes istället för replikerande exakthet kreativitet och risktagande förmågor. I riktning mot industrisamhällets alternativa kravbild förändrades praktiker och sättet att tänka. Pedagogiken som utvecklas i denna borgerligt självmedvetna anda vilar på ett exklusivt abstrakt plan i både en manifest och en latent ideologisk tradition. Med Liedmans manifesta och latent ideologier förklaras hur de förfaringsätt som tillhör ett äldre paradigm måste förnyas samtidigt som de gamla systemen måste fasas ut. Betydelsen är det sätt på vilket skillnaden mellan det normerande, aktivt verkande och det under ytan ’frusna’ via de ideologiska grundformerna kan förklara kontinuitet och förändring.¹¹⁷ Det är också här som utmaningen i Johan Henrik Munktells uppdrag på ett metareflexivt plan mejslar fram resans pedagogiska perspektiv.

I relation till det yttre och inre perspektivet på bildningsresan finns det anledning att beakta Gustavssons teori om bildningen som sammanhållen enhet där de båda momenten ”den fria processen och målet hålls samman i en harmoniskt samverkande relation”.¹¹⁸ Poängen är med referens till det äldre bildningsidealet, en företeelse där

111 Habermas (1984), 42.

112 Jfr Hodacs (2007b).

113 Habermas (1984), 43.

114 Ibid.

115 Habermas (1984), 44.

116 Jfr Hartmans referens till brevväxlingens pedagogiska innebörd för hemundervisning i familjen. (2005), 22–24.

117 Liedman (1997), 165–97, 277.

118 Gustavsson (1996), 266–67.

människan betraktas både som självständig individ och samhällsmedborgare. Gustavssons definition av bildningens friare process tar sin utgångspunkt i det unika hos varje enskild individ och förmågan att utifrån egna förutsättningar tillägna sig och bidra till kunskapsutvecklingen. Förflyttat till pedagogikens domän refererar han till Martin Buber och förmågan att upptäcka anlaget: ”Han ser varje individ som bärare av ett speciellt uppdrag i tillvaron, fullföljbart genom just den människan, och endast genom henne”.¹¹⁹ Pedagogens uppgift blir då att dels identifiera dels förlösa dessa anlag med metoder som medger att det unika tillåts på bekostnad av ett mer konformt ideal. Med den klassiska bildningstanken som ram innebär det pedagogiska uppdraget att förstå dessa förutsättningar men också att ta ut riktningen för hur de bäst kan utvecklas.¹²⁰

Genom att i låg grad styra använder sig bergsrådet Munktell av en högreståndsprincip. Den immanenta pedagogikens ”tystnad” var en effektiv metod som tillämpades för att reglera ett önskat beteende. Tystnadens utfrysning upplevdes av många som långt mer obehaglig än fysisk bestraffning och vittnar om sofistikerade, auktoritära uppfostringsmetoder där barnets självreglering ansågs medvetandegöra på vilket sätt förväntningen och viljan att infra densamma i syfte att undkomma obehag inskräptes som styrande princip.¹²¹ Den aspekt som Ödman uppmärksammar i sin analys av mentaliteternas historia är *relationernas immanenta pedagogik*. Med begreppet åskådliggörs en mentalitet som är signifikant för sekelskiftet 1800. I syfte att redogöra för innebörden i denna mentalitet använder sig Ödman av Carl Mikael Bellmans persongalleri där kontrasten mellan det bortdöende 1700-talet och det nya seklets framtidsutsikter förkroppsligas av karaktärernas vara, som svårighets- och möjlighetsdiskurs, i Stockholms gatu- och krogmiljöer. Det Ödman finner intressant i Bellmans poesi är hur verkligheten och förhållningssättet till medmänniskorna definierades genom spänningen mellan ensamhet och samvaro. Genom karaktärernas öden avslöjas en mentalitet, och det är i relationerna mellan dessa mänskliga öden som samvaron får sin empatiska betydelse.¹²² Syntesen landar i att Bellmans skildring av 1700-talet, genom utsattheten, blir ett sätt ”att återvinna den personliga integriteten”.¹²³ De munktellska resebreven ger i denna mening ”uttryck för en existentiell sanning om hur individen försvarar sin integritet och djupast sett sin rätt till självbestämmande”.¹²⁴

Den berättande tiden är i denna mening sammanflätad med den lidande tiden och kan jämföras med Johan Henriks Munktells öde. Fostrad i en trygg och kärleksfull och autonomt situerad familjegemenskap, kan det avtryck som reseberättelsen förmedlar av det mänskliga handlandet och lidandet betraktas som omständigheter som synliggör den dolda pedagogikens resurs. Resans villkor innebär ur detta perspektiv ett avtryck vars mening återaktualiseras vid läsningen och som pekar på minnesteorins epistemologiska förmåga att låta texten träda i relation med andra texter för att ställas mot en senare tids förståelse. I det personliga narrativets sprängkraft

119 Buber, *Det mellanmänskliga*, citerad i Gustavsson (1996), 269.

120 Gustavsson (1996), 269.

121 Ödman (1995 del 1), 204–5.

122 Ödman (1995 del 2), 407–12.

123 Ödman (1995 del 2), 412.

124 Ödman (1995 del 2), 407.

ligger, enligt Ricoeur, förmågan att avtäckta det som det kollektiva minnet sållat bort och som kan fungera som ett korrektiv till den etablerade uppfattningen.¹²⁵

Med den immanenta pedagogiken som bärande princip skulle den samvaro som breven framkallade ha fungerat kompenserande för Johan Henrik Munktells avskildhet från familjen.¹²⁶ Teoretiskt stöder sig fenomenet även på Habermas förklaring av familjestrukturens betydelse i den entrepreniörelle anda där frånvaron av ”noticer hemifrån” framkallar starka reaktioner och breven, som upptas av föräldrars, syskons och släktingars hälsa och förehavanden, innebär ett avbrott från utanförskapet. Uppmaningen i ”Skriv hvad som heldst” bekräftar att unge Munktell, via breven, får del av den identitetsskapande kärleksgemenskap som, enligt Habermas, är utmärkande för den borgerliga samhällsklassens bildnings- och gemenskapskultur.¹²⁷ Ödman menar att förmågan att främja gemenskap är en viktig del av den individuationsprocess som är utmärkande för epoken. Dess smygande kontenta är en yttring för hur det gamla seklet ömsar skinn trots att människor i sitt sätt att vara upprätthåller det gamla.

Hos Bergsrådet lyser en stark medkänsla fram. En konkret innebörd är hur sonen explicit resonerar om vilka mått och steg han ämnar vidta utifrån faderns sätt att respondera och ställa honom frågor. Här återaktualiseras spänningen i de Habermanska momenten ”frivillighet, kärleksgemenskap och bildning”, som med sin inre lagbundenhet betonar frivilligheten i den familjesituerande epokförståelsen.¹²⁸ Från det pedagogiska förklaringsfältet menar Ödman att epoken ger uttryck för kryptoinläring – en dold pedagogik som emanerar ur den immanenta pedagogikens lärandeformer.¹²⁹

Kryprolärandet kan bäst beskrivas som en del den mentalitetsformering som är signifikant för epoken. I termer av dolt lärande får den verkan genom krypande processer som vinner terräng medan andra mentaliteter försvagas. Med en ”tid av frihet” och en ”tid av tvång” ramar 1700-talets mentalitetsutveckling in den immanenta pedagogik som genomsyrar det tidiga 1800-talet. Utmaningen speglas av den tröghet och de motsägande handlingar som motsvaras av de samtidigt verkande ideologierna där ”frusna” uppfattningar verkar i en samtidighet med nya som tar gestalt.¹³⁰ I termer av kontinuitet och förändring kan kryptolärandet förstås som en kunskapsprocess där kunskapsinhämtandet genomgår resans mått av självprövning, självanalys och självuppföstran. På så sätt symboliseras den inre resa som pågår i en parallellitet med den yttre geografiska resan.

Som en viktig metodologisk innebörd gestaltar sig ”den berättande tiden” som en avgörande kvalitet. Ricoeur menar att narrativets förmåga att sträcka sig mot framtiden samtidigt föregriper den. Från ett hermeneutiskt perspektiv innebär det att Johan Henrik Munktell med sitt kontinuerliga dagboksskrivande öppnar ett fönster mot det möjliga. Genom att kontinuerligt berätta skapas en ordning av vardagslivets

125 Ricoeur (2005).

126 Ödman (1995 del 2), 407.

127 Habermas skriver att breven ”är behållare för hjärtats utgjutelser” och att de i den mån de ämnas för ”kyliga underrättelser” kräver en ursäkt (1984), 45.

128 Habermas (1984), 43.

129 Ödman (1995 del 1), IX.

130 Ödman (1995 del 2), IX–X, 304–5.

händelser som tillåter honom att blicka mot det som ännu inte är.¹³¹ Förmågan att operationalisera extrakt från den levda tidens erfarenhet är ur metodologisk synpunkt synonymt med narrativets långtidsverkande resurs. När berättandet frigjorts från det ursprungliga sammanhanget kan det, i teoretisk mening, omformas till handlingar i det verkliga livets praxis.¹³²

På Grycksbo bruk härbärgerades de gamla idealen men också de nya utvecklingstendenserna. Som företrädare för den merkantila lågadeln under epoken visar sig genom ett intresse för pedagogiska frågor en blandideologi av progressiva idéer och ett klassiskt bildningsideal. Makarna Munktell tillhörde en vetenskaplig krets där Carl von Linné var en förebild. Med tanke på det Munktellska/Gahniska nätverket i Falun fanns direkta kopplingar till metodiken genom Linnélärjungen Johan Gottlieb Gahn. Inte desto mindre hade bergsrådets svärfar, assessor Henric Gahn (1747–1818) undervisats av Linné i Uppsala.¹³³ Som vetenskapligt föredöme kom hans landskapsresor att lägga ett vetenskapligt raster på sättet att inhämta kunskap. Vid tillsättningen av hans professur uppmärksammades även hans sätt att undervisa.¹³⁴

Det är i bildningsresans skummaste vrår som det bortglömda kan anas. Med fokus på den praktiska pedagogikens tillämpning kan det sätt på vilket bergsrådet undervisar sin son i den vardagsnära bruksmiljön sägas motsvara Linnés ”vägkant-undervisning”.¹³⁵ Med ”naturens klassrum” som metafor förklaras hur bergsrådet tillvaratar varje möjlighet att införliva handpappersbrukets bakomliggande principer i sonens förståelse. Med denna tankefigur anknyter bergsrådet till den äldre re-setraditionens genomtänkta progression.¹³⁶

Bergsrådet ger tydliga instruktioner utan att förebrå sonen för dennes irrvägar och icke infriade resultat. Snarare använder sig fadern av en annan princip. Mera oväntat förefaller unge Munktell hållas på humör nästan oavsett vad han gör. Tecken finns att fadern medveten om vad han vill uppnå gör detta till sin metod. Till synes emfaserad över vad sonen tar sig för framstår detta som en risk. Emedan sonen socialt begåvad och med smak för dyra kläder och excesser av olika slag lätt skulle kunna förirra sig på dekadensens arena oförmögen att återvända till uppdraget, tillämpar fadern något som bäst kan identifieras som uppmuntran. Det finns i detta läge anledning att erinra sig det beröm Carl von Linné använde sig av för att få sina lärjungar att prestera sitt yppersta. Genom att berömma dem för även tämligen mediokra insatser investerar Linné i sin egen roll som pedagog. Han ser därmed möjligheten att hålla deras arbetsvilja på topp och förmå dem att arbeta hårdare. Detta gör han inte för att vara snäll snarare är motivet didaktiskt – han tror att det i slutändan gynnar utfallet.¹³⁷ Bergsrådet är beroende av de empiriska undersökningar som sonen kan utföra. De ligger de facto till grund för den största ekonomiska satsningen någonsin i brukets historia. Ett beslut på felaktiga grunder kan äventyra den verksamhet som

131 Ricoeur (1988), 183, 247; Jfr Gustavsson (1996), 102f.

132 Ricoeur (1993), 88.

133 Petri (2017), 19, 34. Jfr Boethius (1942), 203f.

134 Hodacs (2007a), 44–46.

135 Hodacs (2007b), 74.

136 Nyberg (2007b), 175.

137 Nyberg (2007a), 21–23.

byggts upp under generationer och utgör även det arv som sonen betingar. De utmaningar som sonen ställs inför blir därför också hans.¹³⁸

Bland mentaliteter som lagt grunden för moderna företagssystem vilar även pedagogiska traditioner. Präglade av 1700-talets kunskapsresor och upplysningens resemetodik sker en glidning mot ett personligt betingat intresse med relevans för utbildning och pedagogiskt tänkande. I förväntningen låg implicit en frihet för egna initiativ med signifikans för en vetenskapligt grundad bildningstradition.

Sammanfattande reflektion

I denna artikel har det tidiga 1800-talets bildningsresandets pedagogiska innebörd en central betydelse. Resultatet visar att det svenska bildningsborgerskapets förmåga att reproducera sig i merkantilismens spår utvecklar undervisningssystem med familjen som grund. Dessa avtecknar sig som bildningsmål integrerade i den privata självmedvetenhet som till sin karaktär är publik och utåtriktad men som operationaliseras inom ramen för familjens intima kärleksfostran och beskydd. I artikeln manifesteras hur denna bildningsfostran tar sig uttryck genom resan och hur uppdraget formuleras i konkreta mål som överlappar och omformuleras till något vi närmast känner som strävansmål. Utmärkande är att den resande formulerar egna mål som med sin processartade karaktär emanerar ur den individualiseringsdiskurs som gestaltas via resedokumentationen. På så sätt förvaltas i den munktellska brevsamlingen en äldre resetradition och dokumentationspraxis som i den aktuella kontexten främst tillskrivs vetenskapsmannen Carl von Linné. Som ett starkare band framträder lantadelns erfarenhet av- och beundran för Linnés undervisningsmetod gestaltad av en progressiv elit med kopplingar till trakten och familjen Munktell. Ett konkret utfall är det sätt på vilket högreståndsadelsnyskyliga bestraffningssystem förskjutits till förmån för en omsorgsinriktad fostran med fokus på att frigöra bildningspotential med familjen och dess umgängeskrets som livlina.

Till skillnad från stadsborgerligt dominerande narrativ konstituerar sig kunskapsutvecklingen i en regional miljö med relevans för hur den verksamhet som historiskt relateras till det svenska industrisamhällets långtidsminne, via ett pedagogiskt pregnant problem, kan träda i gemenskap med "självets minne". Den metodologiska skärningspunkten utgör med det personliga vittnesmålet som utsaga, en referens till brevkulturens förmåga att synliggöra hur privata och didaktiskt underkommunicerade pedagogiska system kommuniceras.¹³⁹

Resultatet visar att epokens immanenta pedagogik på ett särskilt sätt är belysande för epokens pedagogiska kontenta. Främst manifesterar sig denna i form av mentaliteter som samspelar med paradigmets ideologiska brytpunkt.¹⁴⁰ Den relationella immanenta pedagogiken kan därmed tolkas som ett uttryck för tidsandan och som ett exempel på kryptolärandets pedagogiska process. Brevsamlingen är ur denna synpunkt historiska dokument som berättar hur undervisning bedrevs inom familjen där begreppet reservglömska är teoretiskt pregnant. Givet den maktförskjutning

138 Habermas (1984) skriver att familjen "som genealogiskt sammanhang" utgör en garanti för upprätthållande av den personliga kontinuiteten inom en kapitalistiskt utformad tradition. s. 44.

139 Jfr Hartman (2005) om brevkulturen som källa för dold undervisning och privata undervisningssystem.

140 Jfr Englund (1989) som förklarar hur ideologier och mentaliteter ömsesidigt konstituerar varandra. s. 18.

som på ett framträdande sätt fick bäring i det framväxande industrilandskapet kring gruvan utgör den merkantila lågadel som familjen Munktell representerar ett konkret nedslag när det gäller bildningsresans pedagogiska bevekelsegrunder. Inbäddad i den exposé över förändringar som, enligt Reynard, definierar evolutionen av kvalitet, kapslas genom handpappersbrukets överlevnad den pedagogiska innebörden i denna bildningsresa in. Utsidan är de bevarade brevens tolkningsmöjlighet.

Brevens förmåga att peka på framtiden konkretiseras genom den resandes fria val och möjlighet att inom ramen för det formella uppdraget infria det egna intresset vilket föregriper moderna läroplaners fria val. En avgörande faktor är insikter om den egna drivkraftens betydelse i förhållande till den tvingande karaktärens begränsningar.

Ur ett utbildningsfilosofiskt perspektiv innebär ”den berättande tiden” (le temps raconté) upplysningar om den kunskapsöverföring som didaktiskt sett utgör bryggornas till dagens utbildningssystem. Bildningsresandet kan med denna tankefigur jämföras med dagens internationaliseringssträvanden och det akademiska värdet av mobilitet. De utresande studenterna inom utbildningssystemet återvänder sällan med exakt samma kunskaper som givits om de stannat hemma. Snarare bidrar de med sina erfarenheter till att betrakta det ordinarie kunskapsinnehållet med nya ögon. Det sätt på vilket deras horisonter har vidgats hämtar sina rötter i kunskapsfilosofiska teorier om mötet med ”det främmande”. Med ett hermeneutiskt synsätt är utmaningen av förgivettaganden (fördomar) en viktig del av kunskapsutvecklingen. ”Operationerna” kan enligt hermeneutisk metodologi ske geografiskt men också utgöra en del av det egna tänkandet. Sammantaget länkar resonemanget till en rörlighet med relevans för vad gårdagens bildningsresa kan vara idag.

Som ett resultat är Grycksbo pappersbruk fortfarande i drift. Under det modernt klingande företagsnamnet *Arctic paper* vänder sig historien mot framtiden som ett inlägg i den pedagogiska debatten om hållbar utveckling.

Referenser

Otryckta källor

- Brev från Johan Henrik Munktell till fadern Johan Jakob Munktell under utlandsresor 1828–1830. Brevsamling. Handskriftsbiblioteket. Kungliga Biblioteket (KB) Ep. M. 10.
- Grycksbo herrgårds gästbok (1802) i privat ägo hos Eva och Axel Davidson, Bergsgården 40, Falun.

Tryckta källor och litteratur

- Boëthius, Bertil. *Grycksbo 1382–1940: Minnesskrift*. Falun: Falu Nya Boktryckeri AB, 1942.
- Brylla, Charlotte. ”Bildning för vem? Det tyska bildningsbegreppet från humanistiskt ideal till PISA-chock.” I *Kunskapens kretsar: Essäer om kunskap, bildning och vetenskap genom tiderna*, red. Charlotte Christensen-Nugues et al. 95–105. Lund: Bokförlaget Signum, 2008.
- Englund, Peter. *Det hotade huset: Adliga föreställningar om samhället under stormaktstiden*. Stockholm: Atlantis, 1989.
- Florén, Anders. ”I industrispionens öga: Reinhold Rücker Angerstein och resan genom de södra Nederländerna år 1755.” I *Från Karakorum till Siljan: Resor under sju sekler*, red. Hanna Hodacs och Åsa Karlsson, 127–162. Lund: Historiska Media, 2000.
- Gustavsson, Bernt. *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996.
- Habermas, Jürgen. *Borgerlig offentlighet: Kategorierna ”privat och ”offentligt” i det moderna samhället*. Översättning Joachim Retzlaff. Tredje upplagan. Lund. Arkiv moderna klassiker, 1984.
- Hartman, Sven. *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, 2005.
- Hildebrand, Karl Gustaf. *Erik Johan Ljungberg och Stora Kopparberg*. Stockholm, 1970.
- Hodacs, Hanna och Kenneth Nyberg. *Naturalhistoria på redande fot: Om att forska, undervisa och göra karriär i 1700-talets Sverige*. Lund: Nordic Academic Press, 2007.
- Hodacs, Hanna. ”Att resa ut som student och komma hem som forskare.” I *Naturalhistoria på redande fot: Om att forska, undervisa och göra karriär i 1700-talets Sverige* red. Hanna Hodacs och Kenneth, Nyberg, 37–64. Lund: Nordic Academic Press, 2007a.
- Hodacs, Hanna. ”Att forska och undervisa längs vägen.” I *Naturalhistoria på redande fot: Om att forska, undervisa och göra karriär i 1700-talets Sverige*, red. Hanna Hodacs och Kenneth Nyberg, 67–98. Lund: Nordic Academic Press, 2007b.
- Hodacs, Hanna och Åsa Karlsson. ”Inledning.” I *Från Karakorum till Siljan: Resor under sju sekler*, red. Åsa Karlsson, 7–12. Lund: Historiska media, 2000.
- Hodacs, Hanna. ”Bland skräckslagna naturhistoriker och oskuldsfulla bönder: Brittiska resenärer i Sverige under 1800-talets första hälft.” I *Från Karakorum till Siljan: Resor under sju sekler*, red. Hanna Hodacs och Åsa Karlsson, 226–256. Lund: Historiska Media, 2000.
- Hülphers, Abraham. *Dagbok öfwer en resa igenom de, under Stora Kopparbergs Höfdingedöme Lydande Lähn och Dalarne år 1757*. Västerås, 1763, 1957.

- Liedman, Sven-Eric. ”Bildning: Gammal och ny.” I *Utbildningsvetenskap: Ett kunskapsområde under formering*, red. Bengt Sandin och Roger Säljö, 104–125. Stockholm: Carlssons Bokförlag, 2006.
- Liedman, Sven-Eric. *I skuggan av framtiden: Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba, 1997.
- Liljas, Juvas Marianne. ”Den Munktellska salongen i Falun: En studie i salongens pedagogik under 1800-talet.” I *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. David Sjögren och Johannes Westberg. 265–283. Umeå: Kungl. Skytteanska samfundets skriftserie, 2015.
- Nordbäck, Carola. ”Waka up tu som sofwer! Till frågan om väckelsebegreppets historia och Anders Chydenius teologiska hemvist.” I *Biografen i väckelseforskningen*, red. Ingvar Dahlbacka och Carola Nordbäck. Rapport från NORDVECKS:s konferens i Åbo den 28–29 augusti 2009. Kyrkohistoriska arkivet vid Åbo Akademi. Meddelande 42. Åbo, 2010. 115–162.
- Nyberg, Kenneth. ”Linné, lärjungarna och resandet i historieskrivningen.” I *Naturalhistoria på redande fot: Om att forska, undervisa och göra karriär i 1700-talets Sverige* red. Hanna Hodacs och Kenneth, Nyberg, 17–36. Lund: Nordic Academic Press, 2007a.
- Nyberg, Kenneth. ”Linné och det vetenskapliga resandet.” I *Naturalhistoria på redande fot: Om att forska, undervisa och göra karriär i 1700-talets Sverige* red. Hanna Hodacs och Kenneth, Nyberg, 171–182. Lund: Nordic Academic Press, 2007b.
- Petri, Gunnar. *Hans Järta: En biografi*. Lund: Historiska Media, 2017.
- Reynard, Pierre Claude. ”Manufacturing Quality in the Pre-Industrial Age: Finding Value in Diversity.” *Economic History Review*, LIII, 3, 2000, 493–516.
- Richardson, Gunnar. *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*. Fjärde reviderade upplagan. Lund: Studentlitteratur, 1990.
- Ricoeur, Paul. *Minne, historia, glömska*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, 2005.
- Ricoeur, Paul. *Från text till handling: En antologi om hermeneutik*, red. Peter Kemp och Bengt Kristensson. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB, 1993.
- Ricoeur, Paul. *Time and Narrative I–III*. Chicago och London: The University of Chicago Press, 1984–1988.
- Rydén, Göran. ”The Enlightenment in Practice: Swedish Travellers and Knowledge about the Metal Trades.” I *Sjuttonhundredatal: Nordic Yearbook for Eighteenth-Century Studies*. Uppsala: Sällskapet för 1700-talsstudier, Vol 10, 2013.
- Stagl, Justine. *A History of Curiosity: The Theory of Travel 1550–1800*. Chur. 1995. Svenskt biografiskt lexikon. Band 26 (1987–1989) Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Winberg, Ola. *Den statskloka resan: Adelns peregrinationer 1610–1680*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2018.
- Winberg, Ola. ”Mårten Törnhielm och den Europeiska resan: Reseberättande under 1600-talet” I *Från Karakorum till Siljan: Resor under sju sekler*, red. Hanna Hodacs och Åsa Karlsson, 98–126. Lund: Historiska media, 2000.
- Ödman, Per-Johan. *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Del 1 och 2. Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 1995.



Reflexiv internationalisering: Utvecklingsfrågor som ett bildningsområde för en folkhögskola i takt med tiden

Sofia Österborg Wiklund

Abstract • Reflective Internationalisation: Development Issues as an Educational Area for Folk High Schools in Step with the Times. This article explores discourses on internationalisation in *Tidskrift för svenska folkhögskolan* (Journal of Swedish Folk High Schools) between 1970 and 1989, an era when engagement for global development had become established within the Swedish popular educational system of folk high schools (FHS). The purpose is to examine what meanings are given to “internationalisation” and “the international” over time, whom and how it would affect, as well as how the FHS would engage with the issues. The study uncovers a retrospective understanding of “the international” through former nationalistic discourses as well as new postcolonial and anti-imperialist criticism. It also shows how the responsibility for development issues individualises over time. In parallel, the FHS start to work with advocacy addressing Swedish society and make the transition from seeing themselves as educators of the Global South, to expecting to become educated by the Global South. The study depict how developmental issues as an educational area continues shape the institutional identity of the FHS over time. It problematises the role of the FHS in both mobilising solidarity engagement and at the same time establishing development issues as an important area of education for the middle classes of the Global North in a society under advanced liberalism.

Keywords • internationalisation [internationalisering], folk high schools [folkhögskolor], global development [global utveckling], education [utbildning]

Introduktion

Fostran till internationell medvetenhet är något som varje folkhögskola med minsta självaktning sysslar med. (...) Termen internationell är ju i sig positivt värdeladdad och detta förstärks ytterligare genom kombinationen med sådana begrepp som engagemang, medvetenhet och andra ord som är ”inne”.¹

Utdraget ovan kommer från det tidiga sjuttioalets *Tidskrift för Svenska Folkhögskolan* (*TSF*), en facklig tidskrift för folkhögskolans lärare och rektorer. Skribenten heter René-Harry Sülk, och är medlem i Internationella kommittén, en arbetsgrupp som arbetade specifikt med folkhögskolans internationalisering. Som citatet vittnar om är ”internationell medvetenhet” en viktig aspekt att förhålla sig till i sjuttioalets folkhögskola; det är positivt laddat, ”inne” och ett måste att engagera sig i för varje folkhögskola med ”minsta självaktning”. Citatet är situerat i ett folkhögskoleväsende som historiskt har haft ett långtgående nordiskt och internationellt engagemang, men som relativt nyligen har svepts med i 68-rörelsen samt det institutionella biståndets expansion. Nya krafter har börjat etablera sig på folkhögskolorna, såsom rörelsen Progressiv folkhögskola som under en tid hade stort inflytande också inom

1 René-Harry Sülk, ”Internationella kommittén,” *TSF* 1972:4.

det fackliga Svenska folkhögskolans lärarförbund, SFHL. Tidsandans radikala idéer utmanade gamla dogmer inom folkhögskolan, som tidigare varit en traditionstyngd och patriarkal institution.² Det var också under en tid då folkhögskolans plats i utbildningslandskapet var osäker och dess framtid oviss. Folkhögskolan hade konkurrens av utbyggnaden av andra skolformer och var tvungen att omforma sitt kursutbud och sin roll i samhället. Internationella ”u-linjer” uppkom som några av de första särskilda kurserna vid sidan om de allmänna kurserna på folkhögskolorna och hjälpte på så sätt folkhögskolan som institution att hålla sig aktuell i sin samtid.³

Att efterkrigstiden var en omvälvande tidsperiod är såklart inte isolerat till folkhögskolan, utan präglade utbildningsväsendet, samhället och världen i stort. I Sverige utgör det en tidsperiod då det svenska internationella biståndet institutionaliserades och befolkningen mobiliserades på nationell nivå för en välvillig inställning till ett skattefinansierat internationellt bistånd, bland annat via kampanjen ”Sverige hjälper”.⁴ Tiden rör sig från sextioalets avkolonisering och biståndsoptimism till sjuttioalets radikala utvecklingssamarbete, samtidigt som världen befinner sig på tröskeln till åttiotalets skuld kris, strukturanpassning och nyliberalism.⁵

I tidigare forskning beskrivs hur denna tidsanda speglas i TSF genom att de ”internationella frågorna” vuxit explosionsartat i tidskriften sedan femtioalet, och kommit att bli näst intill synonymt med ”utvecklingsfrågor”.⁶ Banden till den dåvarande svenska biståndsmyndigheten SIDA – Styrelsen för internationell utveckling, stärks och u-landslinjer börja förläggas på folkhögskolorna. Med hjälp av diskurshistorisk teori och metod visar tidigare forskning hur internationaliseringen förändras över tid i folkhögskolan och i TSF; från att uttrycka filantropiska, nationsbyggande och/eller säkerhetspolitiska motiv, till att allt mer betona opinionsbildning, systemkritik och anti-imperialism. Detta samtidigt som traditionella bilder av folkhögskolans uppdrag dröjer sig kvar.⁷

Den här artikeln bygger vidare på ovan beskriven forskning om hur ”det internationella” intog TSF och folkhögskolan under 1900-talets andra hälft. Medan den tidigare forskningen fokuserar de diskurser som framträdde före och omkring uppkomsten av särskilda internationella kurser i utvecklingsfrågor, femtio- och sextioaleten, avser den här artikeln att undersöka konsolideringen av ”internationalisering” och ”det internationella” inom folkhögskolan under den tidsperiod som kom efter. Detta genom att studera de särskilda internationella temanummer som utgavs av den fackliga tidningen *Tidskrift för svenska folkhögskolan* under sjuttio- och åttio-

2 Caroline Runesdotter, *I otakt med tiden?: Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. (Göteborg: Göteborgs universitet, 2010), 163.

3 Clara Hyltdgaard Nankler, *Folkbildning och solidaritet: Om uppkomsten av folkhögskolans globala engagemang* (Stockholm: Books on Demand, 2018), 218.

4 Se t.ex. Bertil Odén, *Biståndets idéhistoria: Från Marshallhjälp till millenniemål*. (Lund: Studentlitteratur, 2006); Cecilia Jonsson, *Volontärerna: Internationellt hjälparbete från missionsorganisationer till volontärresebyråer*. (Växjö: Linnéuniversitetet, 2012); Maj-Britt Öhman, ”Sverige hjälper: Att fostra svenska folket till medvetenhet om sin egen storhet och andras litenhet,” *Tidskrift för Genusvetenskap* 27, no. 1, 2008.

5 Odén (2006).

6 Sofia Österborg Wiklund, ”(Inter)nationalistisk folkbildning: Säkerhetspolitik, nationalism och opinionsbildning i den svenska folkhögskolans mobilisering för utvecklingsfrågor 1950–1969,” *Nordic Journal of Educational History* 5, no. 1, (2018), 51–72.

7 Ibid.

talen. Syftet är att, genom inspiration av kritisk och diskurshistorisk analys, undersöka vilken innebörd som ges ”internationalisering” och ”det internationella” över tid, vem och vilka det skulle beröra samt hur man i tidskriften argumenterade för att folkhögskolan skulle engagera sig i frågorna. Med den kritiska blicken har jag läst materialet på jakt efter hur diskurserna förändras över tid och ger nya meningar till folkhögskolans varande i världen.

Förutom ovan nämnda artikel finns det förhållandevis lite vetenskaplig historisk forskning om folkhögskolans engagemang i globala utvecklingsfrågor samt internationalisering inom folkhögskolan. Cecilia Jonsson behandlar inte folkhögskolan specifik, men gör en analys av framväxten av folkrörelseförankrad svenskt internationellt hjälparbete generellt, samt den på senare år uppkomna volontärturismen.⁸ Tomasz Maliszewski berör internationaliseringen som en del i en större utveckling inom folkhögskolan⁹ och Katarina Leppänen studerar mellankrigstiden och de ideologiska spänningarna kring internationalism i den nordiska folkhögskolan i Genève.¹⁰ Utöver det finns texter som skrivits inom andra genrer och som behandlar folkhögskolans solidaritetsarbets historik.¹¹

Följaktligen finns det en lucka avseende historisk folkhögskoleforskning om internationell folkbildning som tar fasta på tidsperioden då arbetet för utvecklingsfrågor fick ordentligt fäste i folkhögskolan. På samma sätt finns det utrymme att fylla i utbildningspolitisk, historisk forskning angående hur engagemanget för utvecklingsfrågor tog sig uttryck inom folkhögskoleväsendet under sjuttio- och åttiotalen. Den här artikeln syftar således på att fylla dessa luckor.

Kritiskt diskurshistoriskt angreppssätt

I analysen av materialet har jag inspirerats av kritisk diskursanalys (CDA) och diskurshistorisk analys (DHA).¹² Detta i bemärkelsen att jag bygger analysen på utvalda verktyg från dessa teoretiska ramverk, samt utgår från några av grundpremisserna för det *kritiska* i CDA och DHA. Dessa grundantaganden består här av ett icke-neutralt ställningstagande mot ojämlika maktförhållanden samt en blick för hur ideologi verkar i materialet. Detta innebär ”to investigate critically social inequality as it is expressed, signalled, constituted, legitimized and so on by language use (or in discourse)”.¹³ Den kritiska diskursanalysen utgår ifrån att diskurser både formar och är formade av institutioner och strukturer i ett dialektiskt förhållande mellan diskurs och det sociala. I TSF innebär det att det som uttrycks i tidskriften både är format och formar materiella och strukturella villkor. Här har jag haft ett intresse för förändring och hur diskurser bygger vidare på tidigare språkbruk, genom

8 Jonsson (2012).

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

10 Katarina Leppänen, ”Education for Internationalism at the Nordic School for Adult Education in Geneva 1931–1939,” *History of Education* 40, no 5 (2011), 635–49.

11 Se t.ex. Hyldgaard Nankler (2018).

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

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

begreppet *intertextualitet*.¹⁴ För att studera relationen mellan biståndsväsendet och folkhögskolan har jag använt mig av verktyget *interdiskursivitet*,¹⁵ vilket innebär att olika institutioner har olika diskursordningar där diskurser kan flöda emellan. Folkhögskolans diskursordning kan med andra ord präglas av biståndets och tvärtom.

En förutsättning för både CDA och DHA är att inkludera andra analytiska ramverk som kan ge analysen ytterligare sociala, politiska och historiska dimensioner. I det här arbetet har jag situerat materialet i sin samtid genom att förstå det som inbegripet i vad sociologen Nikolas Rose kallar ”advanced liberalism” och hur samhället har gått mot att allt mer ”govern through the regulated and accountable choices of autonomous agents – citizens, consumers, parents, employees, managers, investors – and to govern through intensifying and acting upon their allegiance to particular ‘communities’”.¹⁶ Utifrån detta har jag lutat analysen mot ”middle range theories” som gör analyser av det partikulära utbildningspolitiska samhällsläget, särskilt i Sverige och Europa, under tidsperioden, utifrån samma eller liknande idétraditioner som Rose.¹⁷ Ett sätt att styra på är just via vuxnas lärande, där styrningsmekanismerna har skiftat från att ske ”ovanifrån” till att ske genom individen och dess handlingar. Genom imperativ såsom ”livslångt lärande” antas Sverige som välfärdsland därmed skapa förutsättningar att stå sig i den internationella konkurrensen.¹⁸

Jag utgår teoretiskt från en förståelse av globalisering av utbildning som de ekonomiska, politiska och sociala krafter som pressar högre utbildning mot internationalisering. Internationalisering utgår jag från att vara de policys och verksamheter som används för att handskas med den globaliserande, akademiska omgivningen.¹⁹ All övrig behandling av begreppet ”internationalisering” är empirisk, och jag går därmed inte in i en teoretisk diskussion av just det begreppet. Detta för att istället undersöka vad begreppet internationalisering får för betydelse i folkhögskolekontexten under den givna tidsepoken.

Tidskrift för svenska folkhögskolans internationella temanummer

Materialet består av elva internationella temanummer av *Tidskrift för svenska folkhögskolan* från tidsperioden 1970–1989. Fem temanummer kommer från sjuttio-talet och sex stycken från åttio-talet. Totalt utgör de cirka 150 texter i olika genrer. Jag har särskilt studerat ledartexterna, de som sätter tonen för upplagan, samt texter som gör anspråk på att förklara just internationalisering och utvecklingsfrågor i de stora dragen.

14 Se Norman Fairclough, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, 2 ed. (Harlow: Longman, 2010).

15 Ibid.

16 Nikolas Rose, ”Advanced Liberalism,” i *The Anthropology of the State: A Reader*, red. Aradhana Sharma och Akhil Gupta, (New Jersey: John Wiley and Sons, 2006).

17 Magnus Dahlstedt och Andreas Fejes, ”Shaping Entrepreneurial Citizens: A Genealogy of Entrepreneurship Education in Sweden,” *Critical Studies in Education* 60, no. 4 (2017); Andreas Fejes, ”The Planetpeak Discourse of Lifelong Learning in Sweden: What is an Educable Adult?” *Journal of Education Policy* 21, no. 6 (2006), 697–716.

18 Fejes (2006).

19 Philip G. Altbach och Jane Knight, ”The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities,” *Journal of Studies in International Education* 11, no. 3–4 (2007), 290–305.

Urvalet bygger på en större materialinsamling jag har gjort med fokus på internationalisering och utveckling i TSF mellan åren 1920 och 2015.²⁰ Det är emellertid under sextioalet som intresset för ”det internationella” fullkomligen exploderar i TSF, och sjuttio- och åttioalens nummer utgör ett enormt stort underlag. För att kunna göra en mer grundlig analys, istället för en överskådlig, har jag därför valt ut temanummer som behandlar frågorna. De är viktiga forum ur flera aspekter. Dels är TSF en inflytelserik arena för folkhögskoledebatt, som även studerats i tidigare folkbildningsforskning.²¹ Dels talar det rika omfånget av internationella temanummer under perioden sitt tydliga språk att det rör sig om viktiga frågor; elva temanummer under en tidsperiod av tjugo år.²²

Folkhögskolans internationalisering blir engagemang i utvecklingsfrågor

En av de mest påfallande insikterna vid en diskurshistoriskt inspirerad läsning av TSF's internationella temanummer, är hur internationalisering, som ett nödvändigt nästa steg i folkhögskolans varande och uppdrag, nästan automatiskt får innebörden ”u-landsfrågor”.²³ Det är med andra ord inte internationalisering i form av ökat utbyte med andra länder i det globala Nord, ökat europeiskt eller nordiskt samarbete (som ju historiskt också är viktiga områden för folkhögskolan), som står i förgrunden för vad som här klassas som det internationella, utan det är just ”u-landsengagemang”. Som temanumren gör gällande är det inte främmande att med självklarhet namnge ett temanummer med något som innefattar ordet internationell och där det underförstått betyder att numret behandlar utvecklingsfrågor, och inte företrädesvis kontakter med till exempel andra europeiska länder eller USA, vilka också har varit viktiga delar av folkhögskolans internationella kontakter. Det är en inriktning som har kommit att prägla folkhögskolans mobilitet till dags dagar och som särskiljer den från exempelvis studentmobilitet i högre utbildning.²⁴

Frågan om folkhögskolans internationalisering och ”det internationella” på folkhögskolan måste, menar jag, därmed också förstås som en fråga om folkhögskolans engagemang i utvecklingsfrågor och kontakterna mellan svenska folkhögskolor, biståndsväsendet och aktörer i det globala Syd. På så sätt börjar folkhögskolan inta och forma en, vad Jonsson kallar, ”standardberättelse” kring svenskt internationellt hjälparbete.²⁵ Det betyder här att folkhögskolans diskursordning blandas och skapas tillsammans med biståndets diskursordning. TSF och folkhögskolan får under tidsperioden en starkare bistandsprofil, som i tidskriftens publiceringar inte minst tar sig uttryck genom de nära kopplingarna till biståndsmyndigheten SIDA. SIDA bi-

20 Varav tidsperioden 1950–1969 utgör material för den artikel som den här studien bygger vidare på, se Österborg Wiklund (2018).

21 Se t.ex. Runesdotter, 2010; Annelie Andersén, *Ett särskilt perspektiv på högre studier?: Folkhögskoledeltagares sociala representationer om högskola och universitet* (Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2011); Österborg Wiklund (2018).

22 Det finns dessutom ytterligare ett antal nummer som kan klassas som ”teman i numret” snarare än temanummer i sig, men som behandlar internationella aspekter av folkhögskolan. Dessa ingår dock inte i den här studien.

23 Jfr. Österborg Wiklund (2018).

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

25 Jfr. Jonsson (2012).

drog både med publiceringskostnader och/eller material till några av de internationella numren, samtidigt som det fanns interpersonella kopplingar mellan TSF och SIDA, där en del skribenter skriver i TSF i egenskap av representanter för SIDA. På samma sätt flätas biståndets och folkhögskolans diskursordningar samman i bemärkelsen att diskurser från biståndsväsendet, exempelvis det för sjuttioalet tidstypiska nymarxistiska, och av beroendeskolans influerade, biståndskritiken präglar även TSF.

Att denna sammansmältning sker är i sig inte förvånande. I och med efterkrigstiden, då bland annat hjälparbetet institutionaliserades i Sverige och fick en egen biståndsmyndighet i SIDA, professionaliserades också det svenska internationella hjälparbetet och ett specifikt kunskapsämne uppstod, ”u-landskunskapen”.²⁶ Det internationella hjälparbetet blev på så vis inte enbart frivilligarbete, utan också mer av en profession. Till denna professionalisering fick folkhögskolan en utbildande roll. En av anledningarna till att ”u-linjer” överhuvudtaget startades på folkhögskolorna var att den nybildade biståndsmyndigheten SIDA valde att förlägga sina volontärutbildningar för den svenska fredskåren på folkhögskolan. De var alltså uppdragsutbildningar från SIDA och Skolöverstyrelsen, som byggde på regeringsbeslut om statligt bistånd till utvecklingsländerna.²⁷ Anledningen till att det blev just folkhögskolan, och inte universiteten som i andra länder, anges bland annat bero på att det fanns interpersonella kopplingar mellan SIDA och folkhögskolan.²⁸

Mot bakgrund av detta klargör jag nedan tre olika diskursiva innebörder av internationalisering och utvecklingsengagemang i TSF under sjuttio- och åttioalet, samt hur de ändrats över tid. Jag har ställt frågor till materialet om vem och vilka det ska beröra samt hur internationalisering argumenteras för. Det första avsnittet skildrar hur internationalisering speglas retrospektivt i TSF, både genom nationalistiska och nationalromantisierande arv men också genom anti-imperialistiska, självkritiska diskurser. Det andra avsnittet belyser hur folkhögskolan, också via retrospektion, går in i ett slags postmodernt tillstånd, där ”u-landsfrågorna” uppfattas som allt mer komplexa men där också det egna ansvaret och livsstil betonas istället för en kollektiv solidarisk kamp. Det tredje avsnittet problematiserar den internationella folkbildningens subjekt och hur internationalisering, i inlemmandet i folkhögskolan, blir föremål för (opinions)bildning genom att lära av ”den andre”, både i folkligt mobiliserande syfte och för självspegling.

Retrospektiv internationalisering, nationalism och postkolonial kritik

I det här avsnittet belyser jag hur *retrospektion*, det vill säga tillbakablickande, fungerar som ett sätt att argumentera för folkhögskolans internationella gärningar, samt hur detta blir ett sätt att skapa mening och uppgift för folkhögskolan i det internationella utvecklingsarbetet. Det görs både genom traditionella nationalistiska och nyuppkomna antiimperialistiska diskurser.

Tidigare i folkhögskolan och TSF's historia har internationalismen karaktäriserats av en argumentation som tar avstamp i en redan väletablerad nationalistisk och nordistisk ambition med folkhögskolans varande, inte minst som medborgar-

²⁶ Ibid., 138.

²⁷ Hyldgaard Nankler (2018), 223.

²⁸ Ibid., 218.

fostrande institution.²⁹ Det är ett sätt att tala på som vissa skribenter håller sig fast vid ännu ett par år in på sjuttioalet, parallellt med att andra diskurser växer fram. Paul Terning, sätter tonen för 1972:4 temanummer om ”folkhögskolan och det internationella” just genom att återropa de tidigare nationalistiska ambitionerna med folkbildningsprojektet. Efter att ha beskrivit både ”u-landsengagemanget” och konakterna med vuxenutbildning i Europa uppmanar han till:

Låt oss inte glömma bort, att vi dock kulturellt sett är en del av Europa, att vi hör dit antingen vi vill det eller inte och att vi, hur mycket vi än intresserar oss för och strävar efter att nå fram till det världsmedborgerliga idealet, dock har våra rötter i skandinavisk och europeisk mark. Från det kan vi aldrig göra oss urarva. Där finns början till våra egna insatser och bidrag i internationella, världsvida insatser. (...) Viktigt är naturligtvis att vi alltmer besinnar oss på internationaliseringen av vår undervisning och det internationella i den. (...) Folkhögskolan växte fram i en nationellt betonad tid och har oftast varit nationellt och nordiskt färgad. Då den varit som bäst har den dock dessutom alltid varit öppen och haft en vid syn. Det gäller nu mer än någonsin att så vara. Låt oss inte kasta bort vare sig det nationella eller det nordiska, det hör med till vår ”ursprungsmiljö” som vi aldrig kan springa ifrån utan fara. Men låt oss vara öppna också mot Europa, mot världen, för vad vi kan få och ge. I sista hand hör det med till värnet av vår frihet.³⁰

Även om skribenten hänvisar till folkhögskolans nordism och nationalism som grund för sin internationalisering, har ”hemmet” här utvidgats ytterligare. Om det på femtio- och sextioalet argumenterades för att folkhögskolans medborgarfostrande uppdrag skulle expandera från bygden och nationen till Norden, Europa och det vidare internationella,³¹ har argumentationen redan här, i början av sjuttioalet, utvidgats till att utgå från Europa. Det kan tolkas som att de diskursiva gränserna förflyttats via folkhögskolans redan etablerade internationalisering, och att folkhögskolans hemvist på sjuttioalet inte med samma självklarhet längre hör till bygden, nationen eller regionen, utan istället hela den europeiska kontinenten vis-à-vis resten av världen. Med tiden tycks denna förflyttning expandera så pass mycket att kontrasteringen mot bygden och nationen inte längre är aktuell. Under sjuttioalet försvinner talet om folkhögskolans nationella och nordistiska varande och uppdrag i förhållande till internationalisering allt mer, och det internationella blir en mer självklar del av verksamheterna, som står för sig självt.

En aspekt av den retrospektivt kontrasterande internationaliseringsdiskursen, som även förekom under femtio- och sextioalen, är när skribenter relaterar de samtida utvecklingsländernas situation till det svenska samhällets historia; en allegori av ”u-landet och det förflutna”.³² I den jämförelsen finns en förhoppning om att folkbildningen ska kunna hjälpa utvecklingsländernas folk ur fattigdom på samma vis som den en gång, enligt narrativet, hjälpte Sverige ur fattigdom. Terning lyfter just

29 Österborg Wiklund (2018).

30 Paul Terning, *TSF*, 1972:4.

31 Österborg Wiklund (2018).

32 Ibid.; jfr. Johannes Fabian, *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object* (New York: Columbia University Press, 2014).

den idén med anledning av Erica Simons, inom svensk folkbildning inflytelserika, avhandling *Reveil national et culture populaire en Scandinavie*.³³

Folkhögskola och folkbildningssträvanden växte fram medan de nordiska länderna ännu var u-land och har lämnat betydelsefulla bidrag till utformningen av det moderna, demokratiska och skandinaviska samhället. Det finns i vårt historiska arv, i våra ursprungliga drivande idéer något som står i samklang med dagens u-länder och deras situation.³⁴

Detta retrospektiva angreppssätt, att snegla tillbaka i den svenska folkbildningens historia för att argumentera för och skapa mening med de nutida förhållandena, kan ses som länkade till de nationalistiska och nationalromantiska rötterna inom folkbildningen.³⁵ Den svenska folkhögskolan gick tidigt sin egen väg, men var också influerad av det danska folkhögskolearevets nationella fostran via folkbildning, med ideologen Nikolaj Frederik Severin Grundtvig som förgrundsgestalt.³⁶ Ur Grundtvigs skrivelser kommer också tankar om folkbildning och en gemensam nordisk identitet.³⁷

Åberopandet av ett folkhögskolans nationalarv sinar i debatten i TSF under sjuttio-tioalet, och ger plats för andra förståelser av folkbildningens varande och ambitioner. Narrativ om folkbildningens europeiska arv befästs emellertid starkt inom TSF, men inte på det sätt som Terning uppmanade till 1972. Istället formuleras det europeiska arvet som det koloniala arvet i och med att de bistånds- och systemkritiska idéströmningarna intar folkhögskolan i samband med 68-rörelsen och de avkolonialiserande kamperna världen över. Gemensamt för både sjuttio- och åttio-talens internationella temanummer i TSF är att texterna om det internationella präglas av retrospektion också i avseendet av ett kritiskt återblickande till, och omvärderande av, tidigare årtiondens internationella utvecklingsarbete. Under sjuttio-tioalet kritiserar femtio- och sextio-talens missionerande och filantropiska drag, och under åttio-tioalet läggs även sextio- och sjuttio-tiolets ”naiva” biståndsoptimism och ”förenklade”, radikala analyser till granskningen. Under sjuttio-tiolets första hälft görs detta inte minst gällande i Paul Ternings tio sidor långa ”historiska exposé” över folkhögskolans engagemang i utvecklingsfrågor (som, liksom tryckningen av temanumret, finansierats av SIDA).³⁸ I inledningen till temanumret 1974:1, som även det understöts med material av SIDA, speglas också denna kritiska blick på folkhögskolans tidigare förhållanden. Där konstateras att ”Även vi är beroende av den värld som vi tidigare med filantropisk överlägsenhet sände små nådegåvor”.³⁹

33 Erica Simons, *Reveil national et culture populaire en Scandinavie*, 1960.

34 Paul Terning, *TSF*, 1974:4.

35 Jfr. Österborg Wiklund (2018); Jfr. Samuel Edquist, *En folklig historia: Historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse*. (Umeå: Boréa, 2009); Henrik Nordvall, ”Att bilda ett folk,” i *Nyttan med folklig bildning*, red. Bernt Gustavsson och Matilda Wiklund (Lund: Nordic Academic Press, 2013), 34–61.

36 Maliszewski (2008).

37 Läppen (2011).

38 *TSF*, 1974:4.

39 Inge Jakobsson, ”Internationell medvetenhet,” *TSF*, 1974:1.

Under åttiotalet förflyttades kritiken till att också gälla sjuttioalets ”naiva” perspektiv på utvecklingsproblematik. Utvecklingsfrågorna uppfattas som allt mer komplexa. Margret Kihlén sammanfattar det hela kort och koncist i ett temanummer som ägnat en stor del av utrymmet åt olika folkbildares tillbakablickande perspektiv på utvecklingsengagemanget 1968 versus 1988:

1968:

Optimism

Solidaritet och tekniska framsteg ger snabb utveckling.

Framtidstro.

1988:

Pessimism.

All sorts rovdrift och u-ländernas egen struktur har givit irreparabla skador.

Eländesperspektiv.⁴⁰

I det här avsnittet har jag lyfts fram hur internationalisering i folkhögskolan, även om den under sjuttioalets lyfts fram som en fråga för att göra folkhögskolan aktuell i samtiden,⁴¹ och på åttiotalet som en fråga som falnat på dagordningen, skapas genom tillbakablickande. I detta framkommer också tydligt en idéförskjutning mot, inte helt oväntat, en mer individualistisk förståelse av folkhögskolans varande och uppdrag i utvecklings- och det internationella engagemanget, samt en uppfattning av frågorna som långt mer komplexa än vad som tidigare trots.

Komplex internationalisering, eget ansvar och skuld

Under 1970-talet har det allt tydligare blivit klargjort att världen inte har råd med Sverige. Nu i början av 80-talet visar det sig att inte heller Sverige har råd med svenskarna. Härmed är också sagt, att ska det bli någon förändring är det upp till var och en av oss att svara för den.⁴²

Det här avsnittet behandlar också retrospektion, men med fokus på hur internationaliseringen går från att ses som en kollektiv angelägenhet till en fråga om eget ansvar och skuld hos skribenterna. I TSF gör olika diskurser gällande en syn som allt mer börjar se relationerna mellan ”u- och i-länder” som sammanflätade och i ömsesidigt beroende. Detta i kontrast till uppfattningen av utvecklingsfrågor som något isolerat till ”u-länderna” och perspektiv utifrån ett stadieutvecklingsteoretiskt tänkande.

Utvecklingsfrågorna uppfattas under åttiotalet som mer komplexa än tidigare. I TSF:s första internationella temanummer på engelska statueras det exempelvis att ”A FHS (Folk High School) should, like a drop of water, be able to mirror the whole universe”.⁴³ Nya frågor, tidstypiska för periodens allmänna samhällliga debatt, inlemmas också i förståelsen av ”u-landsfrågorna” och internationalisering i TSF under sjuttio- och åttiotalen. Detta är framförallt kärnvapenhot, freds och nedrustnings-

⁴⁰ Margret Kihlén, *TSF*, 1988:7.

⁴¹ Jfr. Runesdotter (2010).

⁴² Jan Lövenvald, ”Aktiv solidaritet!”, *TSF*, 1980:8.

⁴³ *TSF*, 1987:8.

frågor,⁴⁴ miljöfrågor, islam och feminism. Mångfalden bland skribenterna utvidgas också under tidsperioden.

Åttiotalets diskurser präglas av att det tidigare mycket ”enkla”, ur 68-rörelsen inspirerade, radikala engagemanget nu blivit svåröverskådligt, partikulärt och komplext. Det är situerat i en tid av ett bistånd i kris och en värld i katastrof.⁴⁵ ”De svåra frågorna” som de kom att kallas i den fria internationella gruppen⁴⁶ beskrivs inte som svåra ”i intellektuell bemärkelse” utan för att de aktualiserar ”moraliska dilemma” och ett ifrågasättande av en ”etablerad världsbild”.⁴⁷ Eller som Elisabeth Elander, Torbjörn Eriksson och Göran Sallnäs uttrycker det i TSF 1987:1: ”De internationella frågorna och vårt förhållande till u-länderna har blivit allt svårare att tyda”. Utvecklingsfrågornas komplexitet blev till och med utgångspunkten för en återkommande konferens för folkhögskollärare, intresserade i frågorna.⁴⁸

Det finns i TSF samtidigt en oro för att de internationella frågorna började försvinna från dagordningen i den allmänna debatten, över att deltagarunderlaget för u-landslinjerna minskade och det blev svårare att mobilisera människor i frågorna. Detta är också utgångspunkten för temanumret ”Internationell solidaritet” 1988 (där också SIDA har varit med och sponsrat trycket).

Det s k u-landsproblemet eviga frågor har i olika tappningar och formuleringar följt oss folkbildare genom åren. Hur har vi svarat? Och hur svarar vi nu?

Förr var det ganska enkelt. De som var med under tidigt sextioal och ännu tidigare hade standard svar att ta till. (...) Efter 1968 blev det alltså svårare att svara på u-landsproblematiken ”eviga frågor”. (...) Den världspolitiska utvecklingen tycktes också under åren kring 1970 gå beroendeskolans väg. Men mot slutet av 70-talet hade det återigen blivit mer komplicerat.⁴⁹

Vad ger vi idag för svar på ”de eviga frågorna” kring u-lands problemet? Har vi idag i en värld av skuldkris och snabbt annalkande global miljökris några enkla standard svar längre? Finns det över huvud taget några klara linjer i stil med dem som Beroendeskolan – eller före 1968 moderniseringsparadigmet – bestod oss med?⁵⁰

Tidsperioden i slutet av åttiotalet framskrivs som ett slags vägskalet för engagemanget i utvecklingsfrågor. Staffan Roselius utrönar fyra olika vägar att gå, som han menar har drag av både det gamla modernitetsparadigmet och beroendeskolan. Han gör gällande att förutom nyliberalismen, har åttiotalet också präglats av en renässans för klassiskt marxistiskt tänkande, vidareutvecklingar av beroendeskolan och en för tiden ny och fjärde huvudströmning, alternativismen.⁵¹

44 Se t.ex. temanummer 1987:3 om fred.

45 TSF, 1988:7.

46 TSF, 1988:7.

47 TSF, 1988:7.

48 Se TSF, 1988:7.

49 Staffan Roselius, ”Om utveckling och utvecklingsteorier,” TSF, 1988:7.

50 Staffan Roselius, ”Efter beroendeskolan-vad?,” TSF, 1988:7.

51 Ibid.

Under åttiotalet blir tonen i TSF också allt mer resignerad. Det internationella är inte bara svårt, det är näst intill omöjligt. Den tidigare kritiska hållningen, som kanske riktade in sig på en mer strukturell analys, blir mer individfokuserad, i bemärkelsen att de betonar det egna ansvaret i utvecklingsproblematiken. De internationella ambitionerna blir föremål för en slags bitterhet och skuld över sakernas tillstånd, och inte minst, folkbildarnas egna positioner i världsordningen. "Ansvar" träder fram allt mer i talet om Sverige och folkhögskolans roll i det internationella. Jan Lövenvald skriver:

Den tiden är förbi, då kollekt och insamlingar och avdelandet av ända upp till 1 % av våra årligen ökande resurser av de flesta av oss ansågs som ett fullgott alibi för vårt välstånd i en värld av nöd. Vi bidrog ju ändå till en utveckling och bara vi såg till att vi fortsatte att avstå från någon liten del av vårt eget ökande välstånd så skulle tillväxten räcka åt både dem och oss. Det var ökningen vi skulle dela med oss av, självfallet var det inte fråga om att minska standarden för någon enda av oss. (...)

FOLKHÖGSKOLANS ANSVAR Jag har i ett flertal andra sammanhang hävdad, att vi som är verksamma inom folkhögskolan har ett alldeles särskilt ansvar i de här sammanhangen. Detta mot bakgrund av våra rent yrkesmässiga skyldigheter, själva vitsen med folkhögskolan som en mänsklig frigörande och därmed samhällsförändrande utbildningsform. Men också mot bakgrund av de materiellt förmånliga villkor vi har att arbeta under, såväl vad gäller resurstilldelningen till skolorna och våra jobb som våra egna lönevillkor. Vi har sedan länge tagit de internationella frågorna och den internationella nöden på allvar inom folkhögskolan. Vi har tidigt ställt upp för utvecklingsarbete och bidragsinsatser. Men vi har liksom människorna och samhället i övrigt begränsat våra insatser till en ytterst marginell del av våra ansträngningar och till att beröra bara en del av ökningen av vår standard. Vi har hela tiden spelat med på systemets villkor, våra handlingar har inte på minsta sätt varit upphävande, systemförändrande. (...) När vi nu allt tydligare ser, att resurserna är begränsade och att de omöjliga räcker att bereda vårt välstånd åt alla och när vi också inser, att vi varken maktpolitiskt eller moraliskt kan långsiktigt försvara våra överflödspositioner – kanske vi då allt flera av oss drar slutsatsen att det är vårt ansvar, mitt ansvar, att börja trappa ned på kraven. Att börja se mer på skyldigheterna än på rättigheterna.⁵²

I Lövenvalds inlägg beskrivs en slags kollektiv, moralisk skyldighet gentemot utvecklingsländerna. Samtidigt betonar han också att "vårt" ansvar även betyder "mitt" ansvar. Vid ett annat tillfälle uppmanar Berit Brage läsarna till: "Betänk att i denna konflikt ingår du och jag och att vi gemensamt bygger delar av vårt välstånd på fattiga människors nöd".⁵³ Att betona det individuella ansvaret, men också skulden, tolkar jag här som ett retoriskt gångbart sätt att interpellera läsaren på och som är återkommande under åttiotalet.

Eget ansvar beskrivs också som en av lösningarna på den orättvisa världsordningen. Begreppet "livsstil" dyker upp som ett sätt att bedriva engagemang för utveckling på. År 1980 redovisas en undersökning om Vallas u-linjes deltagares syften med u-linjeåret, och som betonar just den egna livsstilen.

⁵² Jan Lövenvald, "Aktiv solidaritet!," *TSF*, 1980:8.

⁵³ Berit Brage, "Varför fredskurser?," *TSF*, 1987:3.

Framför allt de senare årens U-linjeelever betonar också att personlig livsstil är ett sätt att sprida opinion för en rättvisare fördelning av jordens resurser. Och därmed en handling för u-länderna. Att leva sparsamt, äta vegetariskt, bo kollektivt är också ett sätt att påverka utvecklingen. (...) Personlig frigörelse, en viktig gemenskap som räcker långt utöver U-linjeåret, och tilltro till den egna förmågan att göra samhälleliga insatser överhuvudtaget tycker många var det viktigaste.⁵⁴

Ytterligare ett exempel på hur utvecklingsfrågorna individualiseras under åttiotalet är Bengt Erikssons uppmaning till individuell, inre revolution genom en förändrad livsstil.

Vi måste på något sätt få ned hastigheten till en nivå där vi känner att det är vi och inte några diffusa "marknadskrafter" som har kontrollen. För att genomföra detta krävs en revolution. En revolution inom varje människa, nämligen den att ta ansvar för sina egna handlingar. Först då när vi delegerar ansvaret till kortsiktigt tänkande politiker, militärer och andra makthavare. Först då, när vi byter ut kvalitet (tillväxt) mot kvalitet (utveckling) – först då börjar de stora förändringarna! (...) Vi gör det endast genom att ta ansvar för våra egna handlingar och genom att inse att vi, varje enskild människa, i högsta grad är delaktiga i att världen ser ut som den gör.⁵⁵

Utvecklingsfrågornas uttryckta komplexitet, tillsammans med det individuella ansvaret och skulden, tar sig också uttryck i en bitterhet och uppgivenhet hos det sena åttiotalets skribenter. I de retrospektiva skildringarna uttrycks tvivel om huruvida engagemanget har varit "äkta" eller enbart en putsad fasad eller en pålagd identitet från 68-rörelsen. I likhet med Berit Brage ställer sig Elisabeth Elander, Torbjörn Eriksson och Göran Sallnäs den typen av frågor 1987:

Hur ser våra relationer ut med världens fattiga? Försöker vi avhjälpa eller profiterar vi på eländet? (...) Vad innebär "internationell solidaritet"? Har uttrycket någon reell innebörd? Är det en fras, som vi använder för att försöka dölja en pinsam verklighet?⁵⁶

Jan Lövenvald uttrycker tvivel angående inte bara det allmänna engagemanget i utvecklingsfrågor, utan också de egna motiven. Samtidigt använder han sig av ett retrospektivt grepp för att ställa åttiotalets livsstilsfrågor i kontrast till sjuttioalets systemkritiska förhållningssätt, som ses som en chimär för att undvika reell förändring och avprivilegering.

Var finns jag idag? Resignerad och trött, trött. Glöden har falnat. Och så dubbelheten i det liv som jag (och de flesta av oss) lever. (...) Och så har jag inte ens förmågan att, om än förljuget, ta tillvara och njuta allt det överflöd i olika meningar som kortsiktigt erbjuds mig, såväl som alla andra, i vår geografiska och tidsmässigt begränsade överklass. (...) Under 1970-talet fanns det en politisk medvetenhet på skolan. (...) Och många av oss utsugare stod förenade i kampen mot de större utsugarna. Sett efteråt var det mera fråga om personlig problematik och samhällelig trend än om långsiktigt betydelsefullt politiskt arbete. Och självfallet var det så mycket enklare att lägga

54 Monica Roselius, "U-linje-elevs roll i opinionsbildningen i Sverige," *TSF*, 1980:8.

55 Bengt Eriksson, "Vår livsstil i Sverige," *TSF*, 1988:7.

56 Elisabeth Elander, Torbjörn Eriksson och Göran Sallnäs, "Folkhögskolan och internationell solidaritet," *TSF*, 1987:1.

skulden på kapitalet och på samhället än på den egna livshållningen och på den egna bristen på ansvar. (...).⁵⁷

Ovan har jag belyst hur talet om folkhögskolans internationella arbete och utvecklingsengagemang i TSF under åttiotalet började interpellera läsarens personliga ansvar och skuld. Detta i kontrast till en tidigare mer kollektiv eller systemkritisk syn på utvecklingsproblematiken. Samtidigt blir "u- och i-landsproblematiken" sammanflätad, bilden av den globala orättvisan allt mer komplex och arbetet för global utveckling och rättvisa ses som allt mer svår och ogripbar.

I texterna tilltalas en tilltänkt läsare som förmodas kunna ställas till svars för i-ländernas oförrätter mot u-länderna. Det kan tolkas som att det är en relativt resursstark läsare som inlemmas i TSF's "vi". Det leder oss vidare in på vem som utgör den internationella folkbildningens subjekt i TSF.

(Opinions)bildande internationalisering och den internationella folkbildningens subjekt

We learn about the world by going places ourselves making explorations. Our teacher is for example an Indian beggar, a Pakistan peasant, a landlord or a minister. We learn from them and from discussions, studying daily papers, reports and relevant literature.⁵⁸

Citatet kommer från en av de första ansatserna att publicera innehåll i TSF på engelska, och därmed vidga de internationella anspråken. Citatet relaterar till en viktig del i den senare folkhögskolepedagogiken, med ideal om platta hierarkier, där var och en både kan lära och lära ut. Det skildrar tankegångar som betonar lärandet i vardagliga aktiviteter och genom att följa samhällelig utveckling i exempelvis nyhetsrapporteringar. Samtidigt ger citatet också uttryck för en tidstypisk skiftning gällande folkhögskolans roll i förhållande till det framväxande svenska internationella utvecklingssamarbetet; från att vara de (folk)bildande till att bli dem som (folk)bildas.⁵⁹ Det är också här som det globala Syd tydligare framträder som, för de svenska folkbildarna, bärare av en åtråvärd kunskap som "the indian beggar", "The Pakistan peasant", "the minister" eller "the landlord" förväntas bistå med. I citatet nedan, från Paul Terning ett par år tidigare, syns denna skiftning genom att texten går i opposition mot diskursen om folkhögskolan som den givande parten:

Det kan kanske vara skäl att redan här framhålla att inte heller, då det gäller u-landsinsatser, vi har anledning att se oss som enbart givande. Det finns så mycket i den problematiken, som har värde för bedömningen av vårt samhälle, att vi även där kan vara mottagande.⁶⁰

I citatet framträder folkhögskolan ännu som den självklara givande parten, som även har något att mottaga och inte *enbart* är givande. Det är en diskurs som under sjuttio- och åttiotalen kom att utmanas med att istället betona nödvändigheten av perspektiv

57 Jan Lövenvald, "Från -68 till -88," *TSF*, 1988:7.

58 "The Travelling Folk High School in Sweden," *TSF*, 1978:7.

59 Österborg Wiklund (2018).

60 Paul Terning, "Folkhögskolan och det internationella," *TSF*, 1972:4.

utifrån för självspjuling: ”We need African, Indian, or Latin American... eyes to fully see our Swedish reality”.⁶¹ I och med detta skifte, som redan skedde under femtio- och sextiotalen, fick folkhögskolan en tydligare opinionsbildande roll i Sverige. Istället för att se sin uppgift som kanske framför allt folkbildande i exempelvis alfabetisering och praktiska kunskaper gentemot lokalbefolkningen i de utvecklingsländer verksamheterna bedrevs, blev folkhögskolans uppgift i TSF också inställt på att folkbilda den egna, svenska befolkningen i utvecklingsfrågor samt att väcka opinion.⁶²

Under femtio- och sextiotalen skedde ett medvetandegörande av allmänheten nationellt i syfte att göra den svenska befolkningen välvilligt inställd till att lägga skatte-medel på bistånd till andra länder. Det var ett opinionsarbete för upprättandet av ett biståndsväsende som på olika sätt var viktigt för Sveriges internationella relationer och också för dess självbild i efterkrigstiden.⁶³ På sjuttio- och åttiotalen var biståndet mer etablerat och opinionsbildningen inom folkhögskolan fick nya innebörder. I TSF uppkommer motdiskurser mot traditionella biståndsdiskurser och allt mer postkoloniala och systemkritiska analyser av världsläget tar plats i tidskriften.⁶⁴

Skiftet från hjälp till opinionsbildning, menar jag, väcker frågor om vem eller vilka som den internationella folkbildningen ska beröra. I läsningarna av TSF skildras detta både genom hur läsaren tilltalas och vem hen förmodas vara, till vem Den Andre är och hur hen beskrivs, men också genom de kritiska röster som framkommer, och vad som kritiseras, i takt med att TSF börjar att inte uteslutande publicera manliga, svenska skribenter.⁶⁵ Kvinnor,⁶⁶ och även i viss mån aktörer från det globala Syd, intar TSF i större utsträckning än tidigare, samtidigt som politiska ledstjärnor, kanske framför allt den tanzaniska presidenten Julius Nyerere, översätts och citeras. Under sjuttioalet ändras också pedagogiken, och Paulo Freires tankar influerar folkhögskolan.⁶⁷ TSF fick under tidsperioden en större mångfald av röster. Det är, som tidigare beskrivits, en effekt som gällde folkhögskoleväsendet i stort, som länge varit en traditionstyngd och patriarkalt styrd institution. Det var först på sextioalet som lärare och elever på allvar hade chans att börja utmana det arvet.⁶⁸ Under tidsperioden uppkom i TSF en kritik av både folkbildningen och biståndet. Marianne Mossige Norrheim beskriver det som ”I-världens bistånd till u-länderna – materialistiskt – patriarkalt”.⁶⁹

Den obehagliga upplevelsen för min del berodde på att jag tillhörde en grupp vars representation var i det närmaste obefintlig, nämligen kvinnorna. (...) Den folkhögskola som diskuterades föreföll vara en mansvärld med vanliga förtecken. Alla lärare

61 ”Studies at Swedish FHS’s,” *TSF*, 1987:8.

62 Österborg Wiklund (2018).

63 Se t.ex. Öhman (2008); 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 Österborg Wiklund (2018).

65 Jfr. Österborg Wiklund (2018).

66 Se t.ex. *TSF*, 1988:7.

67 Se t.ex. temanummer om Freires pedagogik i *TSF* 1975:4.

68 Runesdotter (2010), 162f.

69 Marianne Mossige-Norrheim, ”Utveckling för u-landskvinnor – Teori och verklighet,” *TSF*, 1988:7.

var män. Några av oss kvinnor började ta in kvinnornas situation och deras utbildning i diskussionen. Vårt initiativ fick ett blandat mottagande: från positivt stöd till avståndstagande och till och med förlöjligande.⁷⁰

I det här avsnittet har jag lyft fram hur det i TSF sker en skiftning där den internationella folkbildningens manliga, västerländska dominans utmanas genom att en större mångfald av skribenter och kritik framträder. Det sker också ett skifte i vem som blir föremål för den internationella folkbildningen. TSF's internationella subjekt går från att vara bildande gentemot utsatta grupper i utvecklingsländerna, till att vilja bli bildad av desamma. Folkhögskolan får också en allt mer opinionsbildande roll gentemot den egna, svenska befolkningen.

Sammanfattande slutdiskussion

I den här artikeln har jag undersökt vilka innebörder som ges internationalisering i TSF mellan åren 1970 och 1989, vem och vilka det skulle beröra samt argumentationer för varför folkhögskolan skulle engagera sig i utvecklingsfrågor. Resultaten får ytterligare resonans mot bakgrund av tidigare diskurshistorisk forskning om folkhögskolans internationalisering under femtio- och sextiotalen. Studien bidrar därmed med ytterligare kunskap om hur folkhögskolans internationalisering kan förstås i ett historiskt ljus.

En övergripande insikt från den diskurshistoriskt inspirerade läsningen av materialet är hur biståndets och folkhögskolans diskursordningar vävs ihop och skapas i samspel. ”Det internationella” på folkhögskolorna skildras i TSF som närmast likställt med engagemang för utvecklingsfrågor. Utifrån denna förståelse av ”det internationella” som ”u-landsfrågor” har jag lyft fram några olika aspekter av talet om internationalisering och som jag ställer mot tidigare forskning.

Den första aspekten är att ”det internationella” i TSF ofta skildras, eller argumenteras för, utifrån ett retrospektivt angreppssätt; antingen genom att knyta an till folkhögskolans och den svenska välfärdsutvecklingens historia via, inte sällan, romantiserande och nationalistiska arv, eller genom sjuttio- och åttiotals antiimperialistiska, system- och senare också självkritiska resonemang. I det senare sättet att tala på skapas förståelsen av det samtida uppdraget och identiteten i utvecklingsfrågorna i kontrast till de tidigare, upplevda tillkortakommandena. Under sjuttioalet kritiserar de filantropiska dragen i femtio- och sextiotals engagemang, och under åttioalet finns det ett avståndstagande ifrån, vad som uppfattades som, sjuttioalets naiva världsbild. Istället betonas en förståelse av världsproblematiken, och den egna rollen i den, som mer komplex och svårhanterad. Ett självkritiskt, förbryllat och nästan uppgivet folkbildningssubjekt tar plats i TSF.

Det retrospektiva lyfts fram, och kan förstås, på ett antal olika sätt. Dels kan det förstås som ett sätt att skapa en nygammal mening av folkhögskolans förehavande i den samtida internationaliseringen, och som ett sätt för folkhögskoleväsendet att hålla sig ”i takt med tiden”.⁷¹ Att retrospektion användes som ett retoriskt grepp för att förstå samtiden kan ses i ljuset av att tiden runt sjuttioalet i västvärlden generellt var präglad av ett stort folkligt intresse för släktforskning, lokalhistoria

70 Marianne Mossige-Norheim, ”Kvinnorna och u-landskonferensen: En kvinnas upplevelse av folkhögskolan i utvecklingsarbetet,” *TSF*, 1980:8.

71 Jfr. Runesdotter (2010).

och ”historia underifrån”. I Sverige kanaliseras mycket av detta intresse via just folkbildningen.⁷² Det var ett mångbottnat intresse där radikala perspektiv underifrån flätades samman med ”ett typiskt modernt sökande efter rötter i något förflutet”.⁷³ Det märktes framför allt inom vänsterrörelserna och med de emancipatoriska strävandena att förändra samhället. Ofta lyftes den moderna historien fram och hur samhället förändrats i och med modernisering och industrialism. Detta ställdes i kontrast mot forna tider, som skildrade ett Sverige i misär.⁷⁴

Liksom folkhögskolans institutionella identitet i TSF skapades genom att omformulera de gamla, nationalvurmande arven i folkbildningen till att passa efterkrigstidens verkligheter under femtio- och sextiotalen,⁷⁵ verkar förnyelserörelsen som präglade folkhögskolan under sjuttio- och åttiotalen följa en liknande logik. Den för folkhögskolans förnyelse viktiga rörelsen Progressiv folkhögskola, där utvecklingsfrågorna också var centrala, har i tidigare forskning lyfts fram som en aktör som lyckades vända folkhögskoledebatten just genom att omformulera gamla folkhögskolediskurser till att passa samtidens radikala tidsanda: ”samma roll som tidigare historieskrivningar haft”.⁷⁶ Att det internationella på folkhögskolorna blev synonymt med utvecklingsfrågor kan därför ses som ett utslag av tiden och de allmänna samhällseliga strömningarna i avkolonialiseringens och sextioåttarörelsens spår, samt den tidigare etableringen av statliga biståndsorgan.

Folkhögskoleforskaren Inger Landström har lyft fram hur retrospektion, eller *historicitet*, kan förstås i relation till folkhögskolans självidentitet. Men hjälp av sociologen Anthony Giddens visar hon på hur den institutionella självreflexiviteten fungerar som identitetsskapande och som ett sätt för folkhögskolan att skapa strategier för framtiden, något som är särskilt tydligt vid, för skolformen, existentiellt kritiska vändningar.⁷⁷ Det här materialet visar att internationaliseringen av folkhögskolan kan räknas till en sådan kritisk vändning. Det retrospektiva, såsom det framställs under sjuttio- och åttiotalens tidsanda, kan ses som ett sätt att (om)skapa en institutionell identitet, och att på så vis hålla sig ”i takt med tiden”⁷⁸ som utbildningsinstitution.

Att talet i TSF gick till att bli allt mer självreflexivt och retrospektivt är nära sammanflätat med hur den antikolonialt influerade kritiken också går från att vara mer systemkritisk och ”kollektivistiskt” orienterad, till att under åttiotalet betona eget ansvar och skuld till de globala problemen. Samtidigt framställs frågorna som allt mer komplexa och svåra, om inte omöjliga, att lösa. Frågan om eget ansvar har studerats i utbildningspolitisk forskning och beskrivs som en nyckelkomponent i framväxten av entreprenörskap i utbildningsväsendet i bland annat Sverige.⁷⁹ Här framhålls hur utbildningsdiskurser på sjuttioalet skildrar en medborgare som ska kunna ta ansvar

72 Edquist (2009), 240.

73 Ibid., 299.

74 Ibid., 246.

75 Österborg Wiklund (2018).

76 Runesdotter (2010), 106.

77 Inger Landström, *Mellan samtid och tradition: Folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning* (Linköping: Linköpings universitet, Linköping, 2004).

78 Jfr. Runesdotter (2010).

79 Dahlstedt och Fejes (2017).

för samhället och i solidaritet med andra. Detta i kontrast till senare diskurser som betonar en medborgare som tar ansvar för sig själv, sitt eget lärande och förmåga att anpassa sig till ett ständigt föränderligt samhälle; ett "entrepreneurial self".⁸⁰

Kanske är det detta skifte vi kan skönja i debatterna i TSF. I skärningspunkten mellan folkhögskolans utbildningspolitiska och biståndets utvecklingspolitiska diskurser, som tillsammans tidigare skapat subjekt som framställts kämpa i solidaritet mot världens orättvisor, framträder ett subjekt som influeras av de nya individfokuserade diskurserna. Ansvaret för andra finns emellertid kvar på åttiotalet, men det finns en betoning på att det också är ett *eget* ansvar, i kontrast till ett mer kollektivt. Den hopplöshet och förvirring som skribenterna uttrycker inför den nya, komplexa världsanalysen, kan tolkas utifrån att de dels anammar, och dels kanske också tolkar världen utifrån en mer neoliberalt influerad världsbild och börjar ifrågasätta det egna engagemanget, och huruvida "äkta" solidaritet ens har ägt rum, utifrån det.

På liknande sätt som den globala utvecklingsproblematiken under åttiotalet allt mer blir en börda och ett ansvar för individen att bära, genomgår TSF ett skifte gällande vem som blir föremål för "u-landsengagemanget". Från att vilja bilda, modernisera och demokratisera den globala underklassen, riktas ljuset mot att (opinions) bilda och upplysa den egna svenska befolkningen och de egna leden i utvecklingsfrågor. Även detta menar jag är dubbelbottnat. Tidigare forskning gör gällande att sätten att styra genom vuxnas lärande har skiftat över tid; från att styra genom samhället till att styra genom individen och dennes handlingar. Ett livslångt lärande i befolkningen ansågs därmed som en garant för att Sverige som välfärdsstat skulle kunna hålla jämna steg i den internationella konkurrensen.⁸¹ Att utvecklingsfrågor blir föremål för bildning inom folkhögskolan kan därför förstås som en del i dessa nya imperativ av livslångt lärande och bildning av befolkningen.⁸² Om vi tittar på tidigare forskning om volontärturism finns där liknande resonemang kring volontärerfarenhetens status som bildning. Volontärturism har beskrivits som just ett sätt för ungdomar från det globala Nord att utveckla entreprenöriella kompetenser. Det fungerar som ett sätt att "assume a type of political subjectivity that, in its fidelity to neoliberal injunctions, embodies a new normative ideal".⁸³ Volontärturism kan därför förstås utifrån "how well it helps (re)produce subjects and social relations congruent with the logic of capital in seemingly laudable and pleasurable ways".⁸⁴ På så sätt blir volontärupplevelsen "a recruitment and education strategy for young adults who need to develop the personal and professional competencies necessary for fulfilling the flexible ethos of neoliberalism".⁸⁵

Folkhögskolans resandekurser är förvisso särskilda från kommersiell volontärverksamhet, men tangerar, liksom annan idéburen volontärverksamhet, samma, vad

80 Ibid., 10.

81 Fejes (2006).

82 Jfr. Robert Aman, *Impossible Interculturality?: Education and the Colonial Difference in a Multicultural World*, 1. ed., PhD diss. (Linköping: Linköping University, 2014).

83 Wanda Vrasti, *Volunteer Tourism in the Global South: Giving Back in Neoliberal Times* (London: Routledge, 2013), 4.

84 Ibid., 4.

85 Wanda Vrasti, *The Self as Enterprise: Volunteer Tourism in the Global South*. PhD diss. (Hamilton: McMaster University, 2010), 99.

Jonsson kallar, ”fält” eller ”standardberättelse”.⁸⁶ En förutsättning för att volontärbete har kunnat bli en säljbar produkt på en marknad är just erkännande av fältet som ett viktigt ”bildningsområde”. Volontärerfarenheten kan generellt betraktas som ett led i en bildningsresa som har rötter ända tillbaka till de europeiska adliga ungdomarnas *Le Grand Tour* under 1600- och 1700-talen.⁸⁷ Under senare tid har det tagit sig uttryck i både kommersiella och idéburna volontäresor, där de idéburna tillskrivs högre status på fältet.⁸⁸

Med andra ord kan vi förstå skiftet mot bildningen av den egna befolkningen och folkbildarna, samt dess reflexivitet, i ljuset av hur volontärerfarenheten kan ses som ett viktigt bildningsområde i en avancerad liberalism. Bildningstanken har löpt som en röd tråd igenom folkbildningen sedan de tidiga bildningsinitiativen, och tar sig olika uttryck över tid. Folkbildningen har beskrivits som ett uttryck för en större, generell historisk strömning kring ”individens roll i det kapitalistiska samhället”, och har idéhistoriska rötter tillbaka till en tid där medelklassen både bildade sig själv och såg som sin uppgift att bilda arbetarklassen.⁸⁹ I såväl femtio- och sextiotalens som sjuttio- och åttiotalens TSF går bildningsdiskurserna från att bilda en (global) underklass till att åter röra bildandet av en (global) medelklass. Det globala Syd går därmed från att beskrivas som mottagare av folkbildning till dem som förväntas bistå med kunskap till det transnationella engagemangets ”bildningsområde”.

I sjuttio- och åttiotalens internationaliserande folkhögskola, situerad i en framväxande avancerad liberalism och informationssamhälle, tar denna bildning form som (opinions)bildning. Det är ett mångfascetterat koncept som både har pedagogiska och politiska dimensioner. I begreppet ligger också en idéskiftning från filantropiskt ”hjälpande” till politisk påverkan. Ytterligare en aspekt rör vem och vilka som blir den internationella folkbildningens subjekt (och objekt), där marginaliserade röster tar mer plats under tidsperioden. Utifrån detta menar jag att tiden också ger uttryck för en viss pluralisering och demokratisering av engagemanget.

Resultaten i den här studien väcker frågor om vad utvecklingsfrågor, som ett viktigt bildningsområde för folkhögskolan, mer specifikt består av; vad är och har varit dess innehåll, och hur tar det sig uttryck? Hur kan det förstås ur ett postkolonialt perspektiv och vad innebär det politiskt, historiskt och socialt att globala utvecklingsfrågor blir ett bildningsområde för, specifikt, folkbildande institutioner i det globala Nord? Kommande forskning skulle förslagsvis kunna dyka djupare i hur utvecklingsfrågor som bildningsområde kan förstås utifrån fler kritiska perspektiv och med andra typer av källmaterial, såsom utbildningsmaterial eller policydokument.

86 Jfr. Jonsson (2012).

87 Jonsson (2012), 182–83.

88 Ibid.

89 Anne Berg och Samuel Edquist, ”Folkbildning,” i *Utbildningshistoria: En introduktion*, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg, 2. uppl. (Lund: Studentlitteratur, 2015), 209.

Referenser

Tryckta källor

- Tidskrift för Svenska Folkhögskolan* 1970–1989 (temanummer)
 1972:4 Folkhögskolan och det internationella
 1974:1 Internationell medvetenhet
 1974:4 Folkhögskolan och det internationella engagemanget
 1976:8 Internationalisering inom folkbildningsarbetet
 1978:7 Resande och odlade folkhögskolor
 1980:8 Internationellt ansvar och arbete
 1984:3 Workshop -83 i Tanzania och exemplet Färneboskolan
 1987:1 Tanzania
 1987:3 Fred
 1987:8 Like a drop of water
 1988:7 Internationell solidaritet

Litteratur

- Altbach Philip G. och Jane Knight. "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities." *Journal of Studies in International Education* 11, no. 3–4 (2007), 290–305.
- Aman, Robert. *Impossible Interculturality?: Education and the Colonial Difference in a Multicultural World*, 1. ed., PhD diss. Linköping: Linköping University, 2014.
- Andersén, Annelie. *Ett särskilt perspektiv på högre studier? Folkhögskoledeltagares sociala representationer om högskola och universitet*. Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2011.
- Dahlstedt, Magnus och Andreas Fejes. "Shaping Entrepreneurial Citizens: A Genealogy of Entrepreneurship Education in Sweden." *Critical Studies in Education* 60, no. 4 (2017).
- Berg, Anne och Samuel Edquist. "Folkbildning." I *Utbildningshistoria: En introduktion*, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg, 2. uppl. Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Edquist, Samuel. *En folklik historia: Historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse*. Umeå: Boréa, 2009.
- Fabian, Johannes. *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. New York: Columbia University Press, 2014.
- Fairclough, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity, 1992.
- Fairclough, Norman. *Critical discourse analysis: the critical study of language*, 2 ed. Longman, Harlow, 2010.
- Fejes, Andreas. "The Planetspeak Discourse of Lifelong Learning in Sweden: What is an Educable Adult?" *Journal of Education Policy* 21, no 6 (2006), 697–716.
- Hyldgaard Nankler, Clara. *Folkbildning och solidaritet: om uppkomsten av folkhögskolans globala engagemang*. BoD, 2018.
- Jonsson, Cecilia. *Volontärerna: Internationellt hjälparbete från missionsorganisationer till volontärresebyråer*. PhD diss. Växjö: Linnéuniversitetet, 2012.
- Landström, Inger. *Mellan samtid och tradition: Folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning*. PhD diss. Linköping: Linköpings universitet, 2004.
- Leppänen, Katarina. "Education for Internationalism at the Nordic School for Adult Education in Geneva 1931–1939." *History of Education* 40, no. 5 (2011), 635–49.

- 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.
- Nylander, Erik och Song-Ee Ahn. ”Vart leder internationaliseringen?” I *Lärandets mångfald: Om vuxenpedagogik och folkbildning*, red. Andreas Fejes. Lund: Studentlitteratur, 2013.
- Odén, Bertil. *Biståndets idéhistoria: Från Marshallhjälp till millenniemål*. Lund: Studentlitteratur, 2006.
- Rose, Nikolas. ”Advanced Liberalism.” I *The Anthropology of the State: A Reader*, red. Aradhana Sharma and Akhil Gupta, New Jersey: John Wiley and Sons, 2006.
- Runesdotter, Caroline. *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010.
- Vrasti, Wanda. *Volunteer Tourism in the Global South: Giving Back in Neoliberal Times*. London: Routledge, 2013.
- Vrasti, Wanda. *The Self as Enterprise: Volunteer Tourism in the Global South*. PhD diss. Hamilton: McMaster University, 2010.
- Wodak, Ruth och Michael Meyer, red. *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE, 2001.
- Reisigl, Martin och Ruth Wodak. ”The Discourse Historical Approach.” I *Methods of Critical Discourse Analysis*, red. Ruth Wodak och Michael Meyer, 63–94. 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. ”(Inter)nationalistisk folkbildning: Säkerhetspolitik, nationalism och opinionsbildning i den svenska folkhögskolans mobilisering för utvecklingsfrågor 1950–1969.” *Nordic Journal of Educational History* 5, no. 1 (2018), 51–72.



The Faroese Path to a Comprehensive Education System

Nina Volckmar

Abstract • This article traces the Faroese path to a comprehensive education system, following the winding road from Norwegian heritage to Danish rule and an increasing degree of autonomy. The main research question explores the extent to which the Faroese themselves have determined the development of their education system, and the extent to which Norwegian and most of all Danish influences have been crucial in this process. Previous research on the development of Faroese education is insufficient and few secondary sources are available. Therefore, this article is largely based on primary sources, such as legislation, curricula, circulars, official reports and interviews. The analysis shows that changes in governance structures and economic conditions are determinant factors that have had impact on the extent to which the Faroese have been responsible for their own educational development. Strong economic growth in recent years has allowed the Faroe Islands to adopt what is considered to be “global education” and “international standards.”

Keywords • Faroe Islands, self-government, comprehensive education, educational development, policy diffusion, policy borrowing

Introduction

The Faroe Islands were under Norwegian rule from around the eleventh century until 1814. However, when in 1397 the Kingdom of Norway entered the Kalmar Union with Denmark, Denmark gradually took over control of the islands. In accordance with the Kiel-Treaty of 1814, Denmark had to surrender Norway to Sweden, while the Faroe Islands remained under Danish Rule. The islands continued to be a Danish territory until 1948 when the Home Rule Act came into force.¹ Since then, the Faroe Islands have been a self-governing entity within the Danish Kingdom, taking over the administration and governance of affairs and fields of interest considered to be special Faroese matters, as itemised in an accompanying List A. In this process, the Faroe Islands established their own legislative assembly (*Løgting*) and their own Faroese government (*Landsstýri*).²

1 The Government of the Faroe Islands, “Home Rule Act of the Faroe Islands 1948.” <http://www.government.fo/the-government/the-home-rule-act/>.

2 Ibid. See also Jón Th. Thór, Jóan Pauli Joensen and Daniel Thorleifsen, “Nationalisme og nationsdannelse i 1800- og 1900-tallet,” in *Naboer i Nordatlanten: Færøerne, Island og Grønland*, ed. Jon Th. Thór, Daniel Thorleifsen, Andras Mortensen, and Ole Marquardt (Tórshavn: Faroe University Press, 2012), 395–465, especially page 429. At the same time, the earlier Danish *amtmand* was replaced by a *rigsombudmand*.

Nina Volckmar is Professor at the Department of Education and Lifelong Learning, Norwegian University of Science and Technology, NTNU.
Email: nina.volckmar@ntnu.no

In order to maintain the integrity of the peer review process, senior editor Henrik Åström Elmersjö has mediated the contacts between the author (who is one of the editors for this issue) and the reviewers of this article.

The Home Rule Act of 1948 listed education as one of the Faroese special fields of interest.³ However, the Faroese government decided to treat education as a shared responsibility between Denmark and the Faroe Islands, mostly due to financial considerations. At that time, the Faroe Islands had neither the financial resources nor the civil servants to take full responsibility for their inhabitants' education. The Home Rule Act declared that Faroese was to be the main language in school, and Faroese was the first language in all primary schools (*Fólkaskúli*). Gradually, the Faroe Islands have been able to take responsibility for the development of Faroese education.⁴ In 2005, the Takeover Act replaced the Home Rule Act, which made it possible for the Faroese authorities to take over the responsibility for all affairs with the exception of state administration, citizenship, the Supreme Court and defence policy, as well as monetary issues and monetary policy.⁵ Today, the Faroe Islands are experiencing economic recovery after severe economic crises.

Based on this winding path to full Faroese responsibility for education, I find it interesting to look at the development of Faroese education, tracing Faroese, Norwegian and Danish influences, directives and control. The main research question explores the extent to which the Faroese themselves have determined the development of their education system and the extent to which Norwegian and most of all Danish influences have been crucial in this process.

As a Norwegian researcher in the field of the history of education, I see this article as a first step in establishing Faroese educational history and education policy as a topic for research in the Faroe Islands.

Sources

There is one detailed main source on the development of Faroese education at the national level, *Skole på Færøerne i 1000 år: En skolehistorisk håndbog* [School in the Faroe Islands for 1000 years: A school history manual]. It is written in Danish by Ludvig Petersen.⁶ His background includes being a teacher, school inspector and school consultant in rural areas, and eventually he became the administrative head of teaching in the Faroe Islands from 1979 to 1985. His book is still in use in teacher education. Thus, we have an insider's perspective on the system serving as the main source on the development of Faroese education. In the monumental five-volume work *Dansk skolehistorie* [Danish School History], all volumes have a section on education in the subordinated territories, such as Greenland, Iceland and the Faroe Islands.⁷ Similarly, the book *Naboer i Nordatlanten: Hovedlinjer i Vestnordens historie gennem 1000 år* [Neighbours in the North Atlantic. Main lines in West Nordic

3 The Government of the Faroe Islands (1948).

4 Elin S. Jacobsen, Sigdriður Jörundsdóttir, and Daniel Thorleifsen, "Skole og uddannelse," in *Naboer i Nordatlanten: Færøerne, Island og Grønland: Hovedlinjer i Vestnordens historie gennem 1000 år*, ed. Jón Th. Thór, Daniel Thorleifsen, Andras Mortensen and Ole Marquardt (Thorshavn: Faroe University Press, 2012), 297.

5 The Government of the Faroe Islands, "Takeover Act of the Faroe Islands 2005." <http://www.government.fo/foreign-relations/constitutional-status/the-takeover-act/>

6 Ludvig Petersen, *Skole på Færøerne i 1000 År: En skolehistorisk håndbog* (Tórshavn: Published by the author in cooperation with Selskapet for Dansk Skolehistorie og Føroya Lærarskúla, 1994).

7 Charlotte Appel and Ning de Coninck-Smith, eds., *Dansk Skolehistorie*, Vol 1–5. (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013–2015).

history over 1000 years] also gives an overview of school and education in Greenland, Iceland and the Faroe Islands.⁸ The analysis of Faroese education in these two overview works is not especially in-depth, relying for the most part on the story told by Petersen.⁹ These sources are in Danish and accessible to Scandinavian researchers. I found no research overview in English, and to the best of my knowledge, there is no Faroese analysis or ongoing scholarly research on the development of Faroese education today.¹⁰ Neither the history of education nor education policy are topics at the University of the Faroe Islands.¹¹

Apart from the sources accounted for above, my analysis of Faroese education is largely based on primary sources, such as legislation, curricula, circulars, reports from the Ministry of Education, Research and Culture, and interviews with staff or education officials.¹² The first Faroese regulations on education and curricula were written in Danish (1845). From the 1990s, the legislation and curricula are in Faroese, making them hard, but not impossible to understand on a superficial level for a Norwegian, as Faroese is a West Nordic language derived from Old Norse and is closely related to Norwegian and Icelandic.

In this article I will first give an account of the development of Faroese education, and at the same time trace Faroese, Norwegian and Danish influences, directives and control. The structure follows the changes in the position of the Faroe Islands as a self-governing nation under the external sovereignty of the Kingdom of Denmark, and education up to 1814, education between 1814 and the Home Rule Act 1948, education between 1948 and the Takeover Act 2005 and finally education after 2005. I will also take coinciding political changes and economic cycles into consideration. Finally, I will discuss the extent to which the Faroese themselves have been in charge of the development of Faroese education and try to explain the challenges and impediments the Faroese have experienced due to the small size of the country and the relatively small number of inhabitants.

Policy diffusion and policy borrowing

Due to the lack of sources and explicit analysis of Faroese educational policy-making, there are hardly any references in the literature to offer conclusive proof of Danish, Norwegian and Faroese influences, directives and control. Nevertheless, the discussion in this article is based on some theories from the field of policy diffusion that are used in political science and public administration research,¹³ as well as the theory of policy borrowing in comparative educational research.¹⁴ Policy diffusion is

8 Jacobsen, Jörundsdóttir and Torleifsen (2012), 297–360.

9 Petersen (1994).

10 There is some research on Faroese teacher education.

11 University of the Faroes Islands, “University of the Faroe Islands,” <https://www.setur.fo/en/>.

12 The interviewees have read and commented on earlier versions of my presentation of the development of Faroese education. However, as each of them has been involved in the administration of Faroese education in one way or another, their stories might be subjective.

13 Charles R. Shipan and Craig Volden, “Policy Diffusion: Seven Lessons for Scholars and Practitioners,” *Public Administration Review* 72, no. 6 (2012).

14 Gita Steiner-Khamsi, “The Politics and Economics of Comparison,” *Comparative Education Review* 54, no. 3 (2010); “Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation,” *Asia Pacific Journal of Education* 34, no. 2 (2014); “Comparison and Context: The Interdisciplinary Approach to the Comparative Study of Education,” *Current Issues in Comparative Education* 16, no.

defined as one government's policy choices being influenced by the choices made by other governments. In this article, policy diffusion, seen as geographical clustering between neighbouring countries that share political, economic and demographic similarities, seems especially relevant in analysing the formative years of developing Faroese education during the twentieth century.¹⁵ Steiner-Khamsi, Professor of comparative and international education, distinguishes between normative and analytical directions within policy borrowing in education. The first direction uses comparison to identify best-performing educational systems from which lessons of "best practice" can be learned and transferred. In this article, I will rely on the second direction that analyses why and when such external references are made and examines the impact of such imports on existing policies and power constellations.¹⁶ Furthermore, Steiner-Khamsi's epidemiological model of global dissemination¹⁷ seems especially relevant for analysing the most recent changes in Faroese education in the context of a globalised educational ideology.

Additionally, the term "silent borrowing" might illuminate the obviously non-explicit borrowing processes in Faroese educational policy-making.¹⁸

Primary education

Up to the Kiel Treaty of 1814

Publicly coordinated schooling in Denmark and Norway dates back to 1739–1742, when the Danish-Norwegian King Christian VI decreed that compulsory schooling was to be part of his state-controlled pietism and introduction of compulsory confirmation in 1736. To ensure that everyone had a sufficient basis for living in accordance with pietistic Lutheranism and qualify for confirmation, compulsory schooling was considered necessary for those who did not otherwise receive the necessary training.¹⁹ Because the Faroe Islands at that time were part of Norway and subject to Danish control, one would think that the same regulations applied to the Faroe Islands. However, the Faroese population was scattered over 17 different islands, and geographical and cultural differences, as well as a rudimentary transportation system, made governing from Denmark difficult.²⁰ At this time, the Faroe Islands were very poor. Agriculture, hunting and fishing were the most important means of livelihood.²¹

2 (2014a); "New Directions in Policy Borrowing Research," *Asia Pacific Education Review* 17, no. 3 (2016); Florian Waldow, "Undeclared Imports: Silent Borrowing in Educational Policy-Making and Research in Sweden," *Comparative Education* 45, no. 4 (2009).

15 Shipan and Volden (2012).

16 Steiner-Khamsi (2014); (2016).

17 Steiner-Khamsi (2010).

18 Waldow (2009).

19 Gunn Imsen and Nina Volckmar, "The Norwegian School for All: Historical Emergence and Neoliberal Confrontation," in *The Nordic Education Model: "A School for All" Encounters Neo-Liberal Policy*, ed. Ulf Blossing, Gunn Imsen and Leif Moss (Dordrecht: Springer Netherlands, 2014), 35.

20 Christian Larsen, Erik Nørr, and Pernille Sonne, *Da skolen tog form: 1780-1850, Dansk Skolehistorie*, ed. Charlotte Appel and Ning de Coninck-Smith, Vol. 2, (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013).

21 Erland Viberg Joensen, Ole Marquardt and Jón Th. Thór, "Erhvervs- og næringsliv i tiden ca. 1550-1850," in *Naboer i Nordatlanten: Færøerne, Island og Grønland: Hovedlinjer i Vestnordens historie gennem 1000 år*, ed. Jon Th. Thór, Daniel Thorleifsen, Andras Mortensen, and Ole Marquardt (Tórshavn: Faroese University Press, 2012), 162–203.

Around 1000, Norway introduced Christianity to the Faroe Islands and established an episcopal seat and a priest school in Kirkjubøur in the twelfth century. According to Petersen,²² this was the first real school in the Faroe Islands. There was also a school for monks in Tórshavn which was considered to be the first seed for the later Tórshavn Latin School that was established in the sixteenth century. The purpose of the school was mainly to educate ecclesiastical teachers and had little influence on ordinary people.²³ From around 1000, parents taught their children what they deemed to be most necessary.²⁴ As in Norway and Denmark, Christianity and moral upbringing were the main tasks in educating children. Gradually, a system of home education for children developed, most often an arrangement with ambulatory private teachers educated by the priests. Home education as such matched the rough geographical conditions in the Faroe Islands, its many islands and scattered population. Because the Faroe Islands did not have their own standardised written language until 1854, Danish became the language for church and school in the Faroe Islands and all textbooks were in Danish. Faroese was maintained as a spoken language.²⁵

Between 1814 and the Home Rule Act of 1948

While Norway was surrendered to Sweden after the Kiel-Treaty in 1814, the Faroe Islands remained under Danish rule. At the same time, Denmark decided upon five new Comprehensive Education Acts stipulating that all children had to attend school from the age of seven until confirmation age.²⁶ However, due to the many linguistic, cultural and geographical differences, the new Danish school structure of 1814 was difficult to implement in the Faroe Islands. As private initiatives were needed to set up schools, only Tórshavn had a peasantry school, established in 1806, and which later became Tórshavn Municipal School. The Faroese opposed a strict compulsory school system. In 1845, provisional regulations for the Faroese public school (*Almueskole*), which were almost as detailed as the Danish version, were approved by the Danish State. However, this approval led to a heated debate and opposition in the Faroe Islands. Even the incorporated home-education demolished. In 1854, the Faroese Education Act ensured that there was a permanent primary school in Tórshavn, and from 1861 also a *Realschule*.²⁷ All along, the Faroese advocated the need to prepare their children for future Faroese work and opposed what they experienced as unnecessary schooling. Reading and religious upbringing were sufficient for children who outside of the home or smallholding would become fishermen and sailors.²⁸ This seems to be an everlasting conflict in the Faroese educational debate, which is more prominent on the islands than in many other countries. In 1872, a new Municipality Act established statutory compulsory schooling (*undervisningsplikt*), however,

22 Petersen (1994).

23 Ibid.

24 Ibid.

25 Charlotte Appel and Morten Fink-Jensen, *Da læreren holdt skole: Tiden før 1780, Dansk skolehistorie*, ed. Charlotte Appel and Ning de Coninck-Smith, Vol. 1 (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013).

26 Larsen, Nørr, and Sonne (2013).

27 Ibid.

28 Anne K. Gjerløff and Anette F. Jacobsen, *Da skolen blev satt i system: 1850–1920, Dansk skolehistorie*, ed. Charlotte Appel and Ning de Coninck-Smith, Vol. 3 (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014).

school attendance (skoleplikt) was not compulsory. The same was true in Denmark. Nevertheless, several public schools were eventually established on the islands, but their conditions were primitive.²⁹

In 1912, a Royal directive laid down some guidelines for the Faroese curriculum. However, until the Education Act of 1962, there was no overarching curriculum for Faroese schools. Nevertheless, according to Petur Sigvardsen,³⁰ schools across the country tended to use the same textbooks. Compared to other countries the Faroe Islands lagged far behind when it came to public schooling during the nineteenth century.³¹ The Education Act of 1854 and the Royal Directive of 1912 regulated schooling in the Faroe Islands until the Education Act of 1962. Home education still dominated in the rural areas.³²

Between 1948 and the Takeover Act of 2005

As mentioned above, The Home Rule Act of 1948 listed education as a Faroese Special Responsibility. However, mostly due to the poor economic situation and the lack of civil servants, the Faroese government decided that education was to be a shared responsibility between Denmark and the Faroe Islands.³³ In 1938, the Danish government decided to treat the Faroese and Danish languages equally in school. However, the Home Rule Act took a step further and declared that Faroese was the main language in school and that Faroese was to be the first language in all primary schools. Nevertheless, all the students should, and still have to learn Danish so that they can use it in administrative capacities.³⁴

In the years after World War II, the Faroese heatedly debated their educational system. The demand for the provision of education after the age of 14 increased. A committee appointed in 1959 presented its report, *Grøna Bók*, in February 1960, which proposed new legislation for primary education. The Education Act of 1962 introduced a seven-year compulsory comprehensive school as the basis for further education, either in a three-year academic course qualifying for university, or years eight to nine (and optional ten) for those aiming for working life.³⁵ At the same time, a national curriculum was prepared, with a schedule, list of subjects, themes for each subject, reading lists, teaching methods and teaching materials.³⁶ While the curriculum was comprehensive and detailed for the first seven years (*Brúna bók*), the curriculum for the three-year academic course (*realskole*) still referred to the existing Danish curriculum as the examinations were on a par with the Danish ones. The

29 Petersen (1994); Anne K. Gjerløff et al., *Da skolen blev sin egen: 1920-1970, Dansk Skolehistorie*, ed. Charlotte Appel and Ning de Coninck-Smith, Vol. 3 (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014).

30 Petur Jacob Sigvardsen. "Interview with Nina Volckmar" (March 7 and 9, 2017). Sigvardsen (1932–) began his career as a teacher and then served as a school inspector on the central school board in Torshavn from 1973, which became the Directorate for Education and Training in 1979. Sigvardsen retired in 1997.

31 Petersen (1994).

32 Larsen, Nørr, and Sonne (2013); Gjerløff and Jacobsen (2014).

33 The Government of the Faroe Islands (1948) <http://www.government.fo/the-government/the-home-rule-act/>; Gjerløff et al. (2014).

34 Arnfinnur Thomassen, *Færøsk i den færøske skole* (Odense: Udgivelsesudvalgets samling af studenterafhandling, 1985).

35 Seven years of compulsory education was introduced in Denmark in 1814 and in Norway in 1936.

36 Petersen (1994).

curriculum for years eight and nine were roughly sketched and limited due to the lack of experience with these school years.³⁷

According to Petersen,³⁸ the comprehensive curriculum from 1962 (*Brúna bók*) was completely new and together with the new Education Act of 1962, the year 1962 stands out as one of the most important moments in the history of the Faroese *Fólkaskúli*. The Education Act and the new curriculum resulted in equitable conditions for urban and rural areas. Moreover, large centrally placed school buildings, called “the yellow schools” because of their colour, replaced the small rural school buildings. The roads were improved, and the local communities collaborated on building schools for students in years eight and nine (ten).³⁹

In 1968, a more thoroughly prepared curriculum for years eight and nine was published, bearing the name *Gula Bók*. The aim was to make these two school years equal with the academic course. According to Peterson, *Gula Bók* was extremely flexible and student-centred in the sense that the students could work on subjects within their own field of interest. In 1970, year ten was also given its own curriculum, *Reyða Bók*. In the following years, all schools or school districts established tenth year classes.⁴⁰ In the years to come, the authorities built several new combined schools (years one to nine (ten)), as the old schools were too small and outdated.

How can we explain the introduction of a seven-year compulsory comprehensive school in the Faroe Islands as late as in 1962? The main explanation was that the Faroe Islands finally experienced economic growth that offered greater political latitude for educational development. Originally, agriculture, hunting and fishing were the most important livelihoods in the Faroe Islands, and until 1900, most people subsisted on sheep farming. However, during the nineteenth century, the fisheries emerged as the dominant industry in the Faroe Islands, and in the 1970s and 1980s this industry had very good years.⁴¹ I will come back to fisheries as an important explanatory factor later on in the article.

In 1970, the school board appointed a more permanent curriculum committee whose purpose was to continuously update the *Fólkaskúla* curriculum. The committee published 13 reports, where the second one, from 1972, was the most revolutionary as it recommended structural changes in education.⁴² Gradually, the committee's recommendations gained ground, leading to the Education Act of 1979 that in many respects was similar to the Danish Education Act of 1975. It differs, nonetheless, in some areas. For example, in the Faroe Islands, schooling continued to be compulsory for seven years, not nine as in Denmark. According to Petersen,⁴³ it also had different

37 Ibid., 108.

38 Petersen (1994).

39 Ibid.

40 Ibid.

41 Erlend Viberg Joensen, Daniel Thorleifsen, Guðni Th. Jóhannesson, Jón Th. Thór, and Ils Kalle, “Erhvervs- og næringsliv i tiden ca. 1850–2000,” in *Naboer i Nordatlanten: Færøerne, Island og Grønland: Hovedlinjer i Vestnordens historie gennem 1000 år*, eds. Jon Th. Thór, Daniel Thorleifsen, Andras Mortensen, and Ole Marquardt (Tórshavn: Faroe University Press, 2012), 204–245; Store norske leksikon, “Økonomi og næringsliv på Færøerne,” https://snl.no/%C3%98konomi_og_n%C3%A6ringsliv_p%C3%A5_F%C3%A6r%C3%B8yene.

42 Petersen (1994).

43 Ibid., 129–30.

values and attitudes, especially with respect to upbringing, Christianity and sex education. Petersen points out that the objects clause in the Faroese Education Act of 1979 is more in line with the Norwegian objects clause at the time, especially with respect to its positive attitude towards Christianity.⁴⁴ Pursuant to the Education Act of 1979, the *Fólkaskúli* consists of a seven-year compulsory primary school and a two-year voluntary continuation school (years 8 and 9). In addition, there was an optional practical and vocational oriented year 10. At the same time, a new overarching curriculum for years one to ten was published. Faroese was compulsory in years one to ten, Danish in years three to nine and English in years six to nine. The curriculum was flexible with a large number of optional subjects in years eight to ten. Years eight and nine had obligatory subjects for 22 hours a week and optional subjects for 12–14 hours (in year ten this was respectively 19–21 and 9–12 hours). The optional subjects were to a large degree vocationally oriented, such as fishing, navigation, agriculture and so on, in addition to more practically oriented subjects, such as music, crafts and domestic economy – as was more the case in Norway after the introduction of nine-year compulsory schooling in 1969. However, according to Petersen, the Faroese curriculum was costly and hard to fulfil. All in all, 1979 was an eventful year in Faroese education history.⁴⁵

Finally, the Education Act of 1992 implemented nine-year compulsory schooling in the Faroe Islands as well. The new *Fólkaskúli* consists of seven years of primary education and two years of lower secondary education, and an optional year ten. Subsequently, in 1993, the *Fólkaskúli* adopted its first overall curriculum for years one to nine (ten). A new project-oriented curriculum replaced the earlier flexible vocational programmes in year ten. According to Petersen,⁴⁶ the earlier idea of year ten being innovative and designed especially for the Faroese settlement was dropped. However, in accordance with the new regulations, the schools were obliged to develop local curricula in addition to the national ones.⁴⁷ Sigvardsen, who at that time worked for the Directory for Education and Training, travelled across the country to ensure that the schools fulfilled the requirements of the local curriculum. The teachers reported that they experienced this as an additional burden. The 1993 curriculum lasted until 2011. The Education Act of 1992 also introduced a change from a school commission (*skolekomisjon*) to a school board, which involved increased parental representation.⁴⁸

The Education Act of 1997 replaced the Education Act of 1992. Although more than 98% of the students completed nine years of schooling, the new legislation had a stronger focus on the students' school completion rates. The individual school is now responsible for a tailored education programme in combination with practical work/employment for students in danger of leaving school before completion.

44 Grunnskoleloven 1969 (Oslo: Grøndahl, 1969), §1.

45 Petersen (1994).

46 Ibid.

47 Sigvardsen (2017).

48 Janus Jensen, "Interview with Nina Volckmar" (March 24, 2017). Jensen has been the Dean at the Department of Education at the University of the Faroe Islands since 2009. Earlier he held a position at the Ministry of Education, Research and Culture.

After 2005

Today, the Education Act of 1997, last amended in 2011, regulates *Fólkaskúli* as a nine-year compulsory comprehensive schooling (not school attendance) and a voluntary year ten. Compulsory schooling starts in August the year the child turns seven and ends after nine years of teaching, or at the latest July 31, the year the child turns 17. In some municipalities, students can start school at age six (year 0 as in Denmark). The Education Act of 1997 (2011) places greater emphasis on student participation than previously.⁴⁹

The Faroe Islands received their PISA shock in 2006 and have since evaluated the PISA results and implemented measures to raise their results.⁵⁰ Bearing this in mind, the government introduced national tests for years four and six in 2009, and since 2012, a competence centre has assisted the schools in improving their results. However, according to Claus Reistrup,⁵¹ the relevance of the PISA test for Faroese education and the Faroese society is a heatedly discussed topic. Many question whether participating in the PISA test and national tests has any benefit for what they want in the Faroese society. In the 2017/2018 school year, the national tests were cancelled due to technological problems. This was followed by a discussion about the purpose of national tests in the legislative assembly, and the national tests have not yet been re-introduced.⁵²

Along with the 2011 legislation, the Faroese *Fólkaskúli* was given a new national curriculum. According to Jensen,⁵³ the new curriculum is a management-by-objectives curriculum strongly inspired by the Norwegian curriculum from 2006 (National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training). The main subjects in the *Fólkaskúli* are Christianity, Faroese, mathematics and sports. The students have these subjects in all school years. They then have Danish in years three to nine and English in years four to nine.⁵⁴ Christianity is still listed first in the curriculum, reflecting the continued strong position of Christianity in the Faroese community. Other subjects are history, science, geography, local studies and crafts. There is a wide range of subjects to choose between in years eight and nine, and especially in year ten, with many practical and vocationally-oriented subjects. The idea from the very beginning has been to have one overriding curriculum all the way from kindergarten to upper secondary education, but this did not materialise. The kindergarten years still has no national curriculum.

More than half of the students choose to take year ten instead of directly entering upper secondary education (*miðnámsútbúgving*). The percentage of students

49 Løgtingslóg nr. 125 frá 20. Juni 1997 um fólkaskolan, sum seinast broytt viðløgtingslóg nr. 67 frá 26. mai 2011.

50 See public reports from 2006, 2009 and 2016.

51 Claus Reistrup, "Interview with Nina Volckmar" (March 29, 2017). Reistrup is a former teacher in upper secondary education in Tórshavn, appointed by the Ministry of Education, Research and Culture 1992–2013, and from 2013–2015 a consultant responsible for the reports on the PISA results.

52 Information from Kjørtan Gaard Sleire October 2018. Sleire is a teacher in the Faroe Islands and research fellow at the University of the Faroe Islands.

53 Jensen (2017).

54 See the Ministry of Education Research and Culture's webpages: "Námsætlanir: Fólkaskúli," <http://www.namsaetlanir.fo/folkaskuli>; "Námsætlanir: Gymnasjalt Miðnám," <http://www.namsaetlanir.fo/midnam>; "Námsætlanir. Yrkismiðnám," <http://www.namsaetlanir.fo/yrkismiðnam>

attending year ten in 2016/2017 was 63 per cent.⁵⁵ Due to the popularity of year ten, the *Fólkaskúlaráðið* (which is an advisory committee of all partners with an interest in *Fólkaskúlin*) in 2016 presented a report to improve the subject curricula for year ten.

Upper secondary education

The historical development of upper secondary education in the Faroe Islands, as in other countries, is difficult to trace. One reason is that primary education, on which secondary education builds, varied locally as to the number of years children attended school and the schools availability. Another reason is that secondary education in the Faroe Islands, as elsewhere, depended for a very long time on private initiatives. Petur Jacob Sigvardsen, an educational official, also points to the fact that the somewhat unclear regulation of education as a joint responsibility between Denmark and the Faroe Islands has promoted a mixture of private, municipal and state-owned schools.⁵⁶ Moreover, at the upper secondary level, the Danish influence was far stronger than at the primary and lower secondary levels and this continues to be the case. Considering the above factors, I will give a brief overview of the development towards a comprehensive education system in upper secondary education, mainly from World War II and onwards.

I use the term upper secondary education as the level between primary education and tertiary education or between primary education and (skilled) work. Thus, secondary education starts at age 14 after the introduction of seven years of compulsory education, and at age 16 after the introduction of nine (ten) years of compulsory education. When compulsory education was extended to nine (ten) years in 1992, years eight and nine (ten) were called lower secondary education, and at the same time a more streamlined qualifying upper secondary education was developed. Today the most common terms in use in the Faroe Islands are *Folkeskúli* for primary and lower secondary education and *Midnám* for upper secondary education. According to Sigvardsen,⁵⁷ the term *midnám* was his idea, as *nám* refers to the transition from sandy beach to grassland, and *mid* to something in the middle. Now, the new and monumental school building at the upper secondary level, *Glásir Marknagil*, stands in the outskirts of Tórshavn, and the nameplate outside the school states that this is *Glásir, Tórshavn College*. *Glásir* is the name of a new construction/institution, unifying general studies, the business school and the technical school under the same roof, and I understand that the use of “college” in the name indicates that the school also offers education beyond the upper secondary level.⁵⁸ In Norse mythology, *Glásir* is a beautiful tree with golden leaves located in the realm of *Asgard* outside the doors of *Valhalla*.⁵⁹ No doubt, this is the Faroese people’s new pride.

Until the establishment of the two-year *realskole* in Tórshavn in 1861, there was no real education past the *Almueskole* in the Faroe Islands. At first, the *realskole* was

55 Statbank, “UV02010 Public school, number of pupils by school and class (2005/2006-2018/2019),” https://statbank.hagstova.fo/pxweb/en/H2/H2__UV__UV02/fs_ntalsk.px?rxid=387fc6a9-d664-464f-aa62-a4d293abcd01.

56 Sigvardsen (2017).

57 Ibid.

58 Glásir, “Glásir Tórshavn College,” <https://www.glasir.fo/english/>.

59 Glásir, “First day of school for Glásir, Tórshavn College,” <https://www.faroeislands.fo/the-big-picture/news/first-day-of-school-for-glasir-t%C3%B3rshavn-college/>.

only for boys; girls could attend from 1892 onwards. From 1910, the school held qualification examinations for higher education. The Danish government opposed several Faroese attempts to establish their own gymnasium as it argued that the population in the Faroese Islands was too small and that the students could easily pursue their education in Denmark. In the 1930s, the attitude to locating the state upper secondary education in the Faroe Islands changed positively, and in 1937, the Faroese authorities managed to establish a two-year student course in Torshavn. However, the educational structure was Danish, and due to the need for boarding, it was very expensive for the students who lived outside town. The Faroese Parliament paid all expenses. The further development of upper secondary education came to a stop during World War II. In 1959, the two-year student course became a three-year gymnasium. The Education Act of 1962 ensured a three-year gymnasium offering studies in languages and mathematics, whilst social science was added in 1972 and science in 1973, all in Tórshavn.⁶⁰

In the period after World War II and until more governmental regulations in the 1990s, a number of vocational schools were established, some more permanent than others. There are too many to mention them all. Some selected and important schools were: *Føroya Navigation School* (1949), *Tórshavn Technical School* (1935/1956), *Tórshavn Nursing School* (1960), *Føroya Machine School in Tórshavn* (1964), *Tórshavn Commercial School* (1983), *Køllaffjördur Agriculture School* (1986) and the *Fishery School* in Vestmanna (1989). As Sigvardsen points out, some were privately funded, some were funded by the local authority and some by the Danish government.⁶¹ However, gradually a more coordinated and centralised system was established. The Faroese *Blá Betænking* from 1974 regulated further expansion and progressive coordination of all vocational training in the Faroe Islands. One aim was to decentralise vocational training in such a way that the students could take the first basic course while living at home.

The coordination of *all* upper secondary education began during the 1980s, with two reports being particularly important: *Midnámsútbúgvingar* from 1985 provided guidelines for the implementation of general upper secondary education (young people 16–19 years of age), and *Álit um ástøðisútbúgvingar*, from 1990, which proposed structural changes in vocational education and training.

In the early 1990s, the Faroe Islands experienced an economic crisis with high unemployment, heavy debt and considerable emigration. According to Claus Reistrup,⁶² the number of apprenticeships dropped from 400 to 58 over the course of one year, and the old system of serving apprenticeships with employers collapsed. This led to new reforms in vocational education and training, such as a common basic course (SIT) before entering the vocational courses. The 1990s were generally turbulent, and upper secondary education was subject to continuous reforms. First, new legislation regulated the courses and levels within upper secondary education, such as in general education (ST and HF), technical schools (HT), business schools (HH) and fishery schools (HIV). By the end of the 1990s, some of these regulations were unified into three types of legislation, one for vocational programmes, one

⁶⁰ Petersen (1994).

⁶¹ Sigvardsen (2017).

⁶² Reistrup (2017).

for administration, commerce and office programmes, and one for technical subjects. For general studies upper secondary education, the Education Act of 1995 was especially important, regulating general studies upper secondary education for the next 20 years.⁶³ The main impression is that upper secondary education in the Faroe Islands, at least until quite recently, followed both the Danish organisation of upper secondary education and its content. This is especially evident in the general studies course. According to Reistad,⁶⁴ a small country like the Faroe Islands has neither the money nor the population to develop an education system all on its own. It needs to borrow from other countries.

Next, the Education Act of 2012 for the general studies unified all general studies education under one umbrella, *gymnasialar miðnámsútbúgving*, with altogether six equal directions qualifying for higher education and university admittance: *búskaparbreyt* (economic specialisation), *hugbreyt* (language specialisation), *náttúrubreyt* (science specialisation), *tilfeingisbreyt* (fishery specialisation), *tøknibreyt* (technical specialisation), and *fyrirreikingarbreyt* (two-year general studies education for students over 18 years of age). At the same time, all vocational education and training were joined under one umbrella as *yrkkismiðnám*, with altogether six technical directions: *maskinsmiðútbúgving* (machine specialisation), *smiðjuútbúgving* (smithy specialisation), *elektrikaraútbúgving* (electrician specialisation), *timburútbúgving* (carpentry specialisation), *hárfriðkanarútbúgving* (hairdressing specialisation) and *bilsmiðútbúgving* (auto-mechanical specialisation). Finally, in 2015, the government unified and amended all legislation regulating upper secondary education.⁶⁵ This means that Faroese upper secondary education now has two main tracks, one offering general studies education qualifying for admission to higher education, and one vocational or technical education qualifying students primarily for the labour market.⁶⁶ The Faroe Islands' "new pride," *Glásir Tórshavn College*, opened in August 2018 and is the largest college and upper secondary school in the islands. *Glásir* offers general studies education, vocational training, continuous professional development (CPD), further education and higher education. A world-renowned architect, Bjarke Ingels, has designed the 19,500 square metre monumental building.

In 2011, the Ministry of Education, Research and Culture established a net portal, *Námsætlanis*.⁶⁷ Initially, this included only the *Fólkaskúli*, but in 2012, upper secondary education was also included, and eventually, kindergarten as well. The net

63 According to Reistrup the Education Act 1995 is based on a report he wrote.

64 Reistad (2017).

65 Upper secondary education is regulated by four Acts, one for vocational education and training (Løgtingslóg nr. 94 frá 29. desember 1998 um yrkisútbúgvingar, sum seinast broytt við løgtingslóg nr. 29 frá 30. apríl 2015), one for administration, commerce and office (Løgtingslóg nr. 107 frá 29. desember 1998 um støðisútbúgving innan fyrisitingar-, handils- og skrivstovuøkið, sum broytt við løgtingslóg nr. 32 frá 30. apríl 2015), one for technical education (Løgtingslóg nr. 41 frá 23. apríl 1999 um støðisútbúgving innan tøkni, sum seinast broytt við løgtingslóg nr. 35 frá 30. apríl 2015) and one for general studies upper secondary education (Løgtingslóg no. 62 frá 15. mai 2012 um gymnasialar miðnámsútbúgvingar, sum seinast broytt við løgtingslóg nr. 140 frá 18. desember 2015).

66 Ministry of Education, Research and Culture, "Government of the Faroe Islands," <http://www.government.fo/the-government/ministries/ministry-of-education-research-and-culture/>.

67 Ministry of Education, Research and Culture, "Námsætlanir og stevnumið til dagstovnar, fólkaskúla og miðnám," <http://www.namsaetlanir.fo>.

portal contains all relevant legislation, curricula and public announcements. Even though the curricula for primary, lower secondary education and upper secondary education are presented on this site, there is no overriding curriculum from years one to twelve.

Faroese self-determination in education – a discussion

To what extent can a small society such as the Faroe Islands decide over their own school development, and what factors have had a promoting or inhibiting influence on this development? To obtain a better understanding of the complexity of these questions I will first take a closer look at the changing modes of governing structures, the fluctuations in economic development and political constellations as (decisive) contextual factors. I will then present a summary that analyzes the winding path to a comprehensive education system using the terms policy diffusion and policy borrowing.

Governing structures, economic development and political constellations

One determining factor is primarily the changing mode of governance structures. Until the Home Rule Act of 1948, since the introduction of compulsory education in the Danish-Norwegian Kingdom in 1739, education in the Faroe Islands was formally subordinate to Danish legislation. However, due to cultural differences, a strained economy and geographical challenges, the introduction of compulsory schooling was more challenging, met with greater resistance and took longer than in both Denmark and Norway. At the same time, and for the same reasons, the Faroe Islands continued their own home-education system that lasted until the first Faroese Education Act of 1854 and beyond. The Faroese home-education system had its parallels to the Danish and Norwegian ambulatory schools. However, home education in the Faroe Islands was perhaps more adapted to the Faroese culture and mode of living than was the case in Denmark and Norway and therefore was more persistent.

The Home Rule Act of 1948 made education a Faroese responsibility and the Faroese themselves could begin to develop their own education system. The first step was the introduction of seven-year compulsory comprehensive schooling as a basis for further education in 1962, and next the final enactment of nine years of compulsory schooling in 1992. Both came a long time after the implementation of similar schooling in Denmark and Norway. Starting in 1959 and up to the millennium, school committees were continuously working to find the Faroese path towards a comprehensive education system. However, during this period the Faroese had a firmer hand in the development of primary education than in lower secondary and upper secondary education. Above primary level, the Faroese tended to take advantage of the Danish education system by sending their students to Denmark for further education, or by implementing the Danish curriculum in the Faroe Islands. Moreover, as we have seen, in 1979 the Faroe Islands looked to Norway instead of Denmark to find an objects clause that protected Christianity's strong position in the Faroe Islands. The situation was the same in 2011, when the Faroese were inspired by the Norwegian Curriculum of 2006.

Until the 1970s and 1980s, education at the upper secondary level was characterised mainly by private vocational schools. Only in the last decades of the twentieth

century did more coordinated legislation for upper secondary education emerge. The Takeover Act of 2005 was a watershed in this respect, and in 2015, all upper secondary education was regulated under the same legislation. At present, upper secondary education in the Faroe Islands has two main courses, one offering general studies education qualifying for admission to higher education and the other offering vocational or technological education qualifying for the labour market.

Another important decisive factor in the development of Faroese education is the economic situation. As mentioned above, fisheries emerged as the dominant commercial sector during the twentieth century and added income to a rather sluggish treasury. Increased revenue enabled both improvement of the road network and the construction of new schools, which was a prerequisite for introducing seven-year compulsory education in 1962 and the further developments in the following decades. However, the dominant role of the fisheries in the Faroese economy has made the Faroe Islands very vulnerable to fluctuations in catches and prices. In 1987, the fisheries industry suffered a downturn, both due to falling prices and because the Faroe Islands had limited fishing rights in other countries' waters. This resulted not only in bankruptcies among fishing boat owners, breeders and the fish processing industry, but also in the shipbuilding industry, service industry and retail trade.⁶⁸ Once again, in the mid-1990s, the Faroe Islands suffered a severe economic crisis which led to substantial emigration to Denmark. After the recovery in the late 1990s, the economy has gradually improved and many have returned.⁶⁹ The Faroese business sector has gradually become more diversified. However, the fishing industry is still the major economic catalyst and is in constant development. Today it covers various areas, spanning pelagic and demersal fisheries and the fish processing industry. The Faroese fish farming industry is one of the most sustainable and profitable aquaculture industries in the world. Fishing and its related industries account for around 20 per cent of the gross annual value added to the Faroese economy.⁷⁰

The 2008 global financial crisis also affected the Faroese economy, and the unemployment rate rose from 1.5 per cent in 2007 to 7.4 per cent in 2010. However, the Faroese economy has since stabilised, and in recent years it has performed quite well. The unemployment rate in 2017 was down to 2.0 per cent.⁷¹ Some have even referred to the Faroe Islands as the "super economy" of the north, mainly due to high salmon and aquaculture fish prices.⁷² Investments have been made in extensive road and tunnel projects, in the salmon industry and in schools and kindergartens. There are signs of a consumer boom with increased sales of new cars, renovation projects and the construction of new homes. Indeed, there are warning signs about an overheating economy. However, the Danish government still subsidises the Faroe Islands with a block grant, which in 2017 was frozen at DDK 642 million (EUR 86 million).

68 Store norsk leksikon, "Økonomi og næringsliv på Færøylene." https://snl.no/%C3%98konomi_og_n%C3%A6ringsliv_p%C3%A5_F%C3%A6r%C3%B8ylene

69 Encyclopædia Britannica, "Faroe Islands," <https://www.britannica.com/place/Faroe-Islands-Atlantic-Ocean>

70 The official gateway to the Faroe Islands, "A Dynamic and Resilient Economy," <https://www.faroeislands.fo/economy-business/economy/>

71 Ibid.

72 Bent Højgaard Sørensen, "Dette er Nordens 'superøkonomi'" <https://e24.no/utenriks/fisk/dette-er-nordens-superøkonomi/24007055>

The subsidy constitutes 3.3 per cent of the current Faroese GDP, compared to 11.2 per cent in 2000. This means that the national budget was funded at 13 per cent in 2017, compared to 28.7 per cent in 2000.⁷³

The Takeover Act and the improved economic climate have made it possible to have the large-scale investments in education that we have witnessed in the past decade. The Glasir complex is a particularly important example of this.

It is clear that the social democratic parties have been the driving political force in the development and extension of comprehensive education in the Scandinavian countries after World War II until the late 1980s.⁷⁴ Most researchers agree that since the late 1980s, the Nordic countries have experienced political pressure from global neoliberal right wing education policy.⁷⁵ However, the role of the social democratic parties in the neoliberal market-led education policy in Scandinavia has been contested.⁷⁶ Volckmar and Wiborg claim that “the Swedish Social Democrats have given greater credence to market forces for improving education, whereas the Social Democrats in Denmark and Norway have been more reluctant in this regard.”⁷⁷

How does this coincide with the development in the Faroe Islands? They have a multiparty system where normally none of the many parties gains enough power on its own. Thus, coalition governments are the norm. Moreover, the party-political landscape in the Faroe Islands is far more blurred than in the Scandinavian countries, as the dividing line is not only between the right-wing and the left-wing parties, but also between those arguing for complete separation from Denmark and those arguing for a continued union. I have argued that the Social Democrats were the leading party during the implementation of the seven-year compulsory education in the Faroe Islands in 1962. However, the Faroese political landscape is too blurred for a foreigner to understand which role the Social Democrats have played in education policy processes in a neoliberal educational context. In recent decades the Faroese government seems to alternate between a right-wing coalition government and a left-wing coalition government almost from one election to the next. Nevertheless, since the Takeover Act of 2005, the development of comprehensive education in the Faroe Islands seems to support the overall impression of consensus.

Faroese resistance

This article has described the development of comprehensive education in the Faroe Islands and at the same time attempted to explain the governance approaches and influences from Denmark and Norway. However, it is also important to explicitly point out those areas where the Faroe Islands opposed the Danish development and what they have borrowed from Norway. Most striking is the resistance to compulsory schooling and their persistent defence of home schooling. The Faroese opposed what

73 The official gateway to the Faroe Islands, “A Dynamic and Resilient Economy,” <https://www.faroeislands.fo/economy-business/economy/>

74 Volckmar and Wiborg (2014); Volckmar (2016).

75 Ulf Blossing, Gunn Imsen, and Lejf Moos, *The Nordic Education Model: ‘A School for All’ Encounters Neo-Liberal Policy* (Dordrecht: Springer Netherlands, 2014); Alfred O. Telhaug, Odd A. Mediås, and Petter Aasen, “The Nordic Model in Education: Education as Part of the Political System in the Last 50 Years,” *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, no. 3 (2006).

76 Volckmar and Wiborg (2014).

77 *Ibid.*, 127.

they experienced as unnecessary education in relation to the Faroese mode of living at that time. Eventually, the Home Rule Act and economic growth gave the policymakers the opportunity to take the necessary steps towards a compulsory comprehensive education system. Moreover, we see that for the same reason and to a larger extent than Denmark and Norway, the Faroese emphasise practical and vocational subjects in the curriculum for years eight and nine (and ten).

The 1979 Faroese Education Act opted for the Norwegian objects clause⁷⁸ rather than the Danish clause. One explanation might be that the Social Democrats, the Independence Party and the Republican Party were in charge of the educational development at the time and thus legitimatised looking to Norway rather than to Denmark for inspiration. Another and perhaps more plausible explanation is that the Norwegian objects clause at that time was still founded on Christian values while the Danish version had removed its traditional anchoring in Christian values in the 1975 Education Act⁷⁹. Christianity is still mentioned first of the subjects in the Faroese *Fólkaskúli* curriculum, which reflects the strong position of Christianity in the Faroese community.

Finally, the Faroese considered that their participation in PISA was largely negative for two reasons. Firstly, it did not measure what was important for the Faroese, and secondly, there was a lack of relevance to local concerns.

Policy diffusion and policy borrowing

Policy diffusion as geographical clustering between neighbouring countries seems appropriate when the aim is to obtain a better understanding of and explain the Faroese case.⁸⁰ Despite some political, economic and cultural differences, the Faroe Islands' historical and geographical proximity to Norway and Denmark made it convenient to look to these two countries for solutions, even when the Faroe Islands formally took over the responsibility for education. One obvious dimension is the lack of capacity.⁸¹ Due to the Faroe Islands' low population and the lack of capacity in the Faroese political administration, the Faroe Islands had to look for ready-made solutions. The political circumstances and the country's strong affiliation to Denmark meant that it was opportune to first *adopt* their solutions directly and gradually *adapt* Danish solutions to Faroese conditions. These borrowing processes are seldom explicitly acknowledged and must be found through analyses and/or additional sources. Florian Waldow, Professor of comparative and international education refers to such non-explicit policy borrowing processes as silent borrowing. The adoption of the Norwegian objects clause for the Faroese Education Act of 1979 might serve as an example. This was not explicitly acknowledged in the written sources available, however, it was acknowledged in an interview with a former school bureaucrat.⁸² The process of policy diffusion does not necessarily imply adoption of the entire school reform, but rather adaption of some parts of it.

78 The objects clause is the first paragraph in the Education Act, containing the overarching mission statement for all the activities in school.

79 Karl-Arne Korseberg, "Skolens verdigrunnlag. En historisk-komparativ analyse av skolens formålsparagraf i Danmark og Norge" (In process and unpublished PhD research, Norwegian University of Science and Technology).

80 Shipan and Volden (2012).

81 Ibid.

82 Sigvardsen (2017).

In general, we can say that the adoption of extended compulsory comprehensive schooling, the lowering of the school-start age, implementation of national tests and reforms in upper secondary education in the Faroe Islands came late compared to its neighbouring Nordic countries. According to research on policy borrowing, the late adoption can be explained by the epidemiological model of global dissemination, addressing the temporal dimension of local adaption of global education policy.⁸³ This model distinguishes between early and late adopters of an innovation. In the early stages, adopters make explicit references to lessons learned from other educational systems, especially those that they are specifically seeking to emulate. During the phase of explosive growth, however, more systems adopt a reform. They do so because they are afraid of being left behind and labelled old-fashioned. Late adoption, according to this model, should be interpreted as an orientation statement made by policymakers to denote their geopolitical affiliation with a larger, modern educational space.⁸⁴ Explicit traces of transnational policy borrowing seem to disappear. Late adopted reforms are more vaguely explained as adapting to what is considered to be “global education” and “international standards.”

In this context, the new construction/institution of *Glásir Marknagil*, unifying general studies, the business school and the technical school under the same roof, is particularly interesting. Even if this is a new construction and it is not yet clear what it will become, it is tempting to see this as an adaption of the current global education policy.⁸⁵ Improved economic conditions have enabled effective collaboration between education policymakers and business actors.

At the same time, it seems that in some areas the Faroe Islands have found their own way. The 2017 Act on the Management of Marine Resources demonstrates Faroese resistance and independence in recent years, probably linked to its strong economic growth. This Act represents a major reform of national fisheries management and states that “all living marine resources in Faroese waters are the property of the people of the Faroe Islands, and as such, fishing licences may never become private property, neither by law nor practice. Furthermore, fishing licences cannot be traded directly between private buyers. To change hands, licenses must go through a public auction.”⁸⁶ Compared to other fishing nations, the Faroes Islands seem more protective of the desire to keep their resources in Faroese hands. Thus, *Glásir* seems to be a Faroese construction adapted to the Faroe Islands’ flourishing economy and commercial interests, as well as an adaptation of global education policy and international standards. The Faroese economy has given the Faroe Islands greater scope for independence and latitude. To quote Steiner-Khamski, “[p]olicy borrowing is never wholesale, but always selective and, by implication, reflects the ‘socio-logic’ or context-specific reasons for receptiveness.”⁸⁷

83 Steiner-Khamsi (2010).

84 *Ibid.*, 333–34.

85 *Glásir*, “The new *Glásir* Education Centre in Torshavn – a perfect example of how open space and new learning formats can change education,” <https://www.tmf-dialogue.net/the-new-glasir-education-centre-in-torshavn-a-perfect-example-how-open-space-and-new-learning-formats-can-change-education.html>

86 The Government of the Faroe Islands, “The Faroese Parliament Passes Fisheries Reform,” <https://www.government.fo/en/news/news/the-faroese-parliament-passes-fisheries-reform/2018>.

87 Steiner-Khamsi (2014), 156.

Acknowledgements

My motivation for writing this article on Faroese education came through my participation in the research project *Valuing the past, sustaining the future: Education, knowledge and identity across three generations in coastal communities; a comparative approach*, in which the Faroe Islands were included. The research project is led by Anne Trine Kjørholt, Department of Education and Lifelong Learning, Norwegian University of Science and Technology. In the spring 2017 I spent two months at the University of the Faroe Islands in Tórshavn.

References

- Appel, Charlotte, and Ning de Coninck-Smith, eds., *Dansk Skolehistorie*, Vol. 1–5. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013–2015.
- Appel, Charlotte, and Morten Fink-Jensen. *Da læreren holdt skole. Tiden før 1780. Dansk Skolehistorie*, edited by Charlotte Appel and Ning de Coninck-Smith. Vol. 1. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013.
- Blossing, Ulf, Gunn Imsen, and Leif Moos. *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014.
- Encyclopædia Britannica, "Faroe Islands." <https://www.britannica.com/place/Faroe-Islands-Atlantic-Ocean> (accessed May 15, 2018).
- Gjerløff, Anne Katrine, and Anette Faye Jacobsen. *Da skolen blev sat i system. 1850–1920. Dansk Skolehistorie*, edited by Charlott Appel and Ning de Coninck-Smith. Vol. 3. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014.
- Gjerløff, Anne Katrine et al. *Da skolen blev sin egen. 1920–1970. Dansk Skolehistorie*, edited by Charlotte Appel and Ning de Coninck-Smith. Vol 4. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014.
- Glafir, "First day of school for Glafir, Tórshavn College." <https://www.faroeislands.fo/the-big-picture/news/first-day-of-school-for-glasir-t%C3%B3rshavn-college/> (accessed March 12, 2019).
- Glafir, "Glafir Tórshavn College." <https://www.glasir.fo/english/> (accessed March 1, 2018).
- Glafir, "The new Glafir Education Centre in Torshavn – a perfect example of how open space and new learning formats can change education." <https://www.tmf-dialogue.net/the-new-glasir-education-centre-in-torshavn-a-perfect-example-how-open-space-and-new-learning-formats-can-change-education.html> (accessed February 8, 2019).
- Grunnskoleloven 1969. *Lov av 13. Juni 1969 om grunnskolen*. § 1. Oslo: Grøndahl, 1969.
- Imsen, Gunn and Nina Volckmar. "The Norwegian School for All: Historical Emergence and Neoliberal Confrontation." In *The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*, edited by Ulf Blossing, Gunn Imsen and Leif Moss, 35–55. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014.
- Jacobsen, Elin S., Sigdriður Jörundsdóttir, and Daniel Thorleifsen, "Skole og uddannelse." In *Naboer i Nordatlanten: Færøerne, Island og Grønland: Hovedlinjer i Vestnordens historie gennem 1000 år*, edited by Jón Th. Thór, Daniel Thorleifsen, Andras Mortensen and Ole Marquardt, 297–360, Tórshavn: Faroe Univesity Press, 2012.
- Jensen, Janus. "Interview with Nina Volckmar." (March 24, 2017).
- Joensen, Erland Viberg, Ole Marquardt, and Jón Th. Thór, "Erhvervs- og næringsliv i tiden ca. 1550–1850." In *Naboer i Nordatlanten: Færøerne, Island og Grønland: Hovedlinjer i Vestnordens historie gennem 1000 år*, edited by Jon Th. Thór, Daniel Thorleifsen, Andras Mortensen, and Ole Marquardt, 162–203, Tórshavn: Faroe University Press, 2012.
- Joensen, Erland Viberg, Daniel Thorleifesen, Guðni Th. Jóhannesson, Jón Th. Thór, and Nils Kalle, "Erhvervs- og næringsliv i tiden ca. 1850–2000." In *Naboer i Nordatlanten: Færøerne, Island og Grønland: Hovedlinjer i Vestnordens historie gennem 1000 år*, edited by Jon Th. Thór, Daniel Thorleifsen, Andras Mortensen, and Ole Marquardt, 204–45, Tórshavn: Faroe University Press, 2012.

- Korseberg, Karl-Arne. "Skolens verdigrunnlag: En historisk-komparativ analyse av skolens formålsparagraf i Danmark og Norge." Ongoing PhD research, Norwegian University of Science and Technology.
- Larsen, Christian, Erik Nørr, and Pernille Sonne. *Da skolen tog form: 1780–1850. Dansk Skolehistorie*, edited by Charlotte Appel and Ning de Coninck-Smith. Vol. 2. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013.
- Løgtingslóg nr. 62 frá 29. desember 1998 um yrkisútbúgvingar, sum seinast broytt við løgtingslóg nr. 29 frá 30. april 2015 [Act no. 62, December 29, 1998 relating to Vocational Education, last ammended April 30, 2015].
- Løgtingslóg nr. 94 frá 15. mai 2012 um gymnasialar miðnámsútbúgvingar, sum seinast broytt við løgtingslóg nr. 140 frá 18. desember 2015 [Act no. 94, May 15, 2012 relating to Upper Secondary Education, last ammended December 18, 2015].
- Løgtingslóg nr. 125 frá 20. juni 1997 um fólkaskolan, sum seinast broytt við løgtingslóg nr. 67 frá 26. mai 2011 [Act no. 125, June 20, 1997 on Primary Education, last ammended May 26, 2011].
- Ministry of Education, Research and Culture. "Government of the Faroe Islands." <http://www.government.fo/the-government/ministries/ministry-of-education-research-and-culture/> (accessed March 8, 2017).
- Ministry of Education, Research and Culture. "Námsætlanir og stevnumið til dagstovnar, fólkaskúla og miðnám. [Curriculum and objectives for day-care centres, primary education and upper secondary education]." <http://www.namsaetlanir.fo> (accessed March 22, 2018).
- Ministry of Education, Research and Culture. "Námsætlanir. Fólkaskúli. [Curriculum for Primary Education]." <http://www.namsaetlanir.fo/folkaskuli> (accessed March 17, 2017).
- Ministry of Education, Research and Culture. "Námsætlanir. Gymnasialt miðnám [Curriculum for General Upper Secondary Education]." <http://www.namsaetlanir.fo/midnam> (accessed March 17, 2017).
- Ministry of Education, Research and Culture. "Námsætlanir. Yrkismiðnám [Curriculum for Vocational Education and Training]." <http://www.namsaetlanir.fo/yrkisnam> (accessed March 17, 2017).
- Petersen, Ludvig. *Skole på Færøerne i 1000 år: En skolehistorisk håndbog*. Tórshavn: Eget forlag i samarbeid med Selskabet for Dansk Skolehistorie og Føroya Lærarskúla, 1994.
- Reistrup, Claus. "Interview with Nina Volckmar" (March 29, 2017).
- Shipan, Charles R., and Craig Volden. "Policy Diffusion: Seven Lessons for Scholars and Practitioners." *Public Administration Review* 72, no. 6 (2012), 788–96.
- Sigvardsen, Petur Jacob. "Interview with Nina Volckmar" (March 7 and 9, 2017).
- Sroka, Wendelin. "Faroe Islands." In *The Education Systems of Europe, Global Education Systems*, edited by Wolfgang Hörner et al., 249–250. Dordrecht: Springer Netherlands, 2015. DOI 10.1007/978-3-319-07473-3_15.
- Statbank. "UV02010 Public school, number of pupils by school and class (2005/2006-2018/2019)." https://statbank.hagstova.fo/pxweb/en/H2/H2__UV__UV02/fs_ntalsk.px/?rxid=387fc6a9-d664-464f-aa62-a4d293abcd01 (accessed February 5, 2019).
- Steiner-Khamsi, Gita. "Comparison and Context: The Interdisciplinary Approach to the Comparative Study of Education." *Current Issues in Comparative Education* 16, no. 2 (2014a), 34–42.

- Steiner-Khamsi, Gita. "Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation." *Asia Pacific Journal of Education* 34, no. 2 (2014), 153–76.
- Steiner-Khamsi, Gita. "New Directions in Policy Borrowing Research." *Asia Pacific Education Review* 17, no. 3 (2016), 381–90.
- Steiner-Khamsi, Gita. "The Politics and Economics of Comparison." *Comparative Education Review* 54, no. 3 (2010), 323–42.
- Store norske leksikon. "Økonomi og næringsliv på Færøylene." https://snl.no/%C3%98konomi_og_n%C3%A6ringsliv_p%C3%A5_F%C3%A6r%C3%B8ylene (accessed April 10, 2018).
- Sørensen, Bent Højgaard. "Dette er nordens 'superøkonomi.'" E24. <https://e24.no/utenriks/fisk/dette-er-nordens-superoekonomi/24007055> (accessed April 4, 2018).
- Telhaug, Alfred Oftedal, Odd Asbjørn Mediås, and Petter Aasen. "The Nordic Model in Education: Education as Part of the Political System in the Last 50 Years." *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, no. 3 (2006), 245–83.
- Thomassen, Arnfinnur. *Færøsk i den færøske skolen. Fra århundredskiftet til 1938*. Odense: Udgivelsesudvalgets samling af studenterafhandlinger, 1985.
- Thór, Jón Th., Jóan Pauli Joensen and Daniel Thorleifsen, "Nationalisme og nationsdannelse i 1800- og 1900-tallet." In *Naboer i Nordatlanten: Færøerne, Island og Grønland*, edited by Jon Th. Thór, Daniel Thorleifsen, Andras Mortensen, and Ole Marquardt, 395–465. Tórshavn: Faroe University Press, 2012.
- The Government of the Faroe Islands. "The Faroese Parliament Passes Fisheries Reform." <https://www.government.fo/en/news/news/the-faroese-parliament-passes-fisheries-reform/> (accessed September 25, 2018).
- The Government of the Faroe Islands. "Home Rule Act of the Faroe Islands 1948." <http://www.government.fo/the-government/the-home-rule-act/> (accessed January 16, 2018).
- The Government of the Faroe Islands. "Takeover Act of the Faroe Islands 2005." <http://www.government.fo/foreign-relations/constitutional-status/the-takeover-act/> (accessed January 16, 2018).
- The official gateway to the Faroe Islands. "A Dynamic and Resilient Economy." <https://www.faroeislands.fo/economy-business/economy/> (accessed April 6, 2018).
- University of the Faroes Islands. "University of the Faroe Islands." <https://www.setur.fo/en/> (accessed September, 2018).
- Volckmar, Nina, ed. *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2016.
- Volckmar, Nina, and Susanne Wiborg. "A Social Democratic Response to Market-Led Education Policies: Concession or Rejection?" In *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*, edited by Ulf Blossing, Gunn Imsen and Lejf Moss, 117–31. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014.
- Waldow, Florian. "Undeclared Imports: Silent Borrowing in Educational Policy-Making and Research in Sweden." *Comparative Education* 45, no. 4 (2009), 477–94.