

Volume 7

Number 1

2020

Nordic Journal of Educational History

NJEdH





Nordic Journal of Educational History

Vol. 7, no. 1 (2020)

The *Nordic Journal of Educational History* (NJEH) 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:
<https://journals.ub.umu.se/index.php/njedh/about/submissions>

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**, University of Groningen, Netherlands (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**, Lillehammer University College, Norway

Mailing Address

Nordic Journal of Educational History
Department of Historical, Philosophical,
and Religious Studies
Umeå University
SE-901 87 Umeå
Sweden

Email and phone

Henrik Åström Elmersjö (Senior Editor)
henrik.astrom.elmersjo@umu.se
+4690 7866816

Webpage

<https://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 editorial team 1
Henrik Åström Elmersjö

Articles

- Framing for Success: Governance of Swedish School Mathematics, 1980–1995 3–32
Johan Prytz
- Pedagogical Journeys or Pleasure Trips: Danish Schoolteachers' Educational Journeys, 1898–1932 33–59
Christian Larsen
- Skola i skuggan: Privatundervisningen i Stockholm 1735 61–82
Hanna Östholm
- Propagandastudier: Kooperativa förbundet, demokratin och det fria tankelivet på 1930-talet 83–103
Petter Tistedt

Book Reviews

- Dissertations
Axel Hörstedt, *Latin Dissertations and Disputations in the Early Modern Swedish Gymnasium: A Study of a Latin School Tradition c. 1620–c. 1820* (Göteborgs universitet, 2018) 105
Review in Swedish
Iris Ridder
- Björn Lundberg, *Naturliga medborgare: Friluftsliv och medborgarfostran i scoutrörelsen och Unga Örnar, 1925–1960* (Lunds universitet, 2018) 111
Review in English
Petter Sandgren
- Karolina Wiell, *Bad mot lort och sjukdom: Den privathygieniska utvecklingen i Sverige 1880–1949* (Uppsala universitet, 2018) 113
Review in English
Johan Samuelsson
- Christoffer Åhlman, *Mötet med det skrivna ordet: Kvinnors läsande och skrivande under 1700-talet* (Uppsala universitet, 2019) 119
Review in Swedish
Agnes Hamberger
- Bolette Frydendahl Larsen, *Opdagelse og diagnosticering: Fra uopdragelighed til psykopati på Vejstrup Pigehejm 1908–1940* (Lunds universitet, 2020) 123
Review in Swedish
Thom Axelsson
- Sandra Hellstrand, *Lärlingsfrågan: Institutionell förändring, ekonomiska föreställningar och historiska begrepp i den svenska debatten om lärlingsutbildning, 1890–1917* (Stockholms universitet, 2020) 130
Review in Swedish
Lars Edgren

Monographs	
John L. Rudolph, <i>How We Teach Science: What's Changed, and Why It Matters</i> (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2019) Review in English <i>Daniel Lövheim</i>	132
Magnus Hultén, <i>Striden om den goda skolan: Hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt</i> (Lund: Nordic Academic Press, 2019) Review in Swedish <i>Lisbeth Lundahl</i>	134
Announcements	
Reviewers used outside the Editorial Board 2017–2020	137



EDITORIAL

Notes from the editorial team

Henrik Åström Elmersjö (on behalf of the editorial team)

The open issue of 2020 has many dimensions that demonstrate the wide scope of the field of educational history. The four articles published in this issue cover different time frames—from the eighteenth century to the 1990s—as well as different aspects of education—from school governance to private education and free thought.

The first article, by Johan Prytz, deals with the governance of Swedish school mathematics in the 1980s and the beginning of the 1990s, and how this way of conceptualising mathematics in school influenced the results in international tests. Given that the changes in test results on a national level differed between arithmetic and algebra, Prytz is interested in how the syllabus design for these topics also differed. The author shows that strong framing may be associated with better results.

In the second article, Christian Larsen investigates the educational journeys of Danish schoolteachers at the beginning of the twentieth century. These journeys are analysed as examples of educational borrowing. Larsen concludes that the other Nordic countries and Germany were of special interest to Danish teachers, and that they were interested in new concepts as inspiration for their daily work, rather than major reform ideas. Nevertheless, these kinds of journeys also contributed to the border crossing of educational discourse, and the construction of an international way of conceptualising schooling.

In the third article, Hanna Östholm turns our attention to private schooling in the early eighteenth century. Her study maps private education in Stockholm through a thorough inventory that was made between 1734 and 1736 and shows that the private teachers were mainly students from Uppsala University—young, single men—although some widows and wives also worked as private teachers. The students were the same age as students in state schools, although a larger proportion of girls were in private schooling. Östholm also touches upon the reasons for making such a large inventory and concludes that it was mainly for religious reasons—to monitor the religious virtues of the teachers.

In the fourth and last article of this open issue, Petter Tistedt writes about the educational efforts of the Swedish Cooperative Union (KF) in the 1930s. The article deals specifically with the conundrum that the KF faced regarding propaganda and commercial advertising. While the KF was a prolific and innovative advertiser, it also had strong democratic ideals. Tistedt shows, through the study of books and journals published by the KF, that its members were instructed to develop a critical acceptance of advertising and propaganda, balancing between democratic ideals and the legitimate role of propaganda in a market economy.



Framing for Success: Governance of Swedish School Mathematics, 1980–1995

Johan Prytz

Abstract • This article examines the design of the mathematics curriculum applied in Sweden between 1980 and 1995 and how this design affected student results between two international tests, SIMS1980 and TIMSS1995. During this period, the results in mathematics improved on a general level, but in some topics it did not. The results increased significantly in arithmetic, but very little in algebra. I investigate in what respect the arithmetic and algebra curricula were designed differently. The analysed materials are syllabus, commentary material, tests, and textbooks. The analysis is based on Bernstein's theory on classification and framing. The main conclusion is that strong framing in the curriculum can be associated with better student results in TIMSS and evidence for a causal relation between these entities is presented. On the basis of my finding, I raise a critical question about the change in governing policy that took place in Sweden between 1975 and 2000.

Keywords • mathematics education; governance; curriculum, textbooks, student results

Introduction

Between 1975 and 2000, there was a shift in the policy of governing Swedish schools. The school system was considered too centralised and various parts of the system were reformed in accordance with an agenda of decentralisation. This shift in governance policy also involved the teaching. A central object in this respect was the national school subject curricula; their design was supposed to become less regulating. However, few studies have examined how this shift in governing policy and curriculum design did impact teaching, learning, and student results.¹

This study fills the gap in knowledge about how curriculum design as applied in Sweden between 1980 and 1995 affected student results. Swedish school mathematics (years 1–9) is a relevant case for that end. During this period, the results in international tests improved greatly; however, much of this improvement was related to better results in arithmetic; the improvements in algebra, geometry, and statistics were much smaller. Therefore, if the arithmetic and algebra curriculum designs were not the same, this difference could explain the differences in results. Importantly, only one national curriculum was in effect between 1980 and 1995, which is the curriculum of 1980. The first aim of this article is to describe the design of the arithmetic and algebra curricula. The second aim is to examine whether differences

¹ The terms “curriculum” and syllabus occurs on several places in the article. Curriculum refers to a wider set of documents issued by the state that regulated the teaching. The curriculum includes the syllabi for each school subject, the commentary materials to the syllabi, diagnose material and national tests.

Johan Prytz is Associate Professor of Education at the Department of Education Uppsala University, Sweden. Email: johan.prytz@edu.uu.se.

in curriculum design can explain why the Second International Mathematics Study in 1980 (SIMS) and the Third International Mathematics and Science Study in 1995 (TIMSS) produced different results. To better understand the relation between curriculum design and student results, the study also examines textbooks. The analysis of curriculum and textbooks is based on Bernstein's (1974) theory of classification and framing.

The first section of this article reviews previous research. The next section, Theory and method, follows Bernstein's (1974) theory of classification and framing; and research questions are introduced. The Background section examines the mathematics curriculum that preceded the 1980 curriculum and the results of Swedish students in various tests between 1970 and 1995. And then the analysis and the answers to the questions are presented in the following sections. The heading of the sections are Classification in syllabus and commentary material, Framing in syllabus and commentary material, Classification and framing in the national tests, and Classification and framing in the textbooks. The final section, Conclusions, synthesises the preceding analytical sections.

Previous research

Several university textbooks as well as research articles on curriculum theory or history of education have described the decentralisation of the Swedish school governance between 1975 and 2000, which was preceded by a long period of centralisation.² The goal of decentralisation was to move decision making from national institutions (i.e., parliament and the central school authorities) to local institutions (i.e., school boards and even schools). This process concerned all three types of school governance: judicial governance (laws and regulations); economic governance (allocation of resources); and ideological governance (specification of goals, contents, and performance). Nevertheless, this was not a complete novelty. As early as the 1930s and 40s, governmental investigations expressed ambitions for decentralisation and indeed municipalities had received more influence in some areas by the early 1960s.³ In the late 1970s and in the 1980s, however, several governmental investigations questioned the prevailing model of governance. Centralisation and too detailed regulations was considered a problem as these investigations emphasised the lack of influence municipalities, students, and parents had over local schools. To counter this perceived insufficiency, judicial, economic, and ideological governance

2 Examples of university textbooks: Pia Skott, *Utbildningspolitik och läroplanshistoria*, in *Utbildningshistoria: En introduktion*, ed. Esbjörn Larsson and Johannes Westberg (Lund: Studentlitteratur, 2011), 330–36; Bo Lindensjö and Ulf P. Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning* (Stockholm: Liber, 2014), 81–83, 93–97; Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*, 8. rev. ed. (Lund: Studentlitteratur, 2010), 95, 159. Examples of research treatises: Mattias Börjesson, *Från likvärdighet till marknad: En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969–1999 [diss.]* (Örebro: Örebro univ., 2016), 30–31, 77–98, 218–20; Christian Lundahl, *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola [diss.]* (Uppsala: Uppsala universitet, 2006), 254, 277–83; Alfred Oftedal Telhaug et al., “The Nordic Model in Education: Education as Part of the Political System in the Last 50 years,” *Scandinavian Journal of Education* 50, no. 3 (2006), 248–56.

3 Johan Prytz and Johanna Ringarp, “Local Versus National History of Education. The Case of Swedish School Governance, 1950–1990,” in *Transnational Perspectives on Curriculum History*, ed. Gary McCulloch, Ivor Goodson and Mariano González-Delgado (London: Routledge, 2019), 134–35.

started to become more decentralised in various ways. A guiding principle, though, was that the state would still determine goals, but the municipalities, the schools, and the teachers were given the responsibility to find, specify, and plan for the means to reach these goals. This approach was in contrast to the prevailing system where the state specified both the goals as well as the means of obtaining these goals.⁴

The shift in governance policy also involved the teaching (i.e., ideological governance) and a central object in this respect was the national school subject curricula. The idea behind the new 1980 curriculum was to give teachers more freedom of choice with respect to content and teaching methods. This autonomy was supposed to entail a less detailed curriculum,⁵ and there are indeed many examples of this change: the syllabi contained prescriptions for what the students were supposed to learn in year spans 1–3, 4–6, and 7–9 rather than prescriptions for each nine years as was the case for earlier curricula.

However, there were deviations from the ideal of decentralisation. The 1980 curriculum was supposed to be in line with a policy of governance by goals, a key idea of the Swedish decentralisation agenda, but that policy was not pursued completely. Lindensjö and Lundgren have claimed there were “interesting” differences between the principles for designing the curriculum and the produced curriculum.⁶ For example, in the actual curriculum, the difference is obvious on a superficial level as the mathematics syllabus contained both goals (i.e., what the students should learn) and clear guidelines about how the teaching was supposed to be carried out. A genuine goal-oriented curriculum was first issued in 1994.⁷ Thus, in comparison, the 1980 curriculum represents a more centralised mode of governance. However, Lindensjö and Lundgren have not revealed in what way the interesting differences in curriculum design were significant. For example, did it affect the student results, the outcome of the teaching? And as far as I know, this has not been studied.

In general, little historical research is available that shows how changes in the design of Swedish curricula have affected the objects these documents were supposed to govern, that is teachers and students. Here it is important to note that the notion of design concerns how the ideological content is structured rather than the content per se. There are several historical studies on school subjects and reforms in the twentieth century where teaching materials and syllabi form an essential part of the material studied. For example, Hultén and Östman have studied the sciences,⁸ Bronäs and Nordmark have studied the social science subject,⁹ Alvén and Gus-

4 Börjesson (2016), 100, 146; Skott (2011), 333–35; Lindensjö and Lundgren (2014), 93–100; Lundahl (2006), 278–81, 359.

5 Skott (2011), 334; Lindensjö and Lundgren (2014), 82–84; Lundahl (2006), 375.

6 Lindensjö and Lundgren (2014), 83–84.

7 Lindensjö and Lundgren (2014), 101–6.

8 Magnus Hultén, *Naturens kanon: Formering och förändring av innehållet i folkskolans och grundskolans naturvetenskap 1842–2007 [diss.]* (Stockholm: Stockholms universitet, 2008); Leif Östman, *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem [diss.]* (Uppsala: Uppsala universitet, 1995).

9 Agneta Bronäs, *Demokratins ansikte: en jämförande studie av demokratibilder i tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet [diss.]* (Stockholm: Stockholms universitet, 2000); Jonas Nordmark, *Med en framtida demokrat som adressat: Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992–2010 [diss.]* (Västerås: Mälardalens högskola, 2015).

tafsson have studied history,¹⁰ and Englund has studied history and social science.¹¹ However, these studies focus on ideological content rather than curriculum design, other aspects of governance, or student results.

Nevertheless, some studies have placed more focus on school subjects and how governance were executed, such as Johnsson Harrie's and Åström Elmersjö's examinations of how the state reviewed textbooks between 1938 and 1991.¹² Johnsson Harrie has focused on social sciences and Åström Elmersjö has focused on history. However, these authors have not considered how the state's mode of governance affected student achievements.

My description of the field is confirmed by a recent overview concerning Swedish research in curriculum theory, where studies have often included a historical perspective; in the overview, governance on school subjects is not an issue.¹³ A similar picture emerges in a study by Gustavsson and Blömeke where they, among other aims, have sought to explain the improved Swedish results in international tests between 1964 and 1995. Although they have considered a number of factors, curriculum design is not mentioned.¹⁴

As for Gustavsson and Blömeke's study, my study makes two more specific contributions. They have not sorted out which factors influenced the improvement in international tests as they present only a general hypothesis concerning Sweden: "Common performance improvement was due to the combined effect of different measures taken to improve the school."¹⁵ In this study, I cannot exclude measures or factors as not significant, but my study shows that stronger framing of mathematics in the curriculum could have been one of those measures. My results also problematise the notion of combined effects. Stronger framing of a school subject does not fit the idea of a school system being decentralised.

Theory and method

As to the aim of describing the design of the curricula of arithmetic and algebra as well as textbooks, the analysis of the material is based on Bernstein's (1974) theory on classification and framing of educational knowledge.¹⁶ From this theory, I have chosen a number of basic concepts, which are understood in the following way.

10 Fredrik Alvé, *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare [diss.]* (Malmö: Malmö högskola, 2017); Jörgen Gustafsson, *Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000 [diss.]* (Uppsala: Uppsala universitet, 2017).

11 Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet* (Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen, 1986).

12 Anna Johnsson Harrie, *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991 [diss.]* (Linköping: Linköpings Univ., Inst. för beteendevetenskap och lärande, 2009); Henrik Åström Elmersjö, *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991* (Lund: Nordic Academic Press, 2017).

13 Eva Forsberg et al., "Curriculum Code, Arena, and Context: Curriculum and Leadership Research in Sweden," *Leadership and Policy in Schools* 16, no. 2 (2017), 357–82.

14 Jan-Eric Gustafsson and Sigrid Blömeke, "Development of School Achievement in the Nordic Countries During Half a Century," *Scandinavian Journal of Educational Research* 62, no. 3 (2018), 402.

15 Gustafsson and Blömeke (2018), 402.

16 Basil Bernstein, *Class, Codes and Control, Vol. 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, 2. rev. ed. (London: Routledge, 1974), 202–6.

Classification refers to how the content of teaching is organised in categories, their boundaries and relations between the categories. The set of school subjects we find in the curriculum is an example of such categories. With respect to school subjects there are two types of classification: *external* and *internal*. *External classification* concerns the relations between a subject and other subjects as well as everyday practices. *Internal classification* is about the relation and boundaries between the topics within the subject, for instance, arithmetic and algebra in school mathematics. *Content* refers to the set of values, concepts, facts, skills, competencies, etc. the teachers are supposed to concentrate their teaching towards.¹⁷

Framing refers to the means of communication and is about boundaries since the selection of the means of communication sets boundaries for what can be taught and to what extent. The analysis of framing is focused on *organisation* and *pacing*. That is, the basic elements that regulate the communication in the teaching process.

In this study, *organisation* is about in which *order* or *sequence* different subtopics, for instance fractions and decimal numbers, occur in the teaching processes. In the presented analysis, I also use the word *sequencing* to describe this phenomenon. *Pacing* or *pace* is about speed, time, and extensiveness of what the students are supposed to learn. Basic issues in this respect are usually understood as questions: When is a subtopic, for instance, fractions, introduced and how much does the subtopic comprise and for how long is it taught?

According to Bernstein, an analysis of the classification and framing of school subjects ends in an evaluation of boundaries as clear or blurred, strong or soft. In brief, strong classification and framing means that a text contains clearer or more explicit directives about what to teach and how to communicate; weak indicates the opposite character of the directives. Moreover, a subject or a topic can be characterised as more or less insulated in relation to other subjects or topics, but also everyday activities. Much insulation means that two topics have little in common, for instance the same concepts and expressions are not used to describe the content of the topics or it is not described how the two topics relate to each other.

On the basis of these concepts, the following questions have been formulated:

- 1) How were the topics of arithmetic and algebra classified and framed in the curriculum and in the textbooks?
- 2) How did classification and framing change over time in the textbooks?
- 3) In what respect was arithmetic and algebra classified and framed differently?

I have not used any pre-set and more specific criteria for how classification, framing and different levels thereof are achieved. Instead, an important part of the analysis has been to describe how the latter was achieved. This also means that the analysis in the first place concerns how categories and boundaries are maintained. The content of the subjects is by no means irrelevant, but secondary in the analysis. Consequently, in the chapters of this article, it is the way categories and boundaries are set up and organised that stands in the foreground.

The material for the analysis of the curriculum comprises the mathematics syllabus from 1980 and the commentary material, diagnoses, and national tests (*Standardprov*)

¹⁷ Bernstein (1974), 203. Bernstein defines content in a more general manner: “How the period of time is used.” My definition is focused on what knowledge and values the teachers are supposed to spend time on when teaching.

connected to the syllabus.¹⁸ The syllabus was in effect until the first (spring) semester of 1995 and was successively replaced over three years after the summer of 1995.¹⁹ The data for TIMSS1995 were collected during the spring semester of 1995. This means that the Swedish students in TIMSS1995 for all of their time in school had followed the syllabus from 1980.

A rather large sample of textbook series has been selected that covers the whole period. In total, 19 brand new textbook series intended for years 4–6 and 19 brand new textbook series intended for years 7–9 were published between 1979 and 1994;²⁰ I have analysed six of these for years 4–6 and seven for years 7–9. To strengthen my conclusions, I have selected series authored by established authors or authors who became established. By established, I mean that the author(s) regularly and over a long period have had brand new textbooks published or old textbooks significantly revised between 1970 and 2000. I assume that profit seeking publishing companies would not reinvest in authors if their previous textbooks were not at least fairly popular. Thus, on the basis of this single assumption, it is plausible that textbooks authored by established authors also were the more popular textbooks. Of course, this is a crude measure were authors can be placed in two or possibly three groups.

The selected textbooks were part of a database containing all Swedish textbooks in mathematics between 1930 and 2014. The data come from LIBRIS, the joint catalogue of the Swedish academic and research libraries, and contains all published textbooks since 1976.²¹ An algorithm was constructed to identify when each author published a brand new textbook. On the basis of this information, I identified the established authors.²²

Table 1. Selected textbook authors, years 4–6

<i>Authors</i>	<i>Title of series</i>	<i>Ed.</i>	<i>Year of first publ.</i>
Undvall	<i>Matematikboken 4–6</i>	1	1979
Skoogh et al.	<i>Räkneresan A–F</i>	1	1986
Undvall	<i>Matematikboken 4–6</i>	3	1987
Undvall	<i>Alma A–C</i>	1	1992
Rockström	<i>Matematik för mellanstadiet 4a–6b</i>	2	1993
Skoogh et al.	<i>Räkneresan X2001–3</i>	1	1995

Of the series in Table 1, at least one of their authors belong to the top ten list of authors who for the longest period continually produced brand new textbooks

¹⁸ See the list of sources at the end of the article.

¹⁹ Utbildningsdepartementet, *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94* (Stockholm: Utbildningsdep., 1994), 4.

²⁰ For numbers of published textbooks series, see Johan Prytz, *The Construction of a Database Regarding Swedish Historical Textbooks in Mathematics (grades 1–9), 1900–2015: A Technical Description* (Uppsala: Uppsala universitet, 2016), 15.

²¹ To search in LIBRIS for textbooks published after 1978 and to have a reliable result is relatively easy. LIBRIS was created in 1976 and from the beginning “teaching materials” (*läromedel*) was a category, which of course included textbooks. Thus, a search for “teaching materials” and “mathematics” will return all books classified as textbooks and mathematics since 1976.

²² For further information about the database and its construction, see Prytz (2016).

between 1970 and 2000 and who was published between 1979 and 1995. Debuting in 1976, Undvall is number one. Nilsson, who is a co-author with Skoogh et al., is in fourth and Rockström is in sixth place.

Table 2. Selected textbook authors, years 7–9

<i>Authors</i>	<i>Title of series</i>	<i>Ed.</i>	<i>Year of first publ.</i>
Alvin	<i>Sjuans–Nians matematik</i>	1	1979
Undvall	<i>Matematikboken för högstadiet Sk 7–9</i>	2	1979
Mårtensson et al.	<i>BETA Högstadiets matematik Åk 7–9</i>	1	1982
Undvall	<i>Matematikboken för högstadiet 7–9 S</i>	1	1985
Mårtensson et al.	<i>BETA Högstadiets matematik Åk 7–9</i>	3	1988
Skoogh et al.	<i>Möte med matte A–F</i>	1	1989
Undvall	<i>Matematikboken för högstadiet 7–9 ABC</i>	1	1991

Of the series in Table 2, at least one of the authors belong to the top ten list of authors who for the longest period continually produced brand new textbooks between 1970 and 2000 and who was published between 1979 and 1995. Debuting in 1976, Undvall is number one. Mårtensson is in second, Alvin is in fourth, and Skoogh is tenth place.

Skoogh is a borderline case as to years 7–9, but he is relevant since he was responsible for mathematics education (1–9) at the National Board of Education in the late 1970s and early 1980s. In addition, he was involved in writing the mathematics syllabus and the commentary material. Thus, he was an established figure in Swedish school mathematics before he began writing textbooks.

More exact figures about the popularity of the textbooks between 1979 and 1995 are not available. However, a governmental investigation about textbooks used a more rigorous approximation of the use of different textbooks for the school year 1987/88.²³ For years 4–6, Undvall's books belonged to the top four for each three years with a frequency between 10.6 to 25.1 per cent. The greatest frequency of all books was 35.3 per cent. The frequencies of the books by Skoogh et al., which had been published only a year before, were low (3.8 per cent) and used only in year 4. As for years 7–9, Undvall's books belonged to the top two for each three years with a frequency between 17.7 and 54.5 per cent. After adding the frequencies of both of his series, the numbers are 21.1 to 54.5 per cent. The greatest frequency of all books was 54.5 per cent. Alvin and Mårtensson et al.'s books had lower frequencies: Alvin scored between 0 and 24.5 per cent and Mårtensson et al. between 5.4 and 8.6 per cent. Due to a small number of investigated classes, in particular for years 7–9, these numbers should be considered with care.²⁴

The analysis of textbooks does not include years 1–3 because the student results discussed in the article stem from tests for the years 7–10. That is, to explain these re-

23 Läromedelsöversynen, *Skolböcker: Rapport från Läromedelsöversynen 2. 400 klasser i grundskolan* (Stockholm: Allmänna förl., 1988), 43–44.

24 Ibid. The variation of a book series across the school years is probably related to the small number of investigated school classes: 32 to 37 classes per school year in year 4–6 and only 8 to 11 classes per school year in year 7–9.

sults, it is sufficient to just include textbooks from years 4–9. As for the textbooks for years 7–9, only the textbooks intended for the advanced course have been studied.²⁵

Regarding the second aim—to examine if differences in the design of the curricula of arithmetic and algebra can explain differences in SIMS and TIMSS results in those two topics—my ambition is not to give a complete and final explanation but to provide arguments for what *can* explain differences in the results. I have three basic arguments to why my explanation has a certain degree of validity. First, the two tests corresponded very well with the 1980 syllabus—that is, the great majority of the items categorised as arithmetic and algebra in both tests fits the corresponding categories in the syllabus.²⁶ Second, it is possible to reduce the problem of changing contexts and effects of other causes.²⁷ That is, different results in the two topics are much less likely to be explained by differences related to teacher pedagogy, background, and experience as the students had the same teachers for both topics. In addition, general factors concerning, for example, economy, general policies of governance, and pedagogical trends alone cannot explain the differences because arithmetic and algebra were taught under the same circumstances. However, I cannot exclude that these types of general factors might have been necessary conditions for the positive development of the arithmetic results. Nonetheless, such factors were not sufficient conditions for the positive development in arithmetic. Third, and on the basis of the two previous arguments, the case is suited for analysing a causal relation. That is, if, for example, different levels of framing can be associated with the two different student results, there is support for a causal relation between levels of framing and improved results.

The weakness of this explanation, presented thus far, is that it does not include a description of the process from issuing the curriculum to student results 15 years later. What happened in that process must also support the conclusion of a causal relation. To corroborate my conclusion in this respect, I analyse popular textbooks from the period in question. It is more reasonable to conclude that the curriculum design affected the student results if the textbooks used in classrooms changed in a way that is consistent with my results regarding classification and framing in the curriculum. Of course, however, other elements are possible in the process from curriculum to student results, for example, teachers' in-service training and teacher education. These processes can be objects of future studies.

Background

The period between 1980 and 2000 can in some respects be considered a golden age of the Swedish school system (years 1–9), at least as reflected in results of international tests for the subjects Swedish, Mathematics, and Science. The results peaked in the mid-1990s, but it was not until after the year 2000 that the results began to decrease at a very fast rate.²⁸

As regards to school mathematics between 1980 and 1995, the over-all picture is positive as reflected in the national tests from that period and the two international

25 There were two types of courses: advanced and general.

26 See Appendix A for further details.

27 Cf. Skolverket, *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer: sammanfattande analys* (Stockholm: Skolverket, 2009), 130.

28 Skolverket (2009), 78–79.

tests in 1980 and 1995.²⁹ The standard tests were made in year 9, the international test in 1980 (SIMS) was made in year 7, and the 1995 test (TIMSS) was made in grades 6 and 7 and on a smaller scale in grade 8. In contrast, the student results in the 1970s had stagnated, both in international and national tests.³⁰

The stagnation of the student results in the 1970s occurred in a time of contradictory governance of school mathematics. The 1969 syllabus, along with the commentary material, prescribed a radically new type of mathematics teaching based on the so-called New Math. However, by 1973, the central school authorities issued a complementary commentary material that downplayed the importance of New Math; the focus was now on arithmetic and quite traditional teaching methods.³¹ In that sense, this complementary commentary material was rather similar to the 1980 syllabus and its commentary material. However, these new commentaries did not replace the syllabus and previous commentaries, so two governmental documents existed prescribing two types of mathematics teaching. This ambiguous situation resulted in two types of textbooks in the 1970s: those in line with New Math and those in line with more traditional pedagogy.³² This contradictory situation ended with the launch of the 1980 curriculum, which contained nothing of New Math. Since 1980, student results improved.

However, the results between 1980 and 1995 were not unequivocally positive. In 1980, the results from the international test for arithmetic, algebra, geometry, and statistics were on the same level, which by international comparison was low. In 1995, the results had improved significantly although the improvement occurred mainly in arithmetic.³³ In algebra, geometry, and statistics, improvements were considerably smaller.³⁴ In the 1995 test, the items were categorised slightly differently. Proportionality, which was part of arithmetic in the 1980 test, formed its own category. The results in this category were at the same level as algebra, that is, on a low level.³⁵ As mentioned, these studies were made mainly in years 6 and 7 but also in year 8 in 1995. The results were confirmed by a study of the pre-knowledge of students in the theoretical programmes in the upper secondary schools in the late 1980s. The study shows that the knowledge of arithmetic was good, but the results in algebra were worse, even among students who had attended the advanced course in years 7–9.³⁶

29 Skolverket (2009), 57, 67.

30 Cf. Johan Prytz, “The New Math and School Governance: An Explanation of the Decline of the New Math in Sweden,” in *Researching the History of Mathematics Education. ICME-13 Monographs*, ed. Fulvia Furinghetti and Alexander Karp (Cham: Springer, 2018), 206–8.

31 Cf. Prytz (2018), 203–5. The title of the complementary commentaries was *Basfärdigheter i matematik* [Basic skills in mathematics].

32 Cf. Prytz (2018), 205–6.

33 Skolverket (2009), 67.

34 Cf. W. J. Pelgrum et al., *The Implemented and Attained Mathematics Curriculum: A Comparison of Eighteen Countries. Second International Mathematics Study. Contractor’s Report* (Enschede: Twente University of Technology, 1986), 8; Albert E. Beaton et al., *Mathematics Achievement in the Middle School Years. IEA’s Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* (Chestnut Hill: TIMSS International Study Center, Boston College, 1996), 41.

35 Beaton et al. (1996), 41. In Pelgrum et al. (1986) there are no readymade statistics about proportionality. But if we consider the solution frequencies of the six items concerning proportions, the average is on the same level as the average of all arithmetic items. The items are item 12, 33, 56, 98, 110, and 128 in Appendix A, Table 3.

36 Bengt-Olov Ljung et al., *Översiktsdiagnos i matematik inför skolstarten på treåriga gymnasielinjer* (Stockholm: Högskolan i lärutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1991), 83.

In the Swedish main report on TIMSS, the low result in algebra is explained with reference to many of the algebra items being treated at the end of year 8 and year 9 (i.e., after the TIMSS test). A second explanation is that the Swedish curriculum emphasised everyday knowledge rather than algebra.³⁷

What seems to be a paradox is that the national evaluation of Swedish school mathematics (7–9) published in 1992 did not indicate any particular problems related to algebra.³⁸ The evaluation of the students' level of knowledge was based on national tests in year 9. However, a survey of the teachers, which was a part of the evaluation, indicates that algebra was one of the topics where the students were less prone to succeed.³⁹ In this article, I will show that this paradox may be related to how the national tests were constructed: in the national tests, algebra was not a specific area to be tested and there were quite few algebra items.

In conclusion, TIMSS and other tests gave clear indications of improved results in arithmetic for the period 1980–1995, but not in algebra. In this article, I examine whether the design of the curriculum had something to do with these differences. I begin with the syllabus and the commentary material.

Classification in syllabus and commentary material

The overall conclusion about arithmetic and algebra in the syllabus and the commentary material is that the classification of both topics was strong. Moreover, the two topics were insulated from each other, especially in years 1–6; that is, the attempts of integration were few and unclearly described.

The basic observation about strong classification of arithmetic and algebra is that both topics were addressed as specific areas in the 1980 syllabus as well as in the corresponding commentary material. Interestingly, algebra was not a separate topic, but associated with functions and the heading in the syllabus was “Algebra and functions” (*Algebra och funktionslära*). Arithmetic, on the other hand, was divided on three areas with the headings “Basic arithmetic” (*Grundläggande aritmetik*), “Real numbers” (*Reella tal*), and “Percentage” (*Procent*). These headings were on the same level and denoted “Main elements” (*Huvudmoment*). The other main elements in the syllabus were “Problem solving” (*Problemlösning*), “Measurements and units” (*Mätningar och enheter*), “Geometry” (*Geometri*), “Descriptive statistics and probability” (*Beskrivande statistik och sannolikhetslära*), and “Computer” (*Datalära*).⁴⁰ Here we should recall how proportionality became a separate category in TIMSS1995. In the 1980 syllabus, proportionality did not constitute a separate category. In fact, the word proportionality (*proportionalitet*) was only mentioned once, and then in connection with linear functions. The related word proportion (*förhållande*) was not used at all.⁴¹ Thus, proportionality had weak classification in the syllabus.

37 Skolverket, *TIMSS: Svenska 13-åringars kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv* (Stockholm: Statens skolverk, 1996), 48, 85.

38 Skolverket, *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992: Matematik, Åk 9, Huvudrapport* (Stockholm: Statens skolverk, 1993), 72–76.

39 Skolverket (1993), 66.

40 Skolöverstyrelsen (SÖ), *Läroplan för grundskolan, Allmän del: Mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner* (Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1980), 80.

41 This circumstance was also reflected in the commentary material. The words proportionality and proportion were used only a few times each.

For the sake of brevity, I will use the expressions arithmetic and algebra unless otherwise noted. Thus, my term arithmetic covers the three main elements related to arithmetic mentioned above. For algebra, I also include functions.

The division into main elements was reused in the commentary material, but new distinctions were also introduced. Each main element was further divided into two types of elements: necessary and desirable. This division occurred only in the commentary material.⁴² These two types of elements were flexible in the sense that what was desirable, for example, in years 1–3, was necessary in years 4–6. I return to this in the section “Framing in syllabus and commentary material.”

Of the main elements mentioned above, “Problem solving” had a special status. It was supposed to be integrated in all other main elements rather than a topic taught separately. Both the syllabus and in the commentary material provided some general characteristics of what constitute a problem and different phases in the problem solving process.

The conclusion that the classification of arithmetic and algebra can be considered strong is also based on the use of language. In this case, strong classification refers to the relation to other school subjects, but also everyday language, that is external classification. The language of the syllabus and the commentary material was clearly mathematical as a lot of words for mathematical objects, relations, or operations were used. By mathematical objects I mean objects related to quantity, for instance numbers; by relations I mean relations between quantities, for instance equations; and by operations I mean the handling of the objects and relations, for instance computations and solving equations. Examples are given in the section “Framing in syllabus and commentary material.”

Thus far, only the external classification has been treated. Now I will turn to the internal classification. The relation between arithmetic and algebra, as expressed in the syllabus and the commentary material, was insulated, especially in years 1–6. That is, the internal classification was strong. One set of arguments for this conclusion concerns how often the relation between the topics was explicitly expressed. In the syllabus, this relation was mentioned only once. Square roots, which belonged to the main element “Real numbers,” should also be treated in connection to solving second degree equations.⁴³ Notice that second degree equations appeared in the ninth and final year of *Grundskolan*. In the commentary material, however, the relation between arithmetic and algebra was mentioned a bit more often, but still not very often. The sections on real numbers and rational numbers stressed the importance that the students in later algebra studies should understand how the rules of arithmetic apply to all types of numbers.⁴⁴ In fact, it was stated that knowledge in calculations with fractions “perhaps” was the most important knowledge for being able to work with algebra.⁴⁵ But the task to train calculation with fractions was concentrated to years 7–9, according to the syllabus.⁴⁶ Actually, the commentary material advised

42 Skolöverstyrelsen (SÖ), *Läroplan för grundskolan, Kommentarmaterial, Att räkna: En grundläggande färdighet* (Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1982), 7.

43 SÖ (1980), 102.

44 SÖ (1982), 31–33.

45 SÖ (1982), 33.

46 SÖ (1980), 102.

teachers of years 1–6 to transform fractions and root expressions to decimal numbers, sometimes approximations, so that the computations should become easier.⁴⁷ According to the commentary material, fractions occurred also as constants in connection with linear equations,⁴⁸ yet another topic that occurred only in years 7–9.⁴⁹

However, there were other attempts in the commentary material to integrate arithmetic and algebra, but they were vague and not extensive. The sections about algebra and functions in the commentary material mentioned algebra in the earlier years (1–6) as a part of arithmetic.⁵⁰ This integration only involved one type of task: equalities where numbers are left out, an elementary type of equation. Although no examples of such equalities were given, I assume, on the basis of textbooks, the commentary material was referring to tasks of the following types: $a * _ = b$ or $_ * a = b$, where $*$ denotes an arithmetical operation and where a and b are numbers.⁵¹ According to the commentary material, the students should also write stories for these types of equalities. These types of tasks were supposed to enhance the students' understanding of variables and the relation between addition–subtraction and multiplication–division. Yet another type of task on this theme was to let students formulate tasks for each other with the idea that these tasks facilitate reflections about new types of numbers other than positive integers, properties of numbers, and the meaning of the rules of arithmetic.⁵² Thus, one single type of task (equalities with missing numbers) was ascribed great potential for learning algebra; however, it was not clear which properties and meanings were intended as neither the syllabus nor the commentary material provided a cohesive and exhaustive account of the matter. Therefore, despite some integration of arithmetic and algebra, the general picture is that the relation between arithmetic and algebra was insulated.

It could be argued that the commentary material implicitly addressed integration in the sections about algebra and functions in years 7–9.⁵³ Various passages mentioned concepts central to arithmetic, more precisely arithmetical operations, negative numbers, rules of priority, and the communicative, associative, and distributive laws. However, rules of priority and the communicative, associative, and distributive laws were only mentioned in the sections about arithmetic in years 7–9, and the same teachers did not teach in the years 1–3, 4–6, and 7–9. For these reasons, I find this type of implicit integration restricted to the years 7–9.

Another set of arguments of why arithmetic and algebra were insulated from each other concerns the concept of everyday knowledge. The syllabus as well as the commentary material emphasised knowledge useful in everyday life. Moreover, there was a clear distinction between knowledge useful in everyday life and other types of knowledge. Arithmetic fell in the former category and algebra in the latter.

According to syllabus, the primary goal of the mathematics courses *Grundskolan* (1–9) was that the students should acquire the ability to solve every day mathematical pro-

47 SÖ (1982), 33–34.

48 SÖ (1982), 33.

49 SÖ (1980), 106.

50 SÖ (1982), 44–45.

51 This is how the symbol $*$ should be understood in the whole article. The numbers were natural, rational or real.

52 SÖ (1982), 44–45.

53 SÖ (1982), 47–48.

blems. The justification for this goal was the more general goal of preparing students for adult citizenship. The mathematics that met this primary goal was arithmetic, measuring, and some practical geometry and statistics.⁵⁴

A secondary goal was that the students should acquire knowledge and skills in mathematics necessary for studies in other school subjects, further studies after *Grundskolan*, leisure time, and working life.⁵⁵ Thus, early on in the syllabus there was a distinction between knowledge useful in everyday life and knowledge useful outside everyday life. Algebra and functions belonged to the latter.⁵⁶ This separation of arithmetic and algebra on the basis of everyday knowledge was again accentuated at the beginning of each of the sections about arithmetic and algebra. The very first sentences read as follows:

The teaching in arithmetic should be based on and rooted in everyday problems and, for the students, concrete situations.⁵⁷

[Algebra and functions] are of less importance in everyday life, but all students should have some information about the matter.⁵⁸

As regards to the insulation of arithmetic and algebra, the overarching topic “problem solving” contributed further to this division. According to the syllabus, the problems should be of the type encountered at home and in society. Society is broad concept that can include further studies and consequently also involve algebra or algebra as an integrated part of arithmetic. However, the section on problem solving clearly stated that much attention should be paid to practical problems in everyday life.⁵⁹ This view was also emphasised in the commentary material.⁶⁰

In the commentary material, however, the notion of problem solving was further developed and it was established that problem solving also included mathematically oriented problems such as those found in algebra. Nonetheless, this was stated with clear reservations: only a certain amount of time should be spent on such problems and only certain students should engage in these types of problems. Moreover, students who had not acquired the so-called everyday skills should not work with that type of advanced content.⁶¹ But then again, according to the commentary material, everyday problems were the most important in the new syllabus. It was also noted that this constituted a change in relation to previous syllabi where more mathematically oriented problems had been recommended.⁶²

Framing in syllabus and commentary material

Arithmetic and algebra were framed differently in the syllabus and in the commentary material. Arithmetic had a relative strong framing, whereas algebra had a relative weak framing, especially in years 1–6.

54 SÖ (1980), 98.

55 Ibid.

56 Ibid.

57 SÖ (1980), 100.

58 SÖ (1980), 105.

59 SÖ (1980), 100.

60 SÖ (1982), 16.

61 SÖ (1982), 22.

62 SÖ (1982), 16.

I begin with the framing of arithmetic in the syllabus and the part of framing that concerns order and sequence. The sequencing of arithmetic was expressed explicitly and precisely. For the years 1–3, 4–6, and 7–9, but not for each year, the syllabi provided relatively detailed descriptions of the knowledge the students were supposed to acquire: types of numbers (natural numbers, whole numbers, rational numbers and real numbers); intervals (e.g., 0–100 before 0–1000), which tables in addition, subtraction, multiplication and division the students should master; number of decimals; and how many figures the numbers should be expressed with when the students applied algorithms.⁶³

An important detail in the sequencing of arithmetic was that the same terminology appeared on each level. For instance, in years 1–3, the multiplication tables should not involve factors greater than five and in years 4–6 there were no such restrictions for multiplication tables. Another example concerns the number of digits the factors should contain when working with multiplication algorithms: early in years 1–6, one of the factors should be single digit and later in years 1–6, both factors could be multi digit.⁶⁴

In summary, the syllabus authors used precise mathematical terms to formulate a precise and coherent syllabus of arithmetic. These formulations were brief as nine school years were covered in about three pages. I see this precision and coherence as an example of strong framing.

However, these formulations with relative high level of detail in the 1980 arithmetic syllabus did not cover several aspects of the knowledge concept. On the contrary, this part of the syllabus focused on a small set of skills or abilities related to calculation and the mastering of algorithms. Apart from calculation, there were mental calculations (*huvudräkning*) and rough estimates (*överslagsräkning*). Other skills and abilities were specified in the syllabus, but in an indirect way via the main element “Problem solving.” Since “Problem solving” is an overarching element, it also involves arithmetic. “Problem solving” was divided into three phases: to understand a problem; to master the numerical calculations; and to analyse, evaluate, and draw conclusions from the results. However, these abilities were not developed into a sequence in three year spans. Moreover, the description was quite general: the sequencing of problem solving concerned the nature of the problems and how they developed from the concrete to the more abstract.⁶⁵

In comparison to arithmetic, algebra was weakly framed in the syllabus, especially in years 1–6. The basic argument is that the formulations about algebra were brief and had few details. The sequencing was done in less than one page. Years 1–3 just concerned simple equalities (*enkla likheter*), which should be solved through testing. For years 4–6, the formulation was a little different: the students should solve simple equations (*enkla ekvationer*) through testing and start off by solving problems. The concept of function was introduced in years 4–6 through experiments and graphs. The students were also supposed to handle formulas.⁶⁶ In addition, as mentioned above in connection to classification, neither the syllabus nor the commentary material contained further information about what the students were supposed to learn

63 SÖ (1980), 100–3.

64 SÖ (1980), 101–2.

65 SÖ (1980), 100.

66 SÖ (1980), 105–6.

in algebra beyond the skill of solving simple equalities and equations in years 1–6.

In contrast, the description of algebra in years 7–9 contained more details in terms of the number of expressions with a specific meaning. The whole description in the syllabus is quoted below:

Interpretation and construction of graphs in the whole coordinate system. Formulating, simplifying and calculating expressions. Parenthesis expressions, breaking out of factors as well as the square rules and conjugate rule are treated, but with particular consideration for the students' maturity, interest and needs. Equations of the first degree, also with unknown on both sides, as well as parenthesis and fractions. Problem solving with simple equations. Linear functions, especially those that indicate proportionality. Linear equation systems and simple second degree equations, mainly in problem solving and preferably with graphical solution.⁶⁷

Thus, algebra in years 7–9 had a stronger framing in the syllabus than in years 1–6.

As to proportionality and framing, proportionality was dealt with very briefly in both the syllabus and the commentary material. In addition, it was scattered in several topics: arithmetic, algebra, and probability and statistics.⁶⁸ Proportionality must therefore be regarded as weakly framed.

A second argument about weak framing of algebra concerns the reappearance of terms in the descriptions. Most of the terms in the description for years 7–9 (see quotation above) did not appear in the descriptions of algebra for years 1–6. For example, simplifying expressions using parenthesis and breaking out factors were not a prescribed part of algebra in years 1–6. These terms, however, did occur in the description of arithmetic for years 7–9, but not in the description of arithmetic for years 1–6.⁶⁹ Thus, in comparison to arithmetic, the syllabus authors, to a much lesser degree, used precise mathematical terms to formulate a precise and coherent syllabus of algebra for the years 1–9. As with the arithmetic syllabus, the algebra syllabus said little about skills, abilities, and the understanding of concepts.

In comparison with the syllabus and the sequencing of arithmetic and algebra, the commentary material did not bring more detailed sequences such as detailed lists of what the students should achieve each year. Rather, the commentary material contributed with principles for sequencing and pacing and provided concrete examples.

For arithmetic, these general principles were the following:⁷⁰

The teaching should start with everyday problems and concrete situations.

At the same time, the students need to have systematic training of skills in arithmetic. This training should aim at accuracy (*säkerhet*) and speed.

A student may not begin with a new area without demonstrating the foundation from previous areas.

These principles were further specified with respect to tables (addition, subtraction, multiplication, and division), rational numbers, and percentage.⁷¹

In contrast to the syllabus, the commentary material and the sections on arithme-

⁶⁷ SÖ (1980), 106.

⁶⁸ In the commentary material it was explained in the section on fractions that it concerned proportionality, but that the latter concept was now mainly dealt with in other areas such as linear equations, percentages and probability theory. SÖ (1982), 33.

⁶⁹ SÖ (1980), 102.

⁷⁰ SÖ (1982), 28.

⁷¹ SÖ (1982), 28–38.

tic contained descriptions of how students understand, or misunderstand, concepts and their representations such as how students misunderstand algorithms and fractions.⁷² Nonetheless, there are few paragraphs about the students' understandings, so they can neither be considered exhaustive or coherent.

In algebra, there were fewer general principles: the teaching should be as concrete as possible, preferably with experimental (*laborativt*) materials and start with problems.⁷³ As regards the sequencing of algebra, it was unbalanced with respect to the level of details. In years 1–5, the commentary material did not add much to the syllabus.⁷⁴ However, for years 6 and onwards there were more details about types of exercises and students' understanding of concepts and representations.

Just as in arithmetic, this higher level of details was achieved solely by means of mathematical concepts and representations. For example, in the equation $3x + 2 = 8$, the students should understand $3x$ both as a whole ($=6$) and as two factors (3 and x). Moreover, different meanings of the minus-sign were underscored by the example $-x + 1 = 1 - x$. In later years, the level of difficulty of the exercises should be raised by applying the commutative, associative, and distributive laws more frequently.⁷⁵ Here the letter symbols in equations were introduced by the end of the years 4–6, which I understand as year 6.⁷⁶ Still these equations should primarily be solved by testing.

Despite this higher level of details in years 6–9, which does indicate a stronger framing, I am unable to conclude that the framing of algebra was very high in years 6–9. The commentary material did not specify what years and at what pace the level of difficulty should be increased.

Thus far, the framing of arithmetic (1–9) and algebra (6–9) seems to have been equally strong in the commentary material, but weaker when it comes to algebra in years 1–5. However, there are circumstances that made the framing of arithmetic much stronger.

As regards to sequencing of arithmetic and algebra, the commentary material had clear differences in the level of details. One of the differences was related to a very lengthy example of how two types of elements in the syllabus—necessary and desirable—should be concretised.⁷⁷ The two page example concerned only arithmetic and it exemplified what the two types of elements comprised in each year span (i.e., 1–3, 4–6, and 7–9). The authors applied the same type of detailed descriptions as in the syllabus, but with even more details, as they explained what were the necessary and the desirable elements for the years 1–3, 4–6, and 7–9. As in the syllabus, there were no mentions of other skills or abilities.

Another clear difference in sequencing was of a more indirect nature and concerned methodological directives about individualisation in the commentary material. This was underscored both in the sections about arithmetic and algebra.⁷⁸ As for algebra, individualisation was extra important in years 7–9. The basic idea about individualisation was that each student, as far as possible, should receive teaching suited

72 SÖ (1982), 29, 32, 36.

73 SÖ (1982), 44–46.

74 SÖ (1982), 44–45.

75 SÖ (1982), 45–48.

76 SÖ (1982), 45.

77 SÖ (1982), 7–9.

78 SÖ (1982), 29, 47.

to his or her needs.⁷⁹ To that end, the central school authorities issued detailed diagnostic tests, which had been developed over ten years in various projects.⁸⁰ However, algebra was not part of this material. The diagnoses covered arithmetic for years 1–9 and geometry and statistics for years 6–9.⁸¹ A small portion of algebra (i.e., formulas for areas and volumes) was covered in the geometry section for year 9. Thus, there were very detailed guidelines about what students should achieve in each year in arithmetic, but not in algebra.

A third circumstance is that national tests were given only in year 9, in contrast to the 1970s when such tests also were given in years 3 and 6. This is indeed a place where there were directives related to pacing: How far should the teaching proceed and how extensive should the topics be? I assume the test was not ignored since it provided guidelines about how to evaluate and grade students. So, now it is time to look at how arithmetic and algebra were classified and framed in the national test in year 9.

Classification and framing in the national tests

The analysis of classification of arithmetic and algebra in the tests is a question of determining how groups of items were labelled. The analysis of framing of arithmetic and algebra is focused on how the test contributed with information about how much the students had learned (i.e., how far the students' learning had proceeded). This issue is, of course, related to how different parts of the tests were classified. If, for example, one part was denoted algebra, the total score on that part provided information about a student's knowledge in algebra. However, the analysis goes further than that as I also considered what types of items and how many were included in each part or subtest. Such features constitute a limit for how much information a subtest could provide.

If just the headings of each subtest are considered, they suggest strong classification for arithmetic and weak classification for algebra. During the whole period, only two explicit themes in each test were identified: arithmetic and problem solving. The term arithmetic was not used, but the term calculation was applied in the heading of at least one subtest in each test. Each test comprised two or three subtests. However, this did not mean that algebra was not included in the test. In fact, each year the tests contained a number of items that involved algebra.⁸²

Some general trends are associated with the type of items in the tests.⁸³ The most significant trend is the successive decrease in the number of items, from 124 in 1980 to 28 in 1990 and then a slight increase. The decrease was to great degree achieved by reducing the number of items in pure arithmetic. The changes in absolute numbers of items in algebra were more moderate. The great reduction of arithmetic items entailed that the share of algebra items increased considerably. Therefore, from being

⁷⁹ SÖ (1982), 29, 47.

⁸⁰ Skolöverstyrelsen, SÖ:s *diagnostiska uppgifter i matematik. Metodisk handledning*. (1. uppl.) (Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1983), 6.

⁸¹ SÖ (1983), 21–23. Two editions of the diagnosis material were issued, the second in 1988. The second edition did not include a specific section on algebra. Skolöverstyrelsen, SÖ:s *diagnostiska uppgifter i matematik. Lärarhandledning; Översiktsdiagnoser med facit [åk] 3–4, [åk] 6–7, [åk] 8–9; Facit till elevhäfte åk 9* (Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1988), 3–19.

⁸² See Table 5 in Appendix B.

⁸³ See Table 4 in Appendix B.

a rather marginal topic in the early 1980s, algebra occupied about 50 per cent of the whole test in the early 1990s, but the items did not increase much in absolute numbers. In this respect, the main increase was between the school years 1984/85 and 1986/87.

Another trend, but more rapid, concerns the distribution of different items on the various parts of the test. Before 1985, the syllabus topic arithmetic was partially separated from algebra; algebra was mainly located in subtest 2 and 3, which were denoted as problem solving.⁸⁴ In total, there were three subtests. In subtest 1, the few algebra items that did occur were elementary. These items involved formulas, but the solution required only that numbers were plugged into the formulas and what then remained was to calculate the value of the unknown, which was situated by itself on one side of the equal sign. However, in subtest 2 and 3, the syllabus topics arithmetic and algebra were always mixed. Moreover, until 1984/85, part 1 of the test comprised a large number of items in arithmetic.⁸⁵ In connections to these items, the students were supposed to perform simple calculations. This situation changed after 1985, when all subtests contained a mix of items from the syllabus topics arithmetic and algebra. This change included that the number of items in both pure and applied arithmetic was fewer, both in absolute and relative numbers.⁸⁶ Moreover, more complex algebra items appeared in subtest 1. Since 1989, there were only two subtests.

As regard the framing of the syllabus topic arithmetic in the tests, my conclusions is that it went from strong to less strong. Between 1980 and 1984, the framing was strong in the sense that the test results provided a lot of clear information about the students' achievements in that area; arithmetic was an explicit topic since one subtest had a heading that contained the term "calculation." In addition, almost all of the items in that subtest concerned arithmetic. The situation was different between 1986 and 1995 as all subtests contained a mixture of items corresponding to the syllabus topics arithmetic and algebra. However, here it is important to note that the items that are categorised as algebra in my analysis also concerned arithmetic. This is related to the fact that the algebra items involved the four rules of arithmetic. Thus, the possibilities to evaluate the students' knowledge in arithmetic were still good.

The framing of algebra, on the other hand, was weak as the test results provided less clear information of the students' achievements in algebra. Throughout the period, there was no subtest dedicated to algebra. In each subtest that contained algebra, algebra items were always mixed with arithmetic items. Moreover, there were always quite few algebra items in absolute numbers. Finally, several algebra items involved geometry or applications, which make evaluation more difficult because students might fail for reasons other than incomplete skills in algebra. The same condition could be said for arithmetic, but this circumstance was more crucial in algebra since there were much fewer items.

Classification and framing in the textbooks

For the textbooks for years 4–6, the overall conclusion is that arithmetic had a strong classification and algebra had a weak classification. A clear majority of the tables

84 See Table 5 in Appendix B.

85 See Table 4 in Appendix B.

86 See Table 4 in Appendix B.

of content and the headings of chapters and subchapters included words related to arithmetic, for instance addition, subtraction, numbers, fractions, and per cent. Only a few included words related to algebra, for instance “We seek the unknown,”⁸⁷ “Co-ordinate system,”⁸⁸ and “Elementary introduction of the function concept.”⁸⁹ However, the classification of algebra varied: for example Undvall used expressions in the headings that were related to both equations and functions and Rockström and Skoogh et al. only used expressions related to functions. Differences were also evident over time. In Undvall’s two earlier series, expressions related to equations (once) appeared only in the subheadings in year 4; in the third and last series, such an expression was used as the heading for a whole chapter. In Skoogh et al.’s series, the opposite change occurred: the heading that included the expression “function” was only used in the first series (i.e., the heading was not used in the second series). Thus, in some textbooks algebra received a comparatively stronger classification, which also appeared earlier in some. In general, however, the classification of arithmetic was much stronger since the headings included words that were clearly related to that topic.

In the textbooks intended for years 4–6, the framing of arithmetic and algebra was also different. Despite the fact that many chapters had heading that did not indicate content related to algebra, algebra exercises did appear in those chapters. For example, the symbol x and simple equations of the type $a \cdot x = b$ or $x \cdot a = b$ were included in all books in year 4, except for Skoogh et al.’s last series, where it was introduced in year 5. In fact, Rockström was the most ambitious when it came to equations: by year 5, she included two equations with the symbol x on both sides of the equal sign and problems with balance scales that in theory are systems of two linear equations with two unknowns.⁹⁰ Skoogh et al.’s series (years 5 and 6) and Rockström (year 4) also provided exercises about patterns where students were supposed to continue a given series of numbers or geometric pictures; for example, the pictures could represent matches arranged in geometric forms. These patterns were not mentioned in the 1980 syllabus; however, in the Swedish discourse on school mathematics in the 1990s, patterns were associated with algebra.⁹¹

The chapters on geometry also addressed algebra in connection to the area formulas for rectangles and triangles with the volume formula for a rectangular block. The formula for the rectangle and the associated exercises were introduced by Undvall (all series) and Rockström (year 5). Skoog et al., in the first series in year 5, addressed the area of the rectangle and how it can be calculated, but they did not give an explicit formula. In Skoogh et al.’s last series, the area of rectangles and triangles

87 “Vi söker det okända,” Lennart Undvall (ed.), *Alma Grundbok A* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1994), 71. This chapter was introduced in year 4.

88 “Koordinatsystem,” Lennart Undvall (ed.), *Matematikboken 5* (Stockholm: Esselte studium, 1989), 237. Birgitta Rockström, *Matematik för mellanstadiet 6A. Grundbok*. (Båstad: Kreativa, 1994), 93. Undvall introduced this chapter in the second semester of year 5, Rockström in the first semester of year 6.

89 Lennart Skoogh et al., *Räkneresan E* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1993), 42. This chapter was introduced in the first semester in year 6.

90 Birgitta Rockström, *Matematik för mellanstadiet 5B. Grundbok*. (Båstad: Kreativa, 1993), 35, 37, 70.

91 See for example Christer Bergsten, et al., *Algebra för alla* (Mölnådal: Institutionen för ämnesdidaktik, Göteborgs universitet, 1997), 79–104.

were treated in both year 5 and year 6 and also without formulas; much emphasis was put on making estimations by means of drawings and grids. The formula for the volume of rectangular block was introduced in year 6 by all authors, except for Skoogh et al.'s who excluded this in their last series. Notably, the formulas for area and circumferences of a circle were introduced only by Rockström and then in year 6. Algebra also appeared in connection to angles and triangles, but then only in Undvall and Rockström and in year 6. The most common exercise in this respect was based on the fact that the sum of angles of any triangle always equals 180 degrees. Students were to use two known angles to calculate the third angle. The symbol x was also used to indicate the unknown angle in the diagram.

There are some differences when exercises related to algebra were introduced and to what extent. The general picture is that Undvall and Rockström introduced this type of exercise earlier than Skoogh et al. Moreover, Undvall and Rockström included more exercises related to algebra. Here we need to recall that arithmetic was the dominating topic in years 4–6, so in comparison to the total amount of exercises of all sorts, the number of algebra exercises was relatively few in all textbooks.

Another difference between the authors is the level of formalism. Undvall and Rockström more frequently used formulas and letter symbols for unknowns than Skoogh et al. Moreover, Skoogh et al. did not use area formulas for rectangles and triangles in the later series. The introduction of the coordinate system was also done differently. Undvall and Rockström had a more pure or formal approach as they explicitly introduced the notions of coordinates and axes without applications. Skoogh et al., on the other hand, introduced the coordinate system in connection to statistics and it appeared as one type of chart.

If we consider changes over time, there is no general trend with respect to algebra. Undvall's series changed very little. In two Skoogh et al.'s series, the general tendency was to postpone parts related to algebra or exclude some parts completely. Rockström, on the other hand, went in the other direction: she introduced more complex equations already in year 5, she introduced patterns already in year 4, and she was the only one to introduce the formulas for the area and circumference of the circle, this in year 6.

The exercises in arithmetic have not been analysed as thoroughly, but they clearly constituted a great majority in all books in all years. So in comparison to algebra, the framing of arithmetic can be considered to have been stronger.

A major difference between the series concerns the balance between pure and applied exercises, both in arithmetic and all other topics. To a much greater degree, Skoogh et al. included applied exercises.

In summary, the overall conclusion about framing in the textbooks intended for years 4–6 is that arithmetic had a strong framing and algebra had a weak framing. The argument for strong framing of arithmetic is that it was clear when and to what extent the textbooks addressed arithmetic: several chapters were designated as arithmetic and contained many exercises in arithmetic. The situation was quite different in algebra: few chapters, in some books none, were dedicated to algebra. Moreover, the relatively few exercises related to algebra often appeared in chapters dedicated to other topics. There were, however, differences with respect to the framing of algebra. In Undvall's and Rockström's series, the framing was stronger as algebra was treated more explicitly and extensively. In Skoogh et al.'s series, the framing was weak.

For the textbook series intended for years 7–9, the general conclusion is that the classification of arithmetic as well as algebra was strong. By and large, each book series for each year contained chapters dedicated to arithmetic and algebra as well as geometry and statistics. In chapters related to arithmetic, the headings contained expressions such as “Percentage” and “Negative numbers.” The heading of the algebra chapters contained expressions such as “Algebra,” “Equations,” “Functions,” and “Variables.” However, in Skoogh et al., the first chapter explicitly dedicated to algebra appeared in Book D—that is, the book intended for the second semester of year 8. Thus, a chapter dedicated to algebra was introduced a year later in Skoogh et al.’s series than in the other series. Skoogh et al. also used informal headings such as “Count with us” and “Number speaks” for arithmetic and “The ABC of mathematics” for algebra. Skoogh et al. also included thematic chapters where the students were supposed to solve real world problems. The heading for the first one in year 7 was “Now we are going to have fun” and the content concerned a trip to an amusement park. Apart from thematic chapters, there was also a more general theme occurring throughout the series that involved four students. On several instances, the exercises concerned different situations this group of students got involved in. For example, the students had a pop band that was on a tour, which gave rise to a number of mathematical problems.

As regards to the framing, the overall picture is that the framing of all topics (arithmetic, algebra, geometry, and statistics) was strong, not just arithmetic as in years 4–6. That is, each topic had chapters explicitly dedicated to these topics, a great majority of the exercises and explanations in these chapters concerned the designated topic, and the number of pages of these chapters was very seldom below 10 per cent per topic of the total amount of pages in each book.⁹² I denote these types of pages and chapters “topic dedicated pages and chapters.” However, some authors did exclude some topics for some years.

If we look more closely at the framing of arithmetic and algebra—when the topics were introduced and to what extent—the overall trend was that the total share of topic dedicated pages and chapters in the series was stable for arithmetic and slightly decreased for algebra.⁹³ The share of dedicated pages in arithmetic varied between 31 and 35 per cent of the total number of pages; for algebra, the share was between 25 and 29 per cent before 1989 and between 22 and 24 per cent after 1989.⁹⁴ The exception was Skoogh et al.’s series: the shares of dedicated pages and chapters in arithmetic and algebra were 47 and 20 per cent, respectively, of the total number of pages. The general decrease in chapters and pages dedicated to algebra was, however, not evenly distributed over the school years. In year 7, the decrease was considerably greater and in year 9 it even increased a bit. Notably, in the series by Skoogh et al there were no dedicated chapters to algebra at all in year 7, even though algebra was treated in other chapters. Another general trend in the framing of arithmetic and algebra is that the variation increased around 1990. The main contributor to this variation was Skoogh et al.’s series.

So far, only the chapters and pages dedicated to certain topics have been discus-

92 See Appendix D.

93 See Appendix D.

94 Appendix D.

sed. However, in some chapters other topics were integrated into these chapters. This integration was also the case with algebra. All the authors did so, but in particular Mårtensson et al. included a lot of algebra in the chapters dedicated to arithmetic and geometry and this was already done in year 7. This difference is another example of how the design of the textbooks could vary.

Conclusions

One aim of this article is to describe the design of the arithmetic and algebra curricula (1–9) between 1980 and 1995. The analysis presented in the previous sections show that classification of both topics was strong and they were well insulated from each other. That is, the two topics were explicitly described and labelled in the syllabus and the commentary material. The two topics were also insulated from each other in the sense that few overlaps between the topics were explicitly described. This insulation was further strengthened by a great emphasis on everyday problems, which was expressed both in the syllabus and the commentary material: arithmetic was very much considered a part of that area, whereas algebra was not.

The framing of arithmetic was strong and the framing of algebra was weak, the latter in particular in years 1–6. Strong framing in this study means that there were more detailed and explicit descriptions about organisation and pacing. Organisation concerns the sequence of different parts of the school subject during the teaching processes. Pacing is about speed, time, and extensiveness of what the students are supposed to learn. The characterisation of strong framing of arithmetic and weak framing of algebra applies to the syllabus and the commentary material in years 1–9. Typically, the descriptions about organisation and pacing were to a great degree based on purely mathematical language. Strong framing of arithmetic was also achieved in the national exam in year 9 and in diagnostic tests for years 3–4, 6–7, and 8–9, which were issued by the central school authorities. The national exams contained items in arithmetic and algebra, but only arithmetic was an explicit topic and there were more items in arithmetic. The diagnostic tests contained items in arithmetic, but none in algebra. Thus, national exams and diagnostic tests offered clearer guidelines in arithmetic than in algebra about what concepts to cover, to what extent to cover these, and when the students were supposed to learn these concepts. Another aspect of stronger framing of arithmetic concerns the purpose of the topic. The 1980 syllabus and the commentary material provided a clear focus on problem solving in an everyday context. In particular, the role of arithmetic in that context was thoroughly described in the curriculum.

The second aim of this article is to examine whether differences in the design of the curricula of arithmetic and algebra can explain differences in SIMS1980 and TIMSS1995 results in those two topics. The fact that strong framing of arithmetic, as it is defined and analysed in this study, can be associated with much improved results in arithmetic in TIMSS and that weak framing of algebra can be associated with no improved results in algebra in TIMSS suggests there was a causal relation between the level of framing and TIMSS results: strong framing gave improved results, whereas weak framing gave a neutral result. The fact that classification of arithmetic as well as algebra was strong suggests that strong classification alone was not sufficient to improve the results. Here we should recall that proportionality was a separate category in TIMSS whereas it was part of the arithmetic in SIMS. In TIMSS, the results

in this category were low, at the same level as algebra. Important to note, both classification and framing of proportionality were weak in the curriculum. This confirms the above reasoning about levels of framing and student results.

The conclusion about a causal relation between the level of framing in the curriculum and TIMSS results is further supported by the analysis of popular textbooks. The textbooks mirrored the framing of arithmetic and algebra in the syllabus and the commentary material. Framing in the textbooks was strong with respect to arithmetic for the years 4–6 and 7–9, a bit weaker for algebra for the years 7–9, and much weaker for algebra for the years 4–6. The classification of algebra in the textbooks was a bit different: in years 4–6, classification was weak. However, arithmetic in years 4–6 and 7–9 and algebra in years 7–9 had strong classification, just as in the curriculum. If the levels of classification and framing, in particular the latter, had been much different in the textbooks than in the curriculum, my conclusion about a causal relation would have been severely undermined.

The analysis of popular textbooks also supports the conclusion about causality and the importance of framing in the curriculum since the textbook producers and teachers seem to have behaved in accordance with the theory of classification and framing. Recall that weak framing in the curriculum also is a matter of giving less specific directives—more freedom—to textbook producers and the teachers, the consumers of textbooks. In the textbooks there was greater variety in the framing of algebra than in the framing of arithmetic, especially for years 4–6. This effect appears to have been protracted in the sense that the variety was greater in the end of the period than in the beginning of the period. In some of the later textbooks (4–6), some types of exercises related to algebra were either postponed to later years in the span 4–6 or removed completely. However, the opposite trend is also evident: in one of the series some types of exercises appeared in earlier years and completely new types of exercises were added. In the textbooks for 7–9, the variation concerned the number of chapters and pages explicitly dedicated to algebra. The variation was greater in the end than in the beginning of the period; in the early 1990s, the time for introduction of more dedicated and comprehensive chapters on algebra could differ by up to two semesters. In most series, this introduction was done in the second semester of year 7, but in one series it was done in the second semester of year 8. For the years 7–9, there was also a general trend over time to reduce the number of pages and chapters dedicated to algebra, especially in year 7. Similar changes and variations did not occur for arithmetic sections in the textbooks.

My conclusion about causality and the importance of framing develops the explanation of the low result in algebra in 1995 presented in the official Swedish TIMSS report. In this report, it is argued, briefly, that the low result was due to algebra being a topic of low priority and treated late in the schools.⁹⁵ A weakness of this explanation is its indistinctiveness. The curriculum was vague about what and how much algebra should be covered each year, which has been shown above. Thus, the curriculum alone said little about when and how much algebra was taught in years 4–6 and 7–9. We have also seen that algebra was treated quite differently in popular textbooks, both in years 4–6 and 7–9, especially in the early 1990s. My results suggest that late treatment of algebra was not a general phenomenon; the teaching in years 7–9 probably

95 Skolverket (1996), 48, 85.

varied quite a bit with respect to when a more comprehensive treatment of the topic was introduced in the textbooks. Thus, the low result in algebra could have been caused by those teachers (7–9) choosing textbooks where chapters dedicated to algebra appeared very close to or after the TIMSS test.

As discussed in the section of theory and method, my conclusions about a causal relation between levels of framing in the curriculum and student results could be further corroborated with other sources that explain what happened between the introduction of a new curriculum in 1980 and improved results in 1995. The presented textbook analysis is a step in that direction, but other sources could be considered such as material from teacher's in-service training and teacher education. Another possibility is to interview teachers who were active in this period.

In relation to previous historical research on ideological governance and school subjects in Sweden, my findings concerning different types of curriculum designs and their effect on student results are original. This issue is not well researched.⁹⁶ Moreover, there are reasons for further studies regarding this issue. My findings raise a critical question about the change in governing policy that took place in Sweden between 1975 and 2000: Was it a good policy for governance of school subjects? We know that a general policy of decentralisation was emphasised in several official investigations about the school system in the late 1970s and early 1980s. A less regulating national curriculum would be in line with that ambition, which to some extent did happen in the 1980s; the 1980 curriculum prescribed contents of school subjects by year spans—1–3, 4–6, and 7–9—rather than by years. This is an example of weaker framing and more decisions about organisation and pacing were left to schools and teachers. However, my results about strong framing of arithmetic in the 1980 curriculum in comparison to the framing of algebra come across as a deviation in that context. This confirms Lindensjö and Lundgren's remark about "interesting" differences between the prescribed principles for designing the 1980 curriculum and the produced curriculum.⁹⁷ The present study shows what those deviations were in school mathematics and that they seem to have had positive effects on student results. These results hint that a curriculum design less aligned with the logic of decentralisation could produce better student results. We can compare this with how Gustavsson and Blömeke conclude that the good results in international tests between 1964 and 1995 were due to the combined effect of different measures taken to improve schools.⁹⁸ My results support a view that those measures were not related to a curriculum design closely adhering to the vision of decentralising the school system. However, just like Gustavsson and Blömeke, I cannot sort out different measures as more important than other. It might be that certain decisions about school economy, a general pedagogical trend, or even decentralisation of other parts of the school system were necessary conditions for improving the results in arithmetic. Nonetheless, my study indicates that stronger framing of school subjects in the curriculum was one of the necessary conditions for success, at least in school mathematics.

96 Cf. section on previous research in this article.

97 Lindensjö and Lundgren (2014), 83–84.

98 Gustavsson and Blömeke (2018), 402.

Acknowledgements

The research has been funded by the Swedish Research Council. The use of SIMS and TIMSS items has been approved by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). I sincerely thank both organisations. I also thank the two anonymous reviewers for their valuable comments and suggestions.

References

Sources

Syllabus, commentary material and diagnostic tests

- Skolöverstyrelsen. *Läroplan för grundskolan. Allmän del: Mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1980.
- Skolöverstyrelsen. *Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial. Att räkna: en grundläggande färdighet*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1982.
- Skolöverstyrelsen. *SÖ:s diagnostiska uppgifter i matematik. Metodisk handledning. (1. uppl.)*. Stockholm: LiberUtbildningsförlaget, 1983.
- Skolöverstyrelsen. *SÖ:s diagnostiska uppgifter i matematik. Lärarhandledning; Översiktsdiagnoser med facit [åk] 3–4, [åk] 6–7, [åk] 8–9; Facit till elevhäfte åk 9*. Stockholm: LiberUtbildningsförlaget, 1988.

National tests (Standardprov) year 9, 1980–1984

Arkiv: Skolöverstyrelsen

54 Avdelningen för lärarutbildning/lärofortbildning och pedagogiskt utvecklingsarbete (L-avd) 1964–1984.

04 Sektionen för prov och utvärdering, L 4:1, L 4:3 samt programmet prov 1982–1984. F I bie Standardprov i matematik, volym 9, 1980–1984.

National tests (Standardprov) year 9, 1984–1990

Arkiv: Skolöverstyrelsen

68 Avdelningen för planering och samordning, PS, samt juridisk enhet, 1982–1991.

02 Övergripande planeringssekreteriat 1982–1991.

B 2 A Standardprov, grundskolan, volym 2, 1984–1990.

National tests (Standardprov) year 9, 1990–1995

Lärrhögskolan i Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. PRIM-gruppen, *PRIM-gruppens matematikuppgifter för årskurs 9: Använda vid prov och utvärderingar på nationell nivå 1987–1999*. Stockholm: Lärrhögskolan, 1999.

Textbooks, years 4–6

- Rockström, Birgitta. *Matematik för mellanstadiet 4A. Grundbok*. Båstad: Kreativa, 1993.
- Rockström, Birgitta. *Matematik för mellanstadiet 4B. Grundbok*. Båstad: Kreativa, 1991.
- Rockström, Birgitta. *Matematik för mellanstadiet 5A. Grundbok*. Båstad: Kreativa, 1993.
- Rockström, Birgitta. *Matematik för mellanstadiet 5B. Grundbok*. Båstad: Kreativa, 1993.
- Rockström, Birgitta. *Matematik för mellanstadiet 6A. Grundbok*. Båstad: Kreativa, 1994.
- Rockström, Birgitta. *Matematik för mellanstadiet 6B. Grundbok*. Båstad: Kreativa, 1996.
- Skoogh, Lennart, Bengt Nilsson, and Håkan Johansson. *Räkneresan A*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1986.
- Skoogh, Lennart, Bengt Nilsson, and Håkan Johansson. *Räkneresan B*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1987.
- Skoogh, Lennart, Bengt Nilsson, and Håkan Johansson. *Räkneresan C*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1990.

- Skoogh, Lennart, Bengt Nilsson, and Håkan Johansson. *Räkneresan D*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1991.
- Skoogh, Lennart, Bengt Nilsson, and Håkan Johansson. *Räkneresan E*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1993.
- Skoogh, Lennart, Bengt Nilsson, and Håkan Johansson. *Räkneresan F*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1992.
- Skoogh, Lennart, Bengt Nilsson, and Håkan Johansson. *Räkneresan X2001*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1995.
- Skoogh, Lennart, Bengt Nilsson, and Håkan Johansson. *Räkneresan X2002*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1996.
- Skoogh, Lennart, Bengt Nilsson, and Håkan Johansson. *Räkneresan X2003*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1998.
- Undvall, Lennart (ed.). *Matematikboken 4*. Stockholm: Esselte studium, 1979.
- Undvall, Lennart (ed.). *Matematikboken 5*. Stockholm: Esselte studium, 1982.
- Undvall, Lennart (ed.). *Matematikboken 6*. Stockholm: Esselte studium, 1981.
- Undvall, Lennart (ed.). *Matematikboken 4, 3 ed.* Stockholm: Esselte studium, 1987.
- Undvall, Lennart (ed.). *Matematikboken 5, 3 ed.* Stockholm: Esselte studium, 1989.
- Undvall, Lennart (ed.). *Matematikboken 6, 3 ed.* Stockholm: Esselte studium, 1987.
- Undvall, Lennart (ed.). *Alma Grundbok A*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1994.
- Undvall, Lennart (ed.). *Alma Grundbok B*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1994.
- Undvall, Lennart (ed.). *Alma Grundbok C*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1995.

Textbooks, year 7–9

- Alvin, Inga and Bengt Anderberg. *Sjuans matematik. 1 s, Min mattebok*. Gävle: Skolförlaget, 1984.
- Alvin, Inga and Bengt Anderberg. *Sjuans matematik. 2 s, Min mattebok*. Gävle: Skolförlaget, 1986.
- Alvin, Inga and Bengt Anderberg. *Åttans matematik. 1 s, Min mattebok*. Gävle: Skolförlaget, 1984.
- Alvin, Inga and Bengt Anderberg. *Åttans matematik. 2 s, Min mattebok*. Gävle: Skolförlaget, 1984.
- Alvin, Inga and Bengt Anderberg. *Nians matematik. 1 s, Min mattebok*. Gävle: Skolförlaget, 1986.
- Alvin, Inga and Bengt Anderberg. *Nians matematik. 2 s, Min mattebok*. Gävle: Skolförlaget, 1984.
- Mårtensson, Gert and Leif Svensson. *Beta: Högstadiets matematik. Åk 7, Särskild kurs, Bok 1*. Malmö: LiberLäromedel, 1982.
- Mårtensson, Gert and Leif Svensson. *Beta: Högstadiets matematik. Åk 7, Särskild kurs, Bok 2*. Malmö: LiberLäromedel, 1982.
- Mårtensson, Gert and Leif Svensson. *Beta: Högstadiets matematik. Åk 8, Särskild kurs, Bok 1*. Malmö: LiberLäromedel, 1983.
- Mårtensson, Gert and Leif Svensson. *Beta: Högstadiets matematik. Åk 8, Särskild kurs, Bok 2*. Malmö: LiberLäromedel, 1983.
- Mårtensson, Gert and Leif Svensson. *Beta: Högstadiets matematik. Åk 9, Särskild kurs*. Malmö: LiberLäromedel, 1984.
- Mårtensson, Gert and Leif Svensson. *Beta: Högstadiets matematik. 7, [Röd]: [särskild kurs]*. Malmö: Liber, 1989.

- Mårtensson, Gert and Leif Svensson. *Beta: Högstadiets matematik. 8, [Röd]: [särskild kurs]*. Malmö: Liber, 1989.
- Mårtensson, Gert and Leif Svensson. *Beta: Högstadiets matematik. 9, [Röd]: [särskild kurs]*. Malmö: Liber, 1989.
- Skoogh, Lennart (ed.). *Möte med matte: [Matematik för högstadiet]*. A. Solna: Esselte studium, 1990.
- Skoogh, Lennart (ed.). *Möte med matte: [Matematik för högstadiet]*. B. Solna: Esselte studium, 1990.
- Skoogh, Lennart (ed.). *Möte med matte: [Matematik för högstadiet]*. C. Solna: Esselte studium, 1991.
- Skoogh, Lennart (ed.). *Möte med matte: [Matematik för högstadiet]*. D. Solna: Esselte studium, 1990.
- Skoogh, Lennart (ed.). *Möte med matte: [Matematik för högstadiet]*. E. Solna: Esselte studium, 1994.
- Skoogh, Lennart (ed.). *Möte med matte: [Matematik för högstadiet]*. F. Solna: Esselte studium, 1991.
- Undvall, Lennart, Karl-Gerhard Olofsson and Svante Forsberg. *Matematikboken för högstadiet. Sk 7, [Lärobok]*. Stockholm: Esselte studium, 1979.
- Undvall, Lennart, Karl-Gerhard Olofsson and Svante Forsberg. *Matematikboken för högstadiet. Sk 8, [Lärobok]*. Stockholm: Esselte studium, 1984.
- Undvall, Lennart, Karl-Gerhard Olofsson and Svante Forsberg. *Matematikboken för högstadiet. Sk 9, [Lärobok]*. Stockholm: Esselte studium, 1986.
- Undvall, Lennart (ed.). *Matematikboken för högstadiet. 7S*. Solna: Esselte studium, 1985.
- Undvall, Lennart (ed.). *Matematikboken för högstadiet. 8S*. Solna: Esselte studium, 1991.
- Undvall, Lennart (ed.). *Matematikboken för högstadiet. 9S*. Solna: Esselte studium, 1990.
- Undvall, Lennart, Karl-Gerhard Olofsson and Svante Forsberg. *Matematikboken för högstadiet: ABC. [Åk] 7*. Solna: Almqvist & Wiksell läromedel, 1994.
- Undvall, Lennart, Karl-Gerhard Olofsson and Svante Forsberg. *Matematikboken för högstadiet: ABC. [Åk] 8*. Solna: Almqvist & Wiksell läromedel, 1991.
- Undvall, Lennart, Karl-Gerhard Olofsson and Svante Forsberg. *Matematikboken för högstadiet: ABC. [Åk] 9*. Solna: Almqvist & Wiksell läromedel, 1993.

Literature

- Alvén, Fredrik. *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärande och förbereda kulturbyggare* [PhD diss.]. Malmö: Malmö högskola, 2017.
- Beaton, Albert E., Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Eugino J. Gonzalez, Dana L. Kelly, and Teresa A. Smith. *Mathematics Achievement in the Middle School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill: TIMSS International Study Center, Boston College, 1996.
- Bergsten, Christer, Johan Häggström, and Lisbeth Lindberg. *Algebra för alla*. Mölnådal: Institutionen för ämnesdidaktik, Göteborgs universitet, 1997.
- Bernstein, Basil. *Class, Codes and Control, vol. 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, 2. rev. ed. London: Routledge, 1974.

- Börjesson, Mattias. *Från likvärdighet till marknad: En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969–1999* [PhD diss.]. Örebro: Örebro universitet, 2016.
- Bronäs, Agneta. *Demokratins ansikte: En jämförande studie av demokratibilder i tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet* [PhD diss.]. Stockholm: Stockholms universitet, 2000.
- Englund, Tomas. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen, 1986.
- Forsberg, Eva, Elisabet Nihlfors, Daniel Pettersson, and Pia Skott. "Curriculum Code, Arena, and Context: Curriculum and Leadership Research in Sweden." *Leadership and Policy in Schools* 16, no. 2 (2017), 357–82.
- Gustafsson, Jörgen. *Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000* [PhD diss.]. Uppsala: Uppsala universitet, 2017.
- Gustafsson, Jan-Eric and Sigrid Blömeke. "Development of School Achievement in the Nordic Countries During Half a Century." *Scandinavian Journal of Educational Research* 62, no. 3 (2018), 386–406.
- Hultén, Magnus. *Naturens kanon: Formering och förändring av innehållet i folkskolans och grundskolans naturvetenskap 1842–2007* [PhD diss.]. Stockholm: Stockholms universitet, 2008.
- Johnsson Harrie, Anna. *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991* [PhD diss.]. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 2009.
- Lindensjö, Bo and Ulf P. Lundgren. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber, 2014.
- Ljung, Bengt-Olov, Bo Rosén, and Edor Oscarsson. *Översiktsdiagnos i matematik inför skolstarten på treåriga gymnasielinjer*. Stockholm: Högskolan i lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1991.
- Lundahl, Christian. *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola* [PhD diss.]. Uppsala: Uppsala universitet, 2006.
- Läromedelsöversynen. *Skolböcker: Rapport från Läromedelsöversynen 2. 400 klasser i grundskolan*. Stockholm: Allmänna förl., 1988.
- Nordmark, Jonas. *Med en framtida demokrat som adressat: Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992–2010* [PhD diss.]. Västerås: Mälardalens högskola, 2015.
- Oftedal Telhaug, Alfred, 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 Education* 50, no. 3 (2006), 245–83.
- Prytz, Johan. *The Construction of a Database Regarding Swedish Historical Textbooks in Mathematics (grades 1–9), 1900–2015: A Technical Description*. Uppsala: Uppsala universitet, 2016.
- Prytz, Johan. "The New Math and School Governance: An Explanation of the Decline of the New Math in Sweden." In *Researching the History of Mathematics Education. ICME-13 Monographs*, edited by Fulvia Furinghetti and Alexander Karp, 189–216. Cham: Springer, 2018.
- Prytz, Johan and Johanna Ringarp. "Local Versus National History of Education. The Case of Swedish School Governance, 1950–1990." In *Transnational Perspectives*

- on *Curriculum History*, edited by Gary McCulloch, Ivor Goodson and Mariano González-Delgado. London: Routledge, 2019.
- Pelgrum, W. J., Th. Eggen, and Tj.Plomp. *The Implemented and Attained Mathematics Curriculum: A Comparison of Eighteen Countries. Second International Mathematics Study. Contractor's Report*. Enschede: Twente University of Technology, 1986.
- Richardson, Gunnar. *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*, 8. rev. ed. Lund: Studentlitteratur, 2010.
- Skolverket. *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992: Matematik, Åk 9, Huvudrapport*. Stockholm: Statens skolverk, 1993.
- Skolverket. *TIMSS: Svenska 13-åringars kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Statens skolverk, 1996.
- Skolverket. *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer: Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket, 2009.
- Skott, Pia. "Utbildningspolitik och läroplanshistoria." In *Utbildningshistoria: En introduktion*, edited by Esbjörn Larsson and Johannes Westberg, 325–340. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). *TIMSS Mathematics Items: Released Set for Population 2 (seventh and eighth grades): IEA's Third International Mathematics and Science Study*. IEA TIMSS, 1997.
- TIMSS. "IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade. TIMSS Mathematics Items: Released Set for Eight Grade." Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/timss1999i/pdf/t99math_items.pdf (accessed October 5, 2018).
- TIMSS 2003 Assessment. "TIMSS2003 Mathematics Items. Released Set Eight Grade." Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/PDF/T03_RELEASED_M8.pdf (accessed October 5, 2018).
- Travers, Kenneth J. and Ian Westbury. *The IEA Study of Mathematics. 1: Analysis of Mathematics Curricula, Supplement*. New York: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1989.
- Utbildningsdepartementet. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdep., 1994.
- Åström Elmersjö, Henrik. *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Lund: Nordic Academic Press, 2017.
- Östman, Leif. *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem* [PhD diss.]. Uppsala: Uppsala universitet, 1995.

Appendix A. Arithmetic and Algebra in SIMS1980, TIMSS1995, and the 1980 curriculum

To a large degree, the sections on “Arithmetic” in SIMS1980 and “Fractions and Number Sense” (FNS) in TIMSS1995 concern the same areas of knowledge. The same is true for the section denoted “Algebra.” Moreover, the sections on “Arithmetic” and “FNS” and “Algebra” in SIMS1980 and TIMSS1995 cover, to a large degree, the same area of knowledge that I have identified as arithmetic and algebra in the Swedish 1980 curriculum.

These claims are based on a comparison between subject matter descriptions concerning arithmetic and algebra in the 1980 curriculum and the items in SIMS and TIMSS. I have applied a procedure similar to the one described in Appendix C. The critical difference is that the items I categorise as “Arithmetic,” “Percentage,” and “Proportionality” are considered “Arithmetic” in the analysis of the SIMS items and the items I categorise as “Arithmetic” and “Percentage” are considered “FNS” in the analysis of the TIMSS items while “Proportionality” is “Proportionality.” The reason for this is that proportionality was a specific topic in TIMSS, but not in SIMS. In SIMS, proportionality was a part of the category “Arithmetic.” Thus, the categories of “Arithmetic” in Table 3 (Appendix A) are wider than the category of “Arithmetic” in Table 4 (Appendix B). The results of the analysis are accounted for in Table 3.

Table 3 should be understood in the following way.

- The categories “Arithmetic/FNS,” “Algebra,” and “Proportionality” are the categories used in SIMS and TIMSS. The items in each column are the items categorised as “Arithmetic/FNS,” “Algebra,” or “Proportionality” by IEA.
- Items not highlighted are items that I have categorised as arithmetic or algebra according to the Swedish 1980 curriculum and where there is no conflict with the categorisations of SIMS and TIMSS.
- Items highlighted in light grey are items where SIMS1980 and the 1980 curriculum do not agree. The SIMS algebra items should be 1980 curriculum arithmetic items and SIMS arithmetic items should be 1980 curriculum algebra items. However, this does not affect the overall SIMS results in arithmetic and algebra since the average solution frequencies of the two groups of items are almost equal; the difference is about 1 percentage unit. The solution frequencies are collected from a report by Pelgrum et al.⁹⁹
- The item highlighted in medium grey are an item where TIMSS1995 and the 1980 curriculum do not agree. The TIMSS arithmetic item should be a 1980 curriculum algebra item. This in only one item so the effect on overall results is very small.
- Items highlighted in dark grey are most likely the items that belonged to the category of “Proportionality.” These items were released in connection to the release of some of the items from TIMSS1999 and TIMSS2003. In these tests, the category “Proportionality” was removed and the reused items from this category were re-categorised. I believe that these items belonged to the category “Proportionality” in 1995 since these are the items that involve reasoning about proportionality or proportions.

99 Pelgrum et al. (1986), 99–107.

Table 3. Arithmetic and Algebra in SIMS1980, TIMSS1995, and the 1980 curriculum

SIMS1980			TIMSS1995			
Arithmetic		Algebra	Fractions and Number Sense		Algebra	Proportionality
Item nr	Item nr	Item nr	Item nr	Item nr	Item nr	Item nr
4 (076)	85 (139)	3 (151)	I2	R13	I1	L14
12 (079)	90 (137)	13 (017)	I5	R6	I4	M6
15 (045)	91 (010)	16 (012)	I6	R7	J18	Q5
20 (109)	95 (080)	18 (086)	I7	U1	K4	R14
26 (005)	98 (143)	25 (013)´	J12	V1	L11	T2
28 (075)	108 (145)	27 (149)	J14	M012001	L13	V3
31 (003)	109 (001)	30 (019)	J17	M012004	L16	
32 (140)	110 (044)	44 (087)	K1	M012008	N13	
33 (008)	113 (004)	66 (115)	K2	M012009	O7	
36 (009)	115 (107)	68 (053)	K6	M012010	P10	
37 (043)	118 (138)	73 (084)´´	K9	M012016	P15	
38 (046)	128 (047)****	75 (014)´´´	L17	M012021	Q1	
41 (042)	129 (144)	80 (055)	L8	M012024	Q2	
56 (142)*	131 (112)	87 (018)	L9	M012027	Q7	
57 (074)	132 (141)***	97 (172)	M4	M012028	R11	
58 (077)	138 (073)	99 (015)	M8	M012031^	R9	
61 (108)	143 (081)	104 (085)	N11	M012033	S1	
64 (048)**	148 (078)***	105 (113)	N14	M012036	T1	
70 (011)	151 (105)	122 (052)	N16	M012041	M012002	
72 (106)	155 (146)	123 (117)	N17	M012044	M012012	
82 (006)	157 (002)	126 (116)	N19	M012045	M012017	
	158 (041)	134 (148)	O2		M012020	
	159 (110)	136 (152)	O4		M012022	
	173 (111)	145 (088)	O9		M012025	
	178 (007)	150 (082)	P12		M012029	
		162 (120)	P13		M012035	
		165 (054)	P14		M012040	
		171 (118)	P16		M012042	
		172 (016)	Q6		M012046	
		176 (049)´	Q8		M012048	
			Q9			
			R12			

As to why some items are categorised differently, see the notes below.

* This item should be categorised as algebra according to the 1980 curriculum since it involved letters and variables. IEA considered it an item about proportions and thus arithmetic.

** This item is an equation $10^2 \cdot 10^3 = 10^n$ and should be considered algebra according to the 1980 curriculum. IEA considered it arithmetic since it involves power rules.

*** Item involves distance, velocity, time, and requires knowledge of corresponding formula. Following the 1980 curriculum, it should be categorised as algebra.

**** The item involves proportionality. Three numbers are given and the fourth unknown is given the symbol n . According to the 1980 curriculum, it should be categorised as algebra.

^ Item involves computations with negative numbers. Items that involve computation with negative numbers are categorised as algebra in SIMS. This is probably related to the fact that whole numbers belonged to arithmetic while integers belonged to algebra according to IEA. If the 1980 curriculum is followed, the item is arithmetic.

^^ The item involves powers and according to IEA powers belongs to algebra. If the 1980 curriculum is followed, the item is arithmetic.

^^^ The item concerns the order of numbers and involves positive and negative rational numbers. As noted earlier, negative numbers belonged to algebra according to IEA, so did rationals. Thus, the item was categorised as algebra by SIMS. If the 1980 curriculum is followed, the item is arithmetic.

^ Item involves velocity, time, and distance and requires knowledge of the formula $d = v \cdot t$. It should be categorised as algebra according to the 1980 curriculum.

The numbering of the items is not uniform or consistent. The reason for this is explained below.

Each SIMS1980 item has two numbers. First and outside the parenthesis is the numbering in the report by Pelgrum et al., which contains complete and reader friendly versions of the items.¹⁰⁰ Within parenthesis is the number in the item bank, see for instance a technical report by Travers and Westbury.¹⁰¹ In this technical report you also find the scheme for the categorisation of the items. The items in Table 3 are the ones used in the computations of the national results accounted for in the report by Pelgrum et al.¹⁰²

As to the numbering of the TIMSS1995 items, the shorter type stems from the original TIMSS1995 test and these items were released in a 1997 TIMSS-report with the original numbering.¹⁰³ The not released items were reused in TIMSS1999 and TIMSS2003. In those tests, a new numbering system had been introduced. Thus, when the rest of the original TIMSS1995 was released, they got the new type of numbers.¹⁰⁴ The numbers of the original TIMSS1995 items then begin with M01.

100 Pelgrum et al. (1986), 18–96.

101 Kenneth J. Travers and Ian Westbury, *The IEA study of mathematics. 1, Analysis of mathematics curricula. Supplement*. (New York: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1989).

102 Pelgrum et al. (1986).

103 Third International Mathematics and Science Study, *TIMSS Mathematics Items : Released Set for Population 2 (seventh and Eighth Grades) : IEA's Third International Mathematics and Science Study*. (IEA TIMSS, 1997)

104 See on-line TIMSS publications in the list of references.

Appendix B. Statistics on national exams (Standardprov) in year 9, 1980–1995

Table 4. Different types of items in the exams, 1980–1995

School year	Arithmetic					Percentage			
	# Items	# pure	% pure	# appl	% appl	# pure	% pure	# appl	% appl
1980/81	124	83	80%	15	14%	0	0%	0	0%
1981/82	124	69	56%	14	11%	15	12%	8	6%
1982/83	95	41	43%	26	27%	3	3%	10	11%
1983/84	95	39	41%	29	31%	3	3%	10	11%
1984/85	48	17	35%	10	21%	1	2%	9	19%
1985/86	-								
1986/87	60	12	20%	13	22%	0	0%	10	17%
1987/88	60	13	22%	12	20%	0	0%	11	18%
1988/89	60	8	13%	11	18%	0	0%	11	18%
1989/90	31	3	10%	3	10%	0	0%	6	19%
1990/91	28	5	18%	5	18%	0	0%	4	14%
1991/92	44	10	23%	6	14%	0	0%	6	14%
1992/93	33	7	21%	6	18%	0	0%	2	6%
1993/94	32	6	19%	4	13%	0	0%	3	9%
1994/95	39	8	21%	8	21%	1	3%	1	3%

School year	Proportionality					Algebra			
	# Items	# pure	% pure	# appl	% appl	# pure	% pure	# appl	% appl
1980/81	124	0	0%	0	0%	4	4%	2	2%
1981/82	124	0	0%	3	2%	5	4%	10	8%
1982/83	95	0	0%	4	4%	4	4%	7	7%
1983/84	95	0	0%	5	5%	6	6%	3	3%
1984/85	48	0	0%	3	6%	4	8%	4	8%
1985/86	-								
1986/87	60	0	0%	7	12%	9	15%	9	15%
1987/88	60	0	0%	6	10%	10	17%	8	13%
1988/89	60	0	0%	9	15%	7	12%	14	23%
1989/90	31	0	0%	2	6%	5	16%	12	39%
1990/91	28	0	0%	2	7%	4	14%	8	29%
1991/92	44	0	0%	3	7%	10	23%	9	20%
1992/93	33	0	0%	3	9%	8	24%	7	21%
1993/94	32	1	3%	1	3%	6	19%	11	34%
1994/95	39	1	3%	0	0%	7	18%	13	33%

Table 4 should be understood as follows.¹⁰⁵ A basic property of the categories in the table is that “Percentage,” “Proportionality,” and “Algebra” are subcategories of “Arithmetic.” This is based on the fact that almost all items, only with few exceptions, involved calculations with numbers, known or unknown, either with addition, subtraction, multiplication, or division. The numbers in Table A under the heading “Arithmetic” concerns items that could not be classified as “Percentage,” “Proportionality,” or “Algebra.” If the four categories are related to the topics in 1980 syllabus, the categories “Arithmetic,” “Percentage,” and “Proportionality” belong to the syllabus topic Arithmetic and the category “Algebra” belongs to the syllabus topic Algebra. If an item involves non-mathematical objects, it is classified as applied (appl). If an item just involves mathematical objects, it is classified as pure.

Items that involved statistics or geometry, which were syllabus topics, have been categorised as “Arithmetic,” “Percentage,” “Proportionality,” or “Algebra.” This is indeed an ad hoc arrangement and the reason for it is that the article primarily concerns arithmetic and algebra. These are just the most basic principles underlying the categorisation and the analysis of the items (see Appendix C for a more comprehensive account).

Each test comprised two or three subtests. The explicit themes of the subtests were either arithmetic or problem solving.

Table 5. Distribution of number of algebra items on subtests, 1980–1995

Sub-test	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95
1 #	0	2	1	0	5	5	8	11	5	13	10	8	13
1 %	0%	3%	2%	0%	18%	18%	29%	65%	31%	30%	30%	25%	33%
2 #	11	8	8	4	7	7	7	6	7	6	5	9	7
2 %	46%	40%	44%	40%	44%	44%	44%	43%	58%	14%	15%	28%	18%
3 #	4	1	0	4	6	6	6						
3 %	20%	7%	0%	27%	38%	38%	38%						

Light grey indicates arithmetic as explicit theme.

Dark grey indicates problem solving as explicit theme.

The percentage shares concerns shares of algebra items of the total number of items in each subtest.

The “Arithmetic,” “Percentage,” and “Proportionality” items constitute the rest of the items in each subtest. Together they constitute the syllabus topic Arithmetic.

¹⁰⁵ In 1984/85 the test was given in year 8. No test was given in 1985/86.

Appendix C. The analysis of the national exams (standardprov)

- 1) Almost all items involved arithmetic in the sense that they involved numbers (known or unknown) and the solutions required at least one calculation with one of the four arithmetical operations. The exceptions are very few and concern the handling of coordinate systems (fewer than one item per test).
- 2) All items have been categorised as either pure or applied. Pure means that an item involves only mathematical objects, that is, numbers or geometrical quantities (lines, surfaces, and bodies). Applied means that the item involves any type of non-mathematical objects. A typical item of the arithmetic pure category concerns the execution of a calculation $a * b =$ where a and b are numbers and $*$ is an arithmetical operation. Strictly speaking, this is an equation since there is an equality and the right side is unknown. However, in the light of the formulations about algebra in grade 7–9 in the curriculum, I have not considered these items as algebra. Note that there were no items of the type $a * _ = b$, where the distinction between algebra and arithmetic is less straight forward.
- 3) The category “Arithmetic” in Table 4 (Appendix B) contains the items that are left when the items belonging to “Percentage,” “Proportions,” and “Algebra” have been singled out. Thus, the latter three categories are subcategories to the “Arithmetic” category. The categories “Arithmetic,” “Percentage,” and “Proportions” covers the content of the following topics in the 1980 curriculum
 - Basic arithmetic (Grundläggande aritmetik)
 - Real numbers (Reella tal)
 - Percentage (Procent)
 - Measurements and units (Mätningar och enheter)
- 4) To single out the algebra items, I have used the underlined parts in the description of algebra for years 7–9 in the 1980 curriculum:¹⁰⁶

Solution of simple equations $[a \cdot x +/- b = c$, where a , b and c are numbers] mainly by testing and starting from problems. The function concept is introduced by practical experiments. Interpretation of simple functions, depicted in the first quadrant of a coordinate system. Calculation of function values by inserting them into formulas linked to everyday life or to others school subjects.

Interpretation and construction of graphs throughout the coordinate system. Writing, simplifying and calculating expressions. Parenthesis expressions, breakdown of factors as well as the squared rules and conjugate rule are treated, but with particular consideration for the students’ maturity, interest, and needs. Equations of the first degree, even with unknown in both parts, as well with parenthesis and fractional numbers. Problem solving with simple equations. Linear functions $[y = k \cdot x + m]$, especially those indicating proportionality $[y = k \cdot x]$. Linear equation systems and simple second degree equations, mainly in problem solving and preferably with graphical solution.

- Items that require that the students know and can handle formulas have been categorised as “Algebra.” This means that several items involving geometry have been classified as algebra since the solution requires knowledge of handling of formulas regarding areas, volumes, and relations between angles. For the same reason, items that concern the relation between distance, velocity, and time and the formula $d = v \cdot t$ have been categorised as “Algebra.” To separate items about linear functions indicating proportionality from other items about proportionality, the critical element has been the change factor k . To be categorised as the former, there needs to be an explicit formulation concerning rate of change.
- 5) To nuance the arithmetic topic and to make the analysis more compatible with today’s educational research on algebra, items regarding percentage and proportionality have been singled out. These items do not meet the characterisation of algebra in the 1980 curriculum and belong to arithmetic according to the same curriculum, but they often require a kind of thinking about numbers and quantities that goes beyond doing just calculations. Researchers in mathematics education today often see this as a kind of algebraic thinking. When calculating with percentage, especially when solving applied problems, students should relate this to the basic equality *percentage share = part/whole* and sort out what is the part and what is the whole. When students are solving problems about proportionality, where I include scale, they should relate this to the notion *a is to b as c is to d*, which translates into arithmetic as $a/b=c/d$. In all items in this category, one of the terms in the equalities is unknown, which in great many cases makes the solution a bit more complex than executing the operation $a*b=$, where a and b are numbers and $*$ is an arithmetical operation.
 - 6) The “Algebra” category has priority over the “Percentage” and “Proportionality” categories. This means that items that belong to “Algebra” and one of the other two has been categorised as “Algebra.” However, these items are very few. There are no overlaps between the “Percentage” and “Proportionality” categories.

Appendix D. Topics in textbooks, year 7–9

Table 6. The distribution of pages and chapters dedicated to different topics in the textbooks intended for years 7–9.

<i>Authors</i>	<i>Year</i>	<i>Copyright</i>	<i>Ed</i>	<i># pages</i>	<i>Arith.</i>	<i>Alg.</i>	<i>Geom.</i>	<i>Stat.</i>	<i>Sum</i>
Alvin	7	1979		261	60%	17%	17%	0%	94%
Alvin	8	1980		278	27%	29%	9%	17%	82%
Alvin	9	1981		271	11%	30%	29%	0%	69%
				Average share	33%	25%	18%	6%	
				Number of pages year 7–9	262	204	146	48	
Undvall	7	1979	2	153	58%	20%	16%	0%	94%
Undvall	8	1980	2	157	24%	34%	16%	12%	86%
Undvall	9	1981	2	173	24%	34%	12%	13%	83%
				Average share	35%	29%	15%	8%	
				Number of pages year 7–9	168	143	70	42	
Undvall	7	1985		209	57%	9%	16%	0%	82%
Undvall	8	1986		217	22%	29%	16%	14%	80%
Undvall	9	1987		242	21%	40%	9%	6%	76%
				Average share	33%	26%	13%	7%	
				Number of pages year 7–9	218	178	88	45	
Undvall	7	1993	1	272	42%	13%	14%	9%	78%
Undvall	8	1991	1	276	34%	20%	15%	10%	78%
Undvall	9	1992	1	278	26%	40%	10%	0%	76%
				Average share	34%	24%	13%	6%	
				Number of pages year 7–9	280	200	108	52	
Mårtensson et al.	7	1982	1	320	50%	19%	31%	0%	100%
Mårtensson et al.	8	1983	1	314	19%	31%	31%	15%	96%
Mårtensson et al.	9	1984	1	196	24%	33%	32%	11%	99%
				Average share	31%	28%	31%	9%	0%
				Number of pages year 7–9	266	224	258	69	0,0%
Mårtensson et al.	7	1988	3	309	48%	9%	27%	0%	84%
Mårtensson et al.	8	1989	3	296	33%	18%	29%	12%	92%
Mårtensson et al.	9	1989	3	321	20%	38%	23%	7%	88%
				Average share	34%	22%	27%	6%	
				Number of pages year 7–9	309	206	245	57	
Skoogh et al.	7	1989	1	360	88%	0%	13%	0%	100%
Skoogh et al.	8	1990	1	360	27%	27%	22%	24%	99%
Skoogh et al.	9	1991	1	360	26%	32%	17%	0%	75%
				Average share	47%	20%	17%	8%	
				Number of pages year 7–9	504	212	184	86	



Pedagogical Journeys or Pleasure Trips: Danish Schoolteachers' Educational Journeys, 1898–1932

Christian Larsen

Abstract • In the last decades of the nineteenth and first decades of the twentieth centuries, a wide range of pedagogical ideas were disseminated in Denmark, influencing both primary schooling and everyday school life. Many of these ideas, along with the desire for educational reform, originated in other European countries and were transferred into a Danish context. During the period 1898–1932, the Danish Ministry of Education awarded 874 grants to Danish male and female primary schoolteachers, enabling them to embark on educational journeys at home and abroad. The author analyses these journeys as an example of educational borrowing to determine the exact nature of the new, inspirational concepts and knowledge to be acquired and to ascertain which countries were perceived as being educationally progressive. From a broader perspective, this article contributes to our understanding of how academic and professional discourses of education crossed borders and contributed to national educational systems becoming more and more alike. The article concludes that the majority of teachers wanted to embark on a *Bildung* journey, visiting Nordic countries and Germany, with the experience of foreign culture, language and education as their desired purpose. These teachers did not seek big changes, but rather sought to incorporate new concepts and practices into their daily work. Only a minority of the group applied for grants in order to obtain inspiration for widespread reforms or pedagogical renewal. These teachers were national experts in a particular field and belonged to a wider international group, which contributed to the construction of international grammar of school reforms.

Keywords • educational borrowing, educational journeys, teacher education, transnational knowledge transfer

Introduction

In 1925, Sigfred Degerbøl received a travel grant from the Danish Ministry of Education so that he could go to Germany to study the new German educational ideas. He was a teacher at Vanløse School in Copenhagen, where pedagogical reforms were being piloted. He visited, among other institutions, the Odenwald School in Hessen, led by the German reform pedagogue Paul Geheeb, where he saw that the “principles of the new free school ideas actually can be implemented and that they are implemented means an extremely high educational progress.”¹ In the same year, the village teacher, Hans Jørgen Hansen, from the small school in Frederiksberg in West Zealand was also granted a scholarship. It was a different kind of foreign inspiration he wanted to experience. He chose Sweden, but as he travelled during the summer holidays, schools were closed. Nevertheless, he noted in his travel report to the Mi-

Christian Larsen is Senior Researcher at the National Archives, Denmark.

Email: cla@sa.dk.

nistry that he benefitted from seeing Swedish schools and exchanging thoughts with Swedish schoolmasters.²

These two teachers were employed at Danish public primary schools, which, according to the 1814 School Acts, were divided into three categories of institution according to their location. Each was governed by different legislation and taught different curricula: the capital's primary school (*almue- og borgerskolevæsenet i København*), the market town schools (*almueskolevæsenet i købstæderne*) in the cities and the village schools in the country side (*almueskolevæsenet på landet*), had created three kinds of teachers.³

In the capital of Copenhagen, there were both public schools with better-educated teachers for the majority of children and private schools for parents who could afford to pay for their children's education. Outside of the capital, in market town primary schools, many of the teachers were educated beyond the basic teacher exam and provided children with longer school days and an extended curriculum compared to the village schools that the majority of children attended every other day, which had a shorter school day and offered fewer subjects, and since the majority of teachers had achieved no education except basic teacher training.

The overall purpose of all three divisions of public schooling remained, in the words of the 1814 School Acts, that children should be moulded into "good and righteous people, in accordance with the Evangelical-Christian doctrine, as well as giving them the knowledge and skills necessary for them to become useful citizens in the state."⁴ They were to become good human beings and acquire basic skills.

However, in the years around 1900, a number of educational ideas emerged which, combined, might be described as 'new pedagogy' (*nypædagogik*)—a precursor to the reform pedagogy of the 1920s and 1930s—which gained support amongst teachers in Copenhagen and the cities. New pedagogy was not a coherent theory of childhood and upbringing, but rather a mosaic of educational thoughts and practices. The new pedagogy promoted an alternative view of what was useful for children to learn, in opposition to the 1814 School Acts' narrow focus on basic skills. The child should develop his or her senses and 'learn to learn,' rather than being taught factual knowledge such as hymns or king dynasties. Exploring and understanding the child's soul life was vital; there was, therefore, a close connection between psychology and pedagogy.⁵ Moreover, Danish schools' political framework and curricula underwent revision during the first third of the twentieth century, especially due to the Danish Social Democratic Party. The party emphasised school reforms and new school legislation as important tools for implementing their social welfare policy and thereby improving conditions for the working class.⁶

2 Travel report from H.J. Hansen, January 19 1926, DSM: Travel reports 1925–28, DNA.

3 This paragraph is based on Anne Katrine Gjerløff and Anette Faye Jacobsen, *Da skolen blev sat i system: 1850–1920* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014), 31–58; Ellen Nørgaard, *Lille barn, hvis er du?: En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden* (Copenhagen: Gyldendal, 1977), 21–27; and Anne Katrine Gjerløff et al, *Da skolen blev sin egen: 1920–1970* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014), 14–17, 52–55.

4 Joakim Larsen, *Skolelovene af 1814 og deres Tilblivelse, aktmæssig fremstillet* (Copenhagen: Schultz, 1914), 420.

5 K. Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie, vol. 3* (Copenhagen: Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1959), 196–210; Gjerløff and Jacobsen (2014), 272–77.

6 Ning de Coninck-Smith, *For barnets skyld: Byen, skolen og barndommen 1880–1914* (Copenhagen: Gyldendal, 2000), 33–34, 254–60, 283–88; Gjerløff and Jacobsen (2014), 326–49.

After World War I, an educational reorientation took place in Denmark, where alternative forms of education were advanced under the term ‘reform pedagogy’ (*reformpædagogik*).⁷ The core of the pedagogical–psychological new orientation was a belief that the child was able to take care of his or her own development. Schooling should therefore exploit children’s inherent potential to mould themselves into future citizens rather than transforming them into obedient soldiers. This new orientation gave rise to debates in academic and educational journals exploring the ‘working school’ (*Arbeitsschule*) and the ‘free school’ (*freie Schule*),⁸ as well as discussing the experimental schools which had sprung up in major Danish cities.⁹ This period was also characterised by the emergence of the practice of school psychology in Denmark.¹⁰

Aim and research questions

These pedagogical reform movements influenced the content of primary schooling, everyday school life, didactics and working methods. However, how the new ideas were disseminated to and received by the thousands of male and female Danish teachers is difficult to establish. One approach would be to examine school journals and other periodicals to see how the new ideas were presented to a Danish audience of teaching professionals.¹¹ Another approach would be to examine which new ideas teachers sought to learn more about, or even ‘borrow,’ and to identify how they went about this. Several teachers embarked on educational journeys as a way of improving their skills and many were involved in school experiments. In Denmark, between 1898–1932, teachers were, by means of grants from the Danish Ministry of

7 Nørgaard (1977); Gjerløff et al. (2014), 113–27, 380–82; Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen and Hans Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idéhistorie* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017), 286–307. On German reform pedagogy, see Wolfgang Keim and Ulrich Schwedt, eds. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013), vol. 1–2. On progressive education in the Nordic countries, see Ulf Blossing, Gunn Imsen and Leif Moos, “Progressive Education and New Governance in Denmark, Norway, and Sweden,” in *The Nordic Education Model: Policy Implications of Research in Education*, ed. Ulf Blossing, Gunn Imsen, and Leif Moos (Dordrecht: Springer, 2014), 133–54; Trine Øland, “The Diversity of ‘Progressive School Pedagogues’ 1929–1960: A Space of Opposites Making Society Making the Child,” *Praktiske Grunde: Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* 7, no. 4 (2015), 5–24.

8 Nørgaard (1977), 60–61; Gjerløff et al. (2014), 113.

9 The experiments are analysed in Nørgaard (1977), 66–99, 116–43. See also Gjerløff et al. (2014), 118–22.

10 On Danish school psychology and testing in the interwar period see Carsten Bendixen, *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering: En analyse af transformationen af psykologiske teorier om intelligens som baggrund for skole-psykologiske og pædagogiske afgørelser vedrørende elevdifferentiering i det 20. århundredes folkeskole: En Ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring* (Roskilde: Roskilde Universitetscenter, 2006), 46–71; Bjørn Hamre, *Potentialitet og optimering i skolen: Problemforståelser og forskelssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse: Ph.d.-afhandling* (Copenhagen: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik, 2012), 35–119; Christian Ydesen, *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920–1970)* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011), 45–113; Christian Ydesen, “The International Space of the Danish Testing Community in the Interwar Years,” *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012), 589–99; Trine Øland, “A State Ethnography of Progressivism: Danish School Pedagogues and their Efforts to Emancipate the Powers of the Child, the People and the Culture 1929–1960,” *Praktiske Grunde: Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* (2010), 1–2, 57–89. Cf. Nørgaard (1977), 153–73 and Gjerløff et al. (2014), 243–48.

11 See, e.g., Jürgen Schriever and Carlos Martinez, “Constructions of Internationality in Education,” in *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, ed. Gita Steiner-Khamsi (New York and London: Teachers College Press, 2004), 29–53.

Education, given the opportunity to cross national boundaries and seek inspiration and new methods abroad. Although it was just a tiny proportion of the total number of teachers who actually travelled—even fewer who took part in school reforms—the influence they exerted on the public debate and their local environment was somewhat impressive.¹²

This article aims, firstly, to analyse these educational journeys as an example of educational borrowing by examining the attraction of Danish schoolteachers to foreign educational systems and pedagogical ideas deemed worthy of consideration and replication. Secondly, in a broader sense, this article will contribute to the existing research by demonstrating the transposition of international academic and professional educational discourses to nations in a period of the emergence of mass schooling. It will, additionally, illustrate the long-term contribution of educational borrowing to national educational systems, which, over time, came to closely resemble its international counterparts.¹³ This case study also highlights how governments could assume a strategic role in facilitating planned knowledge transfer, and focuses specifically on identifying what kinds of knowledge the Danish government actually wanted the teachers to borrow. Indeed, the source material reveals whether it was ideas conducive to pedagogical and educational reforms, or rather the increased exposure of teachers to wider-ranging, general educational practices, that the government strived for. The article is, however, not a study of the actual transfer per se, as this would access to alternative types of source materials and adoption of a different theoretical framework.

The Ministry of Education's facilitation of foreign travel for Danish teachers can be understood as an expression of 'governmental internationalism'—that is, a government or an institution's strategy of organising the exchange of information by offering subsidies to their most interested members (experts, foremen, apprentices).¹⁴ The teachers wanted to borrow policies, philosophies and concepts and transpose them into a Danish context—some openly by declaring that their ideas and reform plans were influenced by international debate; others through the subtle process of 'silent borrowing,' where international influences are not openly acknowledged by policymakers and educationalists.¹⁵ For the first group, it is easy to identify the borrowing, as it was—more or less—openly declared; for the latter group, it can prove more difficult to identify 'silent borrowing.' One way to attempt this would be to examine the isomorphisms and equivalences between the teacher's praxis and international educational discourses, a method previously employed by German educa-

12 Nørgaard (1977), 53–58.

13 On the emergence of mass schooling in the Western world, see Johannes Westberg, Lukas Boser and Ingrid Brühwiler, eds. *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century* (London: Palgrave Macmillan, 2019).

14 Damiano Matasci, "The International Congresses of Education and the Circulation of Pedagogical Knowledge in Western Europe, 1876–1910," in *Shaping the Transnational Sphere: Experts, Networks and Issues from the 1840s to the 1930s*, ed. David Rodogno, Bernhard Struck and Jacob Vogel (New York: Berghahn Books, 2015), 225; Madeleine Herren, "Governmental Internationalism and the Beginning of a New World Order in the Late Nineteenth Century," in *The Mechanics of Internationalism: Culture, Society, and Politics from the 1840s to the First World War*, ed. Martin H. Geyer and Johannes Paulmann (Oxford: Oxford University Press, 2001), 121.

15 Florian Waldow, "Undeclared Imports: Silent Borrowing in Educational Policy-making and Research in Sweden," *Comparative Education* 45, no. 4 (2009), 477–78.

tional researcher Florian Waldow, for example, to examine the equivalence between the international and the Danish school garden movement or to explore the foreign travels of educational forerunners.¹⁶ Common to both groups was their openness to seeking more ‘modern,’ efficient or effective educational reforms already practised in other educational systems and to import these educational reforms and institutions.¹⁷

Thus, the research questions are as follows: Why did Danish teachers and borrowers seek inspiration and new knowledge abroad? Which countries were perceived to be progressive by the Ministry and the teachers? And which subjects did the Ministry and the teachers want especially to examine and borrow?

I will analyse the teachers as a group because it is their collective, rather than individual behaviour, that is primarily of interest. However, the source material does allow us insight into the lives of the individual teachers and also enables us to examine trends within the sub periods of the years under investigation. The grants extended for domestic journeys between 1918–32 are not discussed in this article because they afforded travel only to national schools, especially for teachers from the southern part of Jutland (Sønderjylland) which became a part of the Danish primary school system after the reunification in 1920.¹⁸ For budgetary reasons, the Copenhagen School Administration’s travel grants from 1919/20 onwards are not included in this article.¹⁹

After the introduction, I will describe the formal rules of the grant system and the process by which teachers were chosen within a selection system often biased by the personal convictions and the preference of the overseeing minister. In section two, I will examine which countries the applicants and the Ministry perceived to be progressive or expressed to be of potential educational interest. Thereafter, I will analyse the kinds of knowledge or subjects the teachers desired to borrow, that is, those which formed the purpose of their educational journeys. Finally, I will summarise the Danish educational journeys undertaken between 1898–1932.

Literature review and theoretical approach

As noted by Florian Waldow, educational transfer—with a focus on ‘lending’ and especially ‘borrowing’ across national boundaries—is one of the main concerns of comparative education. Research into educational borrowing can be divided into two overarching categories: the first has tried to answer the question “What can we learn from abroad?”, whilst the other has been more focused on *how* and *why* knowledge crossed national boundaries.²⁰ The German educationalist Jürgen Schriewer has ex-

16 Waldow (2009), 481–483.

17 Gita Steiner-Khamsi, “Transferring Education, Displacing Reforms,” in *Discourse Formation in Comparative Education*, ed. Jürgen Schriewer (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009), 165–79.

18 From the Danish state budget for 1918/19, we learn an amount of 5,000 Danish kroner was granted to male and female teachers who wanted to visit domestic schools. This grant ceased with the state budget in 1931/32. Cf. Nørgaard (1977), 58.

19 *Københavns Borgerepræsentations Forhandling* 1919/20 (Copenhagen, 1920), 611–12. The purpose of these grants was to give male and female teachers the opportunity to study abroad. Cf. Nørgaard (1977), 58–59.

20 Waldow (2009), 477–78. Cf. Jason Beech, “The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View over Time,” *Research in Comparative and International Education* 1 (2006), 2–13.

amined the politics of educational borrowing and lending to ascertain why and how references to foreign educational systems are used to advance domestic educational reforms. According to Schriewer, references to external systems (externalisation) are mobilised to add meaning, weight or legitimacy to domestic reforms.²¹

The reformist movement, at the end of the nineteenth century, was characterised by the circulation of educational information and pedagogical ideas between Western European countries.²² Therefore, educational journeys, world exhibitions and school assemblies as forums for sharing professional and specialised knowledge have been the focus of studies in recent decades concerned with mapping the ‘international argument’ and transnational knowledge transfer.²³ Focusing on social or imagined educational spaces, the German historian Sylvia Kesper-Biermann highlights the exchange and transfer of knowledge on pedagogical trips.²⁴ She shows how there was interaction between the international space and the local space when, for example, a schoolteacher travelled to a foreign educational institution and returned with experiences, which he possibly published in a regional periodical and eventual-

21 Jürgen Schriewer, “The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts,” in *Theories and Methods in Comparative Education*, ed. Jürgen Schriewer and Brian Holmes (Frankfurt: Peter Lang, 1990), 62–72. Cf. Steiner-Khamsi (2009), 67.

22 Matasci (2015), 218.

23 For example, Sébastien-Akira Alix, “Transnationalising American Progressivism and Emancipation: Frances B. Johnston and Progressive Education at the 1900 Paris Universal Exposition,” *Paedagogica Historica* 55, no. 1 (2019), 55–69; Klaus Dittrich, *Experts Going Transnational: Education at World Exhibitions During the Second Half of the Nineteenth Century: PhD thesis* (Portsmouth: University of Portsmouth, 2010); Eckhardt Fuchs, Peter Drewek and Michael Zimmer-Müller, *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871–1945/50* (Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, 2010); Philip Gonon, *Das internationale Argument in der Bildungsreform: Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II* (Bern: Peter Lang, 1998); Philip Gonon, “Les Expositions universielles, stimulant des réformes scolaires au 19e siècle,” in *Une Ecole pour la Démocratie: Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19e siècle*, ed. Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez and Carlo Jenzer (Bern: Peter Lang, 1999), 301–22; Joakim Landahl, “Det nordiska skolmötet som utbildningspolitisk arena (1870–1970): Ett rumsligt perspektiv på den moderna pedagogikens historia,” *Utbildning & Demokrati* 24, no. 3 (2015), 7–23; Joakim Landahl, “Aesthetic Modernisation and International Comparisons: Learning About Drawing Instruction at the Paris Exposition Universelle of 1900,” *History of Education* 48, no. 1 (2019), 41–59; Christian Lundahl, “Swedish Education Exhibitions and Aesthetic Governing at World’s Fairs in the Late Nineteenth Century,” *Nordic Journal of Educational History* 3, no. 2 (2016), 3–30; Matasci (2015); Damiano Matasci, “Les peuples à l’école. Expositions universielles et circulation des innovations pédagogiques en Europe, 1863-1878,” *Revue d’histoire du 19e siècle* 2, no. 55 (2017), 125–36; Esther Möller and Johannes Wischmeyer, eds. *Transnationale Bildungsräume: Wissenstransfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013); N.W. Sobe and D.T. Boven, “Nineteenth-Century World’s Fairs as Accountability Systems: Scopic Systems, Audit Practices and Educational Data,” *Education Policy Analysis Archives* 22, no. 118 (2014), 1–14; Christian Ydesen and Karen E. Andreasen, “Transnationale dimensioner i dansk uddannelseshistorie: en historiografisk analyse,” *Uddannelseshistorie* (2016), 74–88; Christian Ydesen and Karen E. Andreasen, “Koblinger mellem økonomi og uddannelse: et rids af dansk transnational uddannelseshistorie,” *Educare* 1 (2019), 18–42.

24 Sylvia Kesper-Biermann, “Kommunikation, Austausch, Transfer: Bildungsräume im 19. Jahrhundert,” in *Transnationale Bildungsräume: Wissenstransfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, ed. Eckhardt Möller and Johannes Wischmeyer (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013), 21–41. Cf. Sylvia Kesper-Biermann, “Die Netzwerke der ‘Schulmänner’: Pädagogische Reisen im Deutschland des 19. Jahrhunderts,” in *Netzwerke in der Bildungsgeschichte*, ed. Hans-Ulrik Grunder, Andreas Hoffmann-Ocon and Peter Merz (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013), 214–21.

ly converted into praxis at their own school.²⁵ In a Danish context, the historian Ellen Nørgaard has analysed the school reform and reform pedagogy of the 1920s and 30s, including these exploratory journeys, to map why and how the new reformist orientation was spread amongst, as well as received by, teachers.²⁶ The historian Christian Ydesen has made similar use of the reports in his dissertation on tests conducted in primary schools designed to identify the countries from which teachers gained pedagogical knowledge.²⁷

Two British scholars, Kimberly Ochs and David Phillips, developed a model for understanding why educational borrowing became attractive to potential borrowers, which constitutes the theoretical framework underpinning this article.²⁸ Educational borrowing is defined by Ochs and Phillips as the borrowing of ideas from one or several foreign educational systems ('educational borrowing'), by a teacher, politician or government official, in order to transpose the ideas into a domestic context ('educational transfer').²⁹ In a Danish context, the focus is on teachers' planned borrowing from foreign educational systems with the aim of transposing concepts and practices into a domestic context.

In this article, I focus on a particular category of educational borrowing. Ochs and Phillips operate with five different categories of educational borrowing: 1) imposed by an authoritative regime; 2) required under constraint in a defeated or occupied country; 3) negotiated under constraint, that is, mandatory through a bilateral or multilateral agreement; 4) borrowed purposefully with planned copying of policies and practices observed abroad; and 5) introduced through influence, that is, discerning the general impact of educational ideas and methods.³⁰ In this case study, the focus will be on categories 4 and 5 because the purposes of Danish schoolteachers' educational journeys were planned ahead and exploring the general impacts of ideas was a priority.

This article will also address a specific stage of educational transfer. According to Ochs and Phillips, educational transfer takes place in four stages: 1) transnational attraction: why is a country's educational system interesting to imitate?; 2) how is the foreign example used in the decision-making process?; 3) implementation; and 4) internalization, being the adopted policies or practices integrated into the existing system.³¹ The first stage, transnational attraction, is the focus of this article, as its purpose is to examine which countries and subjects Danish teachers planned to borrow from and visit.

25 Kesper-Biermann (2013), 24, 27.

26 Nørgaard (1977), 58–59. Cf. Gjerløff et al. (2014), 113.

27 Ydesen (2011), 60, note 41.

28 Kimberly Ochs and David Phillips, "Processes of Educational Borrowing in Historical Context," in *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*, ed. David Phillips and Kimberly Ochs (Oxford: Symposium Books, 2004), 7–23. Cf. Kimberly Ochs and David Phillips, "Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education," *British Educational Research Journal* 30, no. 6 (2004), 773–84; and Kimberly Ochs and David Phillips, "Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices," *Comparative Education* 39, no. 4 (2003), 451–61.

29 Ochs and Phillips (2004), 7.

30 *Ibid.*, 9.

31 *Ibid.*, 9–11.

Travel grants conferred at the Minister's pleasure

The second half of the nineteenth century featured numerous educational journeys, from visits to foreign educational institutions to attendance at world exhibitions.³² This was also the case in Denmark as such experiences were recommended by proposed reforms, such as the 1845 Gymnasium Ordinance, the 1894 Teachers Training Act, as well as by teacher training colleges with an extended curriculum in 1895.³³ In this regard, a series of countries were regarded as especially interesting to visit: the Nordic countries, German states such as Prussia and Bavaria (as the German school system was seen as exemplary),³⁴ and France. However, far-flung destinations, such as the United States, also were visited.³⁵ These kinds of knowledge exchange activities belong to Ochs and Phillips' categories of planned copying and general impact, as the visitor either intended to adopt the policies and practices they observed and apply them to a domestic context, or was influenced to pilot foreign ideas and methods in their home country.³⁶

From 1898, the annual support awarded to teachers by the state for the funding of educational journeys assumed a more permanent character. In 1894, a new Teacher Training Act was introduced, closely followed by the 1895 reorganisation of continuing and further education programmes for teachers (*Statens Lærerkursus*).³⁷ Travel grants were proposed by the Danish Teachers' Association to the Conservative Minister for Church and Education, H.V. Sthyr, in 1897, as an initiative designed to improve the skills of teachers.³⁸ The minister brought the proposal before Parliament.³⁹ After negotiations with the leader of the opposition party (The Farmers' Party), the teacher J.C. Christensen, the minister was able to secure an amount of 3,000 DKK (28,000 euros today) for travel grants to primary and folk high schools.⁴⁰ The original amount, as well as the subjects covered by the grants, was continuously increased and by the 1920s, the grant amounted to 10,000 DKK (38,336 euros today)

32 Philip Gonon, "Travel and Reform: Impulses Towards Internationalisation in the Nineteenth-century Discourse on Education," in *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*, ed. David Phillips and Kimberly Ochs (Oxford: Symposium Books, 2004), 134–36. Cf. Dittrich (2010).

33 Erik Nørr, "Første hovedafsnit: 1848–1888," in *Kvalitetens vogter: Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848–1998*, ed. Hary Haue, Erik Nørr and Vagn Skovgaard-Petersen. (Copenhagen: Undervisningsministeriet, 1998); Vagn Skovgaard-Petersen, "De blev lærere: – Læreruddannelsen mellem 1860 og 1945," in *for at blive en god lærer: Seminarier i to århundreder*, ed. Erik Nørr and Vagn Skovgaard-Petersen (Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2005), 217–26. Christian Larsen, "En realskolelæreruddannelse?: Uddannelsesmuligheder for realskolens lærere," in *Realskolen gennem 200 år: Kundskaber og erhvervsforberedelse*, ed. Christian Larsen (Copenhagen: Danmarks Privatskoleforening, 2010), 214–15.

34 Cf. Matasci (2015), 226.

35 Hans Prieme, "'De kom, så og lærte': Fire danske pædagoger på besøg i USA før 1900," *Uddannelsehistorie* (1991), 221–34.

36 Ochs and Phillips (2004), 9.

37 Erik Jensen, *I fordums tid: Fortællinger fra de første hundrede år af Lærerhøjskolens historie* (Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole, 1999), 77–84.

38 *Danmarks Lærerforenings Medlemsblad* 1897 (Copenhagen: N.C. Roms Bog- og Stentrykkeri, 1897), 92, cf. *Danmarks Lærerforenings Medlem* 1898 (Copenhagen: N.C. Roms Bog- og Stentrykkeri, 1898), 11.

39 Letter from Secretary of State V. Sthyr to the Folketing's Finance Committee, December 20, 1897, The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office, case file 1897/ZZ 1606, DNA. The letter is printed in *Rigsdagstidende* 1897/98, volume B (Copenhagen: J.H. Schultz, 1897–98), 426.

40 *Rigsdagstidende: Forhandlingerne paa Folketinget 1897/98* (Copenhagen: J.H. Schultz), 2451–52.

and covered eight subjects. The grant ceased in 1932, due to general cuts to the ministerial budget.⁴¹

For each financial year, a clerk in the Ministry noted the name, position and school name of each grant recipient, together with the amount awarded, in a small accounting book.⁴² The accounting book can be used to identify grant beneficiaries between 1898–1932 since it provides a complete overview of recipients in this period. Each year, clerks at the Ministry read the applications and included the main relevant points into a schematic overview, supplying information on applicant, destination, desired purpose, recommendations and remarks. Additionally, one also finds accounts of the internal discussions within the Ministry and the Minister's final approval of the grant application.⁴³ I use the clerks' application résumés, rather than exhaustively reading each application, since each résumé reflects facts which the clerks felt pertinent to emphasise. Moreover, the applications are often so short that one cannot extract more information by reading the applications themselves.⁴⁴

There were no formal guidelines on how to write a grant application; the applications therefore varied in style and format. They were usually brief, conveying their intended journey in general terms and not detailed descriptions of the intended journey. However, they all displayed a reverent, almost submissive tone towards the Ministry in order to convey respect; they are written in a way designed to elicit financial support, that is, the teacher included only information, which he/she suspected would probably trigger conferral of a grant.

One of the Ministry clerks then drafted a schematic overview, which, together with the applications, was handed to the Ministry's national consultant for primary school affairs. Sophus Sørensen, the consultant between 1899–1903, merely commented on the applications,⁴⁵ but his successors N.A. Larsen (1903–30) and F.C. Kaalund-Jørgensen (1930–48) took a more active part in the process. Larsen pointed out those teachers who deserved a scholarship. Applications that were not submitted through the official line of command were not considered.⁴⁶ The same was the case with young applicants. On the other hand, teachers with good recommendations

41 *Rigsdagstidende* 1931/32, volume A (Copenhagen J.H. Schultz, 1931–32), 347. *Folkeskolen* 1932 (Copenhagen: Danmarks Lærerforening, 1932), 183.

42 Accounting book for travel grants to teachers in the public school in 1898–1932, The Ministry of Education, the Treasury, DNA. The annual grant was divided between different groups: Copenhagen schools 1898–1932, market town schools 1898–1932, village schools 1898–1932, teacher training colleges and folk high schools 1910–32, diverse groups 1919–32, schools for disabled children 1919–24, reformatories 1919–24, and home economics schools 1920–31.

43 Case files under the number 83 in the period 1898–1915: The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office, DNA, in the period 1916–32 under the numbers 233, 235 and 236: The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: Case files, DNA. The grant files cannot be located for the financial years 1910/11–1914/15.

44 Available information from the accounting book and the case files was entered into a database. It contains information on all grant applications and all recipients from 1898–1932 with extracts of the case files (1,507 grants) and extracts of all travel reports for 1917–31 (212 reports).

45 Priority list, April 11 1900, The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office, case file 1900/AB83, DNA.

46 Note from N.A. Larsen, May 4 1908, The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office: case file 1908/AK83, DNA; note from N.A. Larsen, April 20 1914, The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office: case file 1914/AQ83, DNA; note from N.A. Larsen to the 1st Department, May 15 1920, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1920/233, DNA; note from N.A. Larsen to the 1st Department, May 2 1929, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1929/233 (enclosed in 1930/233), DNA.

were prioritised, especially “the elderly and very well-deserved and those who have a keen interest in a particular school subject.”⁴⁷ Thus, it was a subjective (non-neutral) evaluation of which subjects the national school consultant prioritised and which teachers he felt deserved support.⁴⁸

On the basis of the recommendation of the national consultant, the deputy head of the department devised a priority list, commented upon by the head of department and the Minister — a list that could result in the selection of a different group of candidates from those suggested by the consultant.⁴⁹ This was especially so after 1901, when J.C. Christensen, the first Minister from the Opposition, was appointed Minister for Church and Education. Christensen was keen on demonstrating that *he* was in charge. If the civil servants tried to influence his decision, he obstinately chose the opposite course of action to that suggested.⁵⁰ In his capacity, Christensen did not merely approve the candidate list; rather, he changed the names on the final list, as well as the proposed amounts.⁵¹ Subsequent ministers acted in the same way when they wanted to prioritise a particular field or a certain educational movement.⁵² Thus, grant conferrals were determined more by Ministry’s priorities, in respect of subjects and applicants, and less by the wishes of the applicants.

The Ministry awarded 872 grants during the period 1898–1932 (see Figure 1). There were more market town schoolteachers represented among travel grant applicants than there were village schoolteachers.⁵³ Whether it was because market town teachers were more interested in learning about foreign impulses, or could more easily request a colleague to take over their position for a short while than a village teacher, who was often the only teacher in the small village school, is not known. Even though there were more market town teachers (408 grants) who received scholarships than their village counterparts (382 grants), the distribution evened out during this period. The low number of participating Copenhagen teachers (82 grants) was due to the fact that the City of Copenhagen also financed educational trips; therefore, the Ministry allocated only two or three grants to the capital’s teachers. The gender distribution was unequal throughout the period, as only 10 percent

47 Note from N.A. Larsen to the 1st Department, May 16 1925, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1925/233, DNA.

48 Note from N.A. Larsen to the 1st Department, April 27 1926, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1926/235 (enclosed in 1930/235), DNA.

49 Note from head of section K. Paludan-Müller, May 21 1928, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1928/235 (enclosed in 1930/235), DNA.

50 Poul Duedahl, *J.C. Christensen: Et politisk menneske* (Copenhagen: Gyldendal, 2006), 160–61.

51 Note from Secretary of State J.C. Christensen, April 28, 1902, The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office: case file 1902/AD83, DNA.

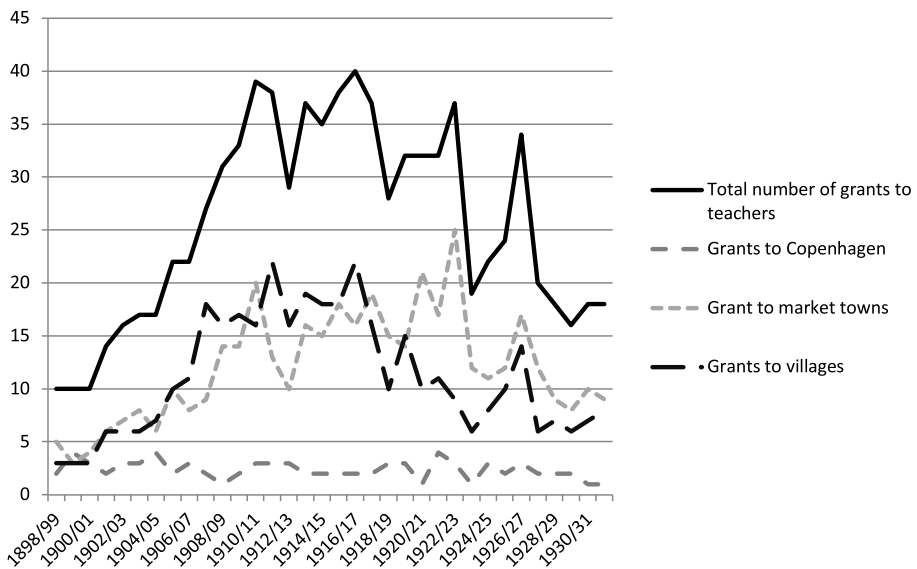
52 Note from Secretary of State J.C. Christensen, April 8 1904, The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office: case file 1904/AF83, DNA; note from Secretary of State Enevold Sørensen, May 3 1907, written by the Secretary himself, The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office: case file 1907/AJ83, DNA; note (undated) from head of department V. Aagesen, 1926, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1926/235 (enclosed in 1930/235), DNA; departmental note, April 27 1931, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1931/233, DNA.

53 In 1921 there were 13 applicants from village schools and 42 from market town schools (The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case files 1921/233 and 1921/235, DNA), in 1925 38 village school applicants and 77 market town school applicants (The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case files 1925/233 and 1925/235, DNA), and in 1930 42 village school applicants and 80 market town school applicants (The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case files 1930/233 and 1930/235, DNA).

of the funds went to women, mainly from Copenhagen and the market towns, where they enjoyed more favourable employment opportunities than in the countryside (where usually the village teacher was a man).⁵⁴

There was a huge demand for travel grants. At least 2,000 teachers wanted to travel abroad during the investigated period and, especially during the latter half of the 1920s, there seems to have been a great deal of interest, which might be interpreted as evidence of an increased interest in learning about foreign school matters and becoming more skilled in one's own subjects. On average, around 25 grants were awarded yearly. In the years 1908/09–1922/23, during which the central government's finances were beneficial, some 35 persons were awarded a grant every year; in the late 1920s, with the onset of recession, the number decreased to between 15 and 20 persons.⁵⁵ Thus, only every third applicant received a grant. Bestowal of a grant, therefore, seems to have been perceived as a sign that one's efforts at the school were appreciated; indeed, many teachers emphasised that they were awarded this form of funding.⁵⁶

Figure 1: Travel grants awarded to male and female primary school teachers, 1898/99–1931/32



Source: Accounting book for travel grants to teachers in the public school 1898–1932, the Ministry of Education, the treasury, DNA, together with information from case files 1898–1915 from the Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office, case files 1916–32 from the Ministry of Education, 1st Department, 1st Office.

54 Gjerløff and Jacobsen (2014), 158.

55 Jørn Henrik Pedersen, Klaus Pedersen and Niels Finn Christiansen, eds. *Dansk velfærdshistorie: Mellem skøn og ret: 1898–1933* (Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2014), 63–65, 68–81.

56 For example, N.A. Larsen, *Dansk Skole-Stat* (Copenhagen: Arthur Jensens Forlag, 1933–34), vol. III, 153, 368, 476 and 698.

Leading nations and old-fashioned countries: desired destinations

As Ochs and Phillips have noted, some countries (or lending systems) held cross-national attraction for a teacher planning a visit and for the Ministry selecting candidates.⁵⁷ Indeed, Kesper-Biermann argues that there was a hierarchy wherein certain states were perceived to be leading nations and others were regarded as old-fashioned.⁵⁸ This seems also to have been the case for both Danish teachers and the Ministry. In their applications, the teachers listed the country or countries which were their preferred destination. There are 1,068 destinations listed (see Table 1). Some teachers wanted to visit a particular country, such as Norway, while others wished for a journey incorporating the visit of two or more countries, for example, Germany, Austria and Switzerland. Therefore, when one lists the number of planned destinations, the number of destinations is necessarily higher than the grants awarded.

Table 1: Planned destinations for study trips 1898/99–1931/32

<i>Country</i>	<i>Number of planned visits</i>	<i>Percentage</i>
Sweden	195	18.4
Germany	194	17.8
Denmark	164	15.0
Norway	150	13.7
Great Britain	92	8.4
Switzerland	42	3.8
France	21	1.9
Finland	15	1.4
The Netherlands	11	1.0
USA	10	0.9
Austria	7	0.6
Italy	5	0.6
Czechoslovakia	5	0.6
Belgium	4	0.4
The Nordic countries	3	0.3
Iceland	2	0.2
Greece	1	0.1
Latvia	1	0.1
Argentina	1	0.1
Unknown	139	13.1
Total	1062	100

Source: Information from case files 1898–1915 from the Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office, and case files 1916–32 from the Ministry of Education, 1st Department, 1st Office.

⁵⁷ Ochs and Phillips (2004), 9–11.

⁵⁸ Kesper-Biermann (2013), 29–30.

The country most often cited as the preferred destination was Sweden (195 destinations), closely followed by Germany (194), Denmark (164) and Norway (150). This distribution of ‘interesting’ countries was also shared by those who did not receive travel grants.⁵⁹ Indeed, 61 per cent of village teachers stated the Nordic countries (Denmark, Norway and Sweden) as their favoured destinations, whereas the percentage for teachers from Copenhagen and the market towns was only 37 per cent. Teachers did not undergo lessons in foreign languages (German, English and French) at the teacher training colleges;⁶⁰ therefore, village teachers with fewer language skills, could more easily travel to the Nordic countries. Market town teachers wanted to visit Sweden, Germany and Great Britain, as they were able to speak German and English because they taught at middle and secondary schools (*mellem- og realskoler*), the majority of which were established in market towns and taught English and German as part of the curriculum.⁶¹

Travelling within Denmark, most teachers were curious to see different parts of the country, or to visit other schools in order to learn about specific subjects and didactics, while others embarked on journeys to “historical places” in Southern Jutland (Sønderjylland), which had been a part of the German Empire during the period 1864–1920, but in 1920 was subsequently reunited with Denmark.⁶²

With regard to why Sweden and Norway held greater attraction for applicants than other countries, several factors must be considered. The Swedish and Norwegian influence on the Danish primary school was limited. However, there was a linguistic and cultural overlap between such countries (the unification of Denmark and Norway ended in 1814) and the school systems in Sweden⁶³ and Norway⁶⁴ resembled closely those in Denmark. It was also easy for a Danish teacher to travel to Sweden or Norway, as he could speak Danish; besides, a trip to Sweden was cheaper than journeying to London and Berlin. The Ministry granted 150–250 DKK for study trips in the Nordic countries, and 250–300 DKK for more remote trips.⁶⁵

59 Overview of applicants, April 1905, The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office: case file 1905/AG83, DNA. Nørgaard (1977), 58.

60 Vagn Skovgaard-Petersen, *Dannelse og demokrati: Fra latin- til almenskole: Lov om højere almenskoler 24. april 1903* (Copenhagen: Gyldendal, 1976), 225–26. From 1908, some teacher training colleges offered additional exam in Swedish, Chemistry, English and German, as well in French and Latin, cf. *Lovtidende 1908* (Copenhagen: J.H. Schultz, 1908), 1021–22, and Skovgaard-Petersen (1976), 246–47.

61 *Lovtidende 1903* (Copenhagen: J.H. Schultz, 1903), 274. Regarding the Danish middle and secondary school (*mellem- og realskolen*) see Christian Larsen, ed. *Realskolen gennem 200 år: Kundskaber og erhvervsforberedelse*, vol. 1–2 (Copenhagen: Danmarks Privatskoleforening, 2010).

62 For a general introduction to the Danish reunion with Southern Jutland see Troels Fink, *Da Sønderjylland blev delt 1918–1920 I-II* ([Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning, 1978–79).

63 For a short introduction to the Swedish primary school in this period see Esbjörn Larsson and Johannes Westberg, eds. *Utbildningshistoria: En introduktion* (Lund: Studentlitteratur, 2011), 109–14.

64 On the Norwegian primary school in this period see Harald Thuen, *Den norske skolen. Utdanningsystemets historie* (Oslo: Abstrakt forlag, 2017), chapter 3.

65 Note from N.A. Larsen, April 19 1913, The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office: case file 1913/AP83 (enclosed in 1916/234), DNA; note from N.A. Larsen, April 21 1917, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1917/237, DNA; departmental note, May 12 1919, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1919/235, DNA; note from N.A. Larsen, April 27 1926, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1926/235 (enclosed in 1930/235), DNA.

Due to the infrastructural expansion, it became easier to travel,⁶⁶ and the Swedish rail network made it possible to visit major cities anywhere in the country. Perhaps for this reason, many teachers chose to visit cities that lay along the main Swedish railways.

Germany also proved an attractive destination for applicants.⁶⁷ In the nineteenth century, the German educational system was perceived by most European educationalists to be exemplary, as the system had proved itself to be a successful scientific model due to its renowned universities and because it offered thriving practical examples of higher and secondary education.⁶⁸ During the 1920s, the German school experiments attracted much attention.⁶⁹ The great neighbour in the south had for centuries influenced development within the Danish church and educational systems. Many Danes embarked on study trips during the nineteenth century—when the government planned school reforms—seeking inspiration or to avail themselves of lessons learned (as mentioned earlier). In addition, German was one of the main languages taught in the middle and secondary schools and also in many market town schools. Finally, all of the major German cities were easy reach by train from Denmark.

Great Britain was also a desired destination for a great number of teachers, especially during the 1920s. The British school system had a different structure and history compared to the Danish.⁷⁰ Thus, it is reasonable to assume that the English language was part of the attraction, since English was also one of the main languages taught at middle and secondary schools, as mentioned earlier. It may have also been the reason why Great Britain was chosen by 75 out of 92 market town teachers as their preferred destination.

Other Western European countries also generated considerable interest, including France and Switzerland. France was the choice of Danish teachers embarking on language studies.⁷¹ The reasons why Danish teachers wanted to visit Swiss schools are ambiguous, yet it is noteworthy that the major proportion of teachers who visited Switzerland combined their trip with a visit to Germany, with the latter being their

66 Cf. Gonon (2004), 139.

67 The German educational system until 1918 is described by Christa Berg, ed. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Band IV: 1870–1918* (München: C.H. Beck, 1991); Reinhardt Dithmar and Hans-Dietrich Schultz, eds. *Schule und Unterricht im Kaiserreich* (Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus, 2006); and Gert Geissler, *Schulgeschichte in Deutschland: Von den Anfängen bis in die Gegenwart* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013), chapters 4 and 5.

68 Matasci (2015), 226.

69 On German reform pedagogy see Wolfgang Keim and Ulrich Schwedt, eds. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013), vol. 1–2.

70 The British primary school in 1870–1940 is analysed by the Marxist historian Brian Simon in *Education and the Labour Movement, 1870–1920* (London: Lawrence and Wishart, 1965) and *The Politics of Educational Reform, 1920–1940* (London: Lawrence and Wishart, 1974), and by Andy Green in *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France, and the U.S.A.* (New York: St. Martin's, 1990).

71 On the French primary school in this period see Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. III: De la Révolution à l'école républicaine (1789–1930)* (Paris: Perrin, 2004); Jérôme Krop, *La méritocratie républicaine: Élitisme et scolarisation de masse sous la Troisième République* (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2014), and Sébastien-Akira Alix, "Citizens in Their Right Place: Nation Building and Mass Schooling in Nineteenth-Century France," in *School Acts and the Rise of Mass Schooling Education Policy in the Long Nineteenth Century*, ed. Johannes Westberg, Lukas Boser and Ingrid Brühwiler (London: Palgrave Macmillan, 2019), 145–69.

primary choice of country.⁷² With regard to the new countries in Central and Eastern Europe, there was a limited amount of interest, as these countries possessed a very different school structure, wherein there could be language barriers.

Fruitful impulses or reform ideas

The Ministry's application extracts reveal which what the recipients of the 874 grants wished to borrow from and observe (see Table 2).⁷³ For almost six out of ten of the grants (56 percent or 489 grants), the planned journey can be characterised as an introduction through influence, that is, the teachers wanted to experience the general impact of educational ideas and methods in the visited country.⁷⁴ In such cases, the teacher was awarded a grant for a *Bildung* (*almendannende*) journey, which emphasised the exploration of other cultures and languages. Such trips afforded the teacher the opportunity to develop their linguistic abilities, or to fully immerse themselves in the values, lifestyles and customs of the country visited. There was not necessarily a desire to influence, or reshape, the domestic school system after a particular educational model. As Hakon Olsen — a teacher in the market town of Hjørring in Northern Jutland — wrote in his travel report: "I did not travel to import systems or methods but more to get a personal insight into our neighbour's school system and perhaps bring fruitful impulses back to my work."⁷⁵

Most of the grant recipients embarking on *Bildung* journeys undertook holiday language courses and study trips. The courses presented an opportunity to build upon the language skills the teacher had developed at the teacher training college, as well as to experience the country's culture. Several German and British universities offered holiday courses aimed at foreigners, such as the University of London (which made such courses available from 1903).⁷⁶ The purpose was to provide opportunities to persons outside of the university — who would otherwise be unable to access them — to enhance their working lives and prospects by learning the English language, culture and history.⁷⁷ Danish teachers attended these courses, especially after World War I (with 489 enrolments in the period 1919–35).⁷⁸ In Germany, Danish teachers preferred the holiday courses provided by the University of Jena (*Deutsch für Ausländer*), which was established in 1889.⁷⁹ From 1920, there was a holiday course designed only for Scandinavian persons, which included lectures, theatre and concert visits and excursions to historical attractions.⁸⁰

72 On the Swiss educational system see *Schweizer Bildungsgeschichte: Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, ed. Ingrid Brühwiler et al. (Zürich: Chronos, 2019). I would like to thank Dr. Lukas Boser, Fachhochschule Nordwestschweitz, for supplying this reference.

73 The purpose of 18 percent (160 grants) of the journeys is unknown due to the lack of case files.

74 Ochs and Phillips (2004), 9.

75 Travel report from H. Olsen, September 2 1927, DSM: Travel reports 1925–28, DNA.

76 The history of the summer holiday courses has been written by Etain Casey, *Walter Ripman and the University of London Holiday Course in English for Foreign Teachers 1903–1952* (Oulu: University of Oulu, 2017). See also Nicola McLelland, "The history of Language Learning and Teaching in Britain," *The Language Learning Journal* 46, no. 1 (2018), 13–14.

77 Casey (2017), 59, 64.

78 Casey (2017), 177–78.

79 The Jena holiday courses were analysed by Will Lütgert, "Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse," in *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*, ed. Rotraud Coriand and Michael Winkler (Weinheim: Dt. Studienverl, 1998), 219–29.

80 Volker Wahl, "Jenaer Ferienkurse und 'Weimar-Jena Summer College,'" *Weimar-Jena: Die grosse Stadt*, 2010, 3/2, 146–57.

N.A. Larsen, the national school consultant, did not think much of these holiday courses. During the 1921 grant distribution, he wrote that the applicants again were persons who

[...]wish to travel in order to enhance their impressions and promote their personal development or study everyday life or language studies; all this is nothing but a pleasure trip [...] a regular holiday trip with a little addition of school visiting or course attending [...].⁸¹

One may counter Larsen with the argument that the holiday courses were not conceived as extensive pedagogical journeys to facilitate the teacher's methodical examination of a country's school system in order to identify solutions to a domestic educational issue. Teachers nevertheless were convinced that their experiential impressions could usefully inform their teaching of English history or the French language. As the teacher L. Schmidt wrote in 1923: "It was not only necessary for a language teacher to know the language; he should also know 'Realia' (facts), which one did not get if one had not visited in the country in question."⁸² This seems to have been the reason that the Ministry allocated grants for these types of journeys year after year, even though they did not directly result in new educational initiatives or reforms. Such trips, however, would likely have enhanced the competence of the teacher in a market town, or a small village, school in performing their core duties.

In only in around a third of the grants (228 teachers or 26 percent), can the expressed travel purposes be categorised as the desire to *borrow purposefully*. In such instances, the teacher visited countries and institutions in order to copy/translate foreign school policies or practices into a domestic context,⁸³ for example, visiting a British high school, a Swedish youth school or experiencing the implementation of new educational ideas in German schools. Many of the teachers that undertook such travels were national experts in a particular subject. Collectively, they formed a wider social and cultural group, which gradually constructed an international grammar of school reforms on the basis of the expertise and knowledge they had acquired regarding foreign systems of schooling. This experiential knowledge also helped legitimise their suggestions for reform.⁸⁴

One of these Danish experts was the female teacher Eline Hansen from Copenhagen public schools, who was one of the pioneers of Danish culinary (school kitchen) education. She lobbied for the introduction of teacher training courses in culinary education and was appointed head of pedagogical guidance and school kitchen methodology at the Royal Danish Teachers' School (*Statens Lærerhøjskole*). In order to build the case for introducing school kitchen education in Denmark, Hansen embarked on educational journeys to Belgium, Germany and Great Britain, where the subject had been taught for decades. She thereby gathered experience from an array of international educational practices and used this as the basis for her innovative campaign and further work.⁸⁵

81 Note from N.A. Larsen to the Ministry, May 12 1921, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1921/235, DNA.

82 Travel report from L. Schmidt, August 26 1923, DSM: Travel reports 1916–25, DNA.

83 Ochs and Phillips (2004), 9.

84 Matasci (2015), 227.

85 Jytte Larsen et al., eds. *Dansk Kvindebiografisk Leksikon* (Copenhagen: Rosinante, 2001), vol. 2, 9–11. On Danish

However, as noted by Swiss educational historian Daniel Tröhler, although one did borrow quite consciously, this did not mean that foreign ideas were uncritically transposed into local settings. Indeed, foreign educational ideas and practices were actively ‘translated’ and reshaped to ensure their felicitous application into local contexts.⁸⁶ Such was the case for the 11 teachers (out of 874 grants) who, according to their application, ventured abroad to study pedagogy and psychology. Before 1920, only one teacher seemed to have studied psychology; this was Jens Olsen, a teacher in the market town of Varde in Western Jutland, who was awarded a grant to journey to Great Britain in 1903 in order to study child psychology and language. He subsequently introduced American ‘child studies’ to Denmark as a precursor to child psychology. In child studies, one examines the thoughts of children, expressed in the form of a questionnaire, within their immediate social and cultural context. Olsen derived his inspiration from travels to Great Britain, translating the ideas he acquired there into a Danish context.⁸⁷

Table 2: Stated purposes for travelling between 1898/99–1931/32

<i>Subject</i>	<i>Number of stated purposes</i>	<i>Percentage</i>
General impact of educational ideas	486	55.6
Curriculum subjects, e.g., history, geography, natural history, school kitchen etc.	76	8.7
Youth schools and continuation schools	39	4.5
School buildings and the physical environment of the school, e.g., school gardens, school museums etc.	26	3.0
Pedagogy, psychology, didactics	25	2.9
Libraries	12	1.4
Teacher training	9	1.0
Diverse purposes	40	4.6
Unknown	160	18.3
Total	874	100

Source: Information from case files 1898–1915 from the Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office, case files 1916–32 from the Ministry of Education, 1st Department, 1st Office.

school kitchen education see Svend Skafte Overgaard, “Mellem ord og bord,” *Historisk Tidsskrift* (2005), 126–63 (especially 151–54), and Jette Benn, “Home Economics in 100 years: Pedagogical and Educational Trends and Features,” in *Home Economics in the 21st Century: History – Perspectives – Challenges*, ed. Jette Benn (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2000), 13–29.

86 Daniel Tröhler, “Curriculum History or the Educational Construction of Europe in the Long Nineteenth Century,” *European Educational Research Journal* 15, no. 3 (2016), 283.

87 Ning de Coninck-Smith, “Overlærer Jens Olsen (1840–1911): Praktiker og pioner: – en skolehistorisk biografi,” in Ning de Coninck-Smith, *Skolen, lærerne, eleverne og forældrene* (Aarhus: Klim, 2002), 25–48.

Only few recipients stated directly in their application that they wanted to learn about reform pedagogy in the 1920s and 30s. There may have been others who wanted to learn about the new school ideas, but these applications singularly indicated that they would study, for example, 'only' German school matters. The Ministry seems also to have rejected applications expressing their purpose in terms of pedagogical reforms. When the county school inspectors for Southern Jutland wanted to study modern school ideas, the national school consultant, N.A. Larsen, wrote: "There is so much written about the so-called new school ideas that anyone who wants can become familiar with them. Dr Næsgaard will keep us updated on what appears in this regard."⁸⁸ He referred to the Danish psychoanalyst Sigurd Næsgaard, who was a great supporter of the free school ideas and wrote about such ideas in school journals.⁸⁹ Two other teachers wanted to study the pedagogy of Italian Maria Montessori. The first was Miss Anne Marie Ventegodt, a teacher at a kindergarten, based on Montessori principles, in Frederiksberg (near to Copenhagen).⁹⁰ The other visited Belgian psychologist Ovide Decroly's school in Brussels, where the pedagogy was based on a psychological understanding of children's development.⁹¹

Thirty-nine out of 874 grant recipients wanted to see youth schools (*ungdomsskoler*) and continuation schools (*fortsættelsesskoler*) in order to examine whether the ideas underpinning these forms of schooling could be translated into a Danish context; indeed, the Danish youth school was the subject of much debate from 1910 onwards. The aims of the Danish youth school were to maintain and enhance the primary school curriculum and to assist the youth in obtaining future employment.⁹² The work school (*Arbeitsschule*) pedagogy of Georg Kerschensteiner was introduced in Denmark in 1909 and became the topic of Danish parliamentary debate, receiving public funding from 1914.⁹³ Teachers began visiting youth schools abroad, especially from 1916, with Sweden and Norway being the favoured destinations. Sweden was obvious choice for travel because the country had introduced two years of compulsory continuation schooling in 1918 as preparation for the practical youth school.⁹⁴

Many teachers, the vast majority of whom were village teachers, were interested in actual school buildings and the school's immediate surrounding environments, espe-

88 Note from N.A. Larsen to the department, April 29 1927, The Ministry of Education, 1st Department, 1st Office: case file 1927/235 (enclosed in 1930/235), DNA.

89 Nørgaard (1977), 54.

90 On the Danish kindergarten and the Montessori influence in the interwar period, see Jens Erik Kristensen and Søs Bayer, eds. *Pædagogprofessionens historie og aktualitet* (Copenhagen: U Press, 2015), vol. I, 146–65, and vol. II, 79–118.

91 For an introduction to Ovide Decroly, see Wagnon Sylvain, *Ovide Decroly: Un pédagogue de l'Éducation Nouvelle: 1871–1932* (Bruxelles, Peter Lang, 2013).

92 Søren Ehlers, "Ungdomsskolens oprindelse," *Årbog for dansk skolehistorie* (1983), 31–36; Søren Ehlers, *Ungdomsliv: Studier i den folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark 1900–1925* (Copenhagen: Alinea, 2000), 195–98.

93 Ehlers (2000), 99–102.

94 Ingrid Lindell, *Disciplinering och yrkesutbildning: Reformarbetet bakom 1918 års praktiska ungdomsskole reform* (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1992), 191–209; Åsa Broberg, *Utbildning på gränsen mellan skola och arbete: Pedagogisk förändring i svensk yrkesutbildning 1918–1971* (Stockholm: Stockholms universitetsbibliotek, 2014), 22–34.

cially school gardens.⁹⁵ The Danish school garden movement was established around 1900 and reached its peak in the 1920s and 30s.⁹⁶ Furthermore, school buildings and school inventories attracted interest.⁹⁷ This included visiting school museums. In the early twentieth century, these were not actual museums in the modern sense, but rather exhibitions on state of the art of school inventories, as was the case with the Danish School Museum 1887–1934.⁹⁸ Amongst the grant recipients was Frederik Thomassen, Museum Curator between 1899–1918, organiser of Danish and Nordic school assemblies and participant in foreign educational conferences. He journeyed abroad to visit school museums in the Nordic countries, as well as in Europe, in 1901, 1909, 1914 and 1917 and wrote about foreign school museums in the leading Danish educational journal “*Vor Ungdom*.”⁹⁹

The subject for which the Ministry awarded most of its grants was educational handcrafts or sloyd (*sløjd*). In total, 23 teachers wished to see how sloyd was practised in other countries. Taking considerable inspiration from the Swedish sloyd training college in Nääs,¹⁰⁰ sloyd was introduced in Denmark from the 1880s as a way of developing the (male) child’s spiritual and physical abilities. By teaching the child to stand in the correct position and work in a systematised way, sloyd shaped the child’s body and personality.¹⁰¹

The Ministry also awarded grants to teachers who wanted to specialise in a topic of interest, for example, churchyards, buildings, music, Danish nature, geography and geology, or to visit the old 1721 crown schools (*rytterskoler*) and publish their findings in a book.

Conclusion

During the period 1899–1932, the Danish Ministry of Education awarded 874 grants to Danish male and female primary schoolteachers, enabling them to embark on educational journeys both at home and abroad. This article, firstly, analyses the journeys as a case of educational borrowing by examining Danish schoolteachers’ attraction to foreign educational systems and pedagogical ideas. Secondly, this article contributes to the existing research by shedding light on the transposition of academic and professional discourses of education from abroad into a domestic educational system, thus contributing to the assimilation of national educational systems over time.

95 On the international school garden movement, see Sally Gregory Kohlstedt, “A Better Crop of Boys and Girls: The School Gardening Movement, 1890–1920,” *History of Education Quarterly* 48, no. 1 (2008), 58–93.

96 Gjerløff and Jacobsen (2014), 323, 325.

97 For an analysis of Danish school buildings, see Coninck-Smith (2000), 260–82; Ning de Coninck-Smith, *Barndom og arkitektur: Rum til danske børn igennem 300 år* (Copenhagen: Klim, 2011), 19–24, 85–119.

98 Keld Grinder-Hansen, “Dansk Skolemuseum 1887–1934: materialesamling og museum,” in *Institut Selskab Museum: Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*, ed. Inger Schultz Hansen and Erik Nørr (Copenhagen: Selskabet for Dansk Skolehistorie), 45–61.

99 Carl Poulsen and W.Th. Benthin, eds. *Lærerne og Samfundet: Folkeskolens kendte Mænd og Kvinder: Jubilæumsskrift 1814–1914* (Copenhagen: Fr. Bagge, 1913), III, 683–84.

100 On the Nääs sloyd college and educational sloyd, see Anna Alm, *Upplevelsens poetik: Slöjdseminariet på Nääs 1880–1940* (Lund: Lunds universitet, 2012); David J. Whittaker, *The Impact and Legacy of Educational Sloyd* (London/New York: Routledge, 2014), chapter 6.

101 Gjerløff and Jacobsen (2014), 338–340; Curt Allingbjerg, *Sløjd i Danmark 1883–1983* (Copenhagen: Dansk Skolesløjds Forlag, 1983), 40–79.

The purpose of this article is, therefore, to analyse the funding of teachers' educational journeys as an expression of 'governmental internationalism' by the Danish Ministry of Education. The article explores the first stage of educational borrowing, that is to say, the attraction to foreign educational systems and ideas. Thus, the article does not seek to examine the perceptions of the visited institutions or demonstrate the actual impact of the journeys on schooling and school policy in Denmark. Instead, this article presents the specific kinds of knowledge and ideas that the Ministry and the teachers planned to transpose into the Danish national educational system. The teachers wanted to borrow policies, philosophies and concepts to adapt and apply to the Danish context — some were open about their intent; others did so through a process of 'silent borrowing.' Based on case files and travel reports from the Ministry's archives, the article analyses which countries were perceived to be 'progressive' by the Ministry and the teachers, as well as which subjects the Ministry and the teachers were keen to examine and borrow from.

This article has shown that some countries were favoured as destinations, having cross-national attraction, both by the Ministry and grant applicants. The vast majority of visits were to Sweden, closely followed by Germany and Norway. This result is not unexpected. There was a linguistic and cultural connection shared by the Scandinavian countries and their school systems were very similar. The German educational system was perceived by most European educationalists to be exemplary. In addition, the German school experiments during the 1920s attracted much attention. The selection of Great Britain seems to be attributable to the desire of some teachers to improve their linguistic skills, as English was also one of the main languages taught in middle and secondary schools.

For a smaller number of teachers, the purpose of their journeys was to visit foreign countries and institutions in order to copy or translate school policies or practices into a Danish context. These teachers were national experts in a particular field whilst belonging to a wider international social and cultural community of experts. The vast majority of the grant applications, however, came from teachers wanting to embark on a *Bildung* (*almendannende*) journey, affording them the opportunity to experience the culture, history and traditions of their chosen country, or to use their travels to enhance their linguistic abilities, whilst also observing foreign systems of schooling. That was particularly the case with the many teachers who applied for holiday courses.

The difference in expressed travel purposes can be understood as representing two different ways of fulfilling the role of schoolteacher and relating to one's local community, according to Finnish educationalists Erkkö Anttila and Ari Väänänen, who usefully apply the concepts of 'local' and 'cosmopolitan.'¹⁰² The large group of teachers who embarked on a *Bildung* journey can be described as 'local influentials' due to their interdependence on local social networks, as well as their keen interest in local social life and public matters. According to their stated purposes for travel, they did not want to change the public school, or necessarily introduce new methods, but rather focused on honing their own skills in respect of their teaching

¹⁰² Erkkö Anttila and Ari Väänänen, "Rural Schoolteachers and the Pressures of Community Life: Local and Cosmopolitan Coping Strategies in Mid-Twentieth-Century Finland," *History of Education* 42, no. 2 (2013), 182–203.

subjects. The smaller group of teachers who expressly sought new ideas and wished for reform, might be characterised as ‘cosmopolitan influentials’ because they based their status on, amongst other things, knowledge that they had acquired beyond the small town, as they took a keen interest in what was happening outside in the wider world.¹⁰³

Even though it was only a small proportion of the Danish male and female teachers who embarked on educational journeys, the journeys which were undertaken seemed to have had a definite impact on the daily life and development of the Danish school. In a period preceding a six-week summer holiday, a grant for an educational journey would have afforded the teacher an inexpensive travel opportunity and supplied new inspiration for the teaching of European languages or history. Similarly, the journeys could have been valuable for those teachers who wanted to visit schools and institutions in order to acquire new knowledge or as a part of a reform agenda. They would have gained insight into educational debates, made cross-border contacts and imported academic and professional knowledge into the Danish educational system.

Amongst several other factors, the educational journeys undertaken by Danish teachers between 1898–1932 contributed to the transfer of academic and professional educational discourses, thus providing a partial explanation as to why the Danish educational system, over time, increasingly came to share many similar features with its counterparts in European countries.¹⁰⁴ However, further research is needed to examine the impacts of these educational journeys, that is, to ask what the teachers actually observed, how they interpreted their experiences, and, not least, to determine how the borrowed subjects and ideas were implemented, or used to legitimise educational reforms, in the Danish context.¹⁰⁵

103 Anttila and Väänänen (2013), 183–85.

104 Steiner-Khamsi (2009), 162–69.

105 On the teachers’ perceptions of the institutions and countries they visited, see Christian Larsen, “Dannelse eller ferie?: Danske skolelæreres pædagogiske studie- og uddannelsesrejser 1919–1932,” *Uddannelseshistorie* 51 (2017), 80–84, and Christian Larsen, “Med læreren på pædagogisk studietur,” *Frederiksberg gennem tiderne* 41 (2018), 122–28.

References

Archival references

- The Danish National Archives (DNA), Copenhagen (Rigsarkivet, København)
- The Ministry of Education, the treasury (Undervisningsministeriets Bogholderi og Kasse): Accounting book for travel grants to teachers in the public school 1898–1932.
- The Ministry of Education (Undervisningsministeriet), 1st Department, 1st Office: Register to case files and case files 1916–32.
- The Ministry for Church and School Affairs (Kultusministeriet), 2nd Office: Case file no. 1897/ZZ1606.
- The Ministry for Church and School Affairs, 2nd Office: Register to case files and case files 1898–1915.
- The Danish School Museum (Dansk Skolemuseum): Travel reports 1916–28.

Literature

- Alix, Sébastien-Akira. “Citizens in Their Right Place: Nation Building and Mass Schooling in Nineteenth-Century France.” In *School Acts and the Rise of Mass Schooling Education Policy in the Long Nineteenth Century*, edited by Johannes Westberg, Lukas Boser and Ingrid Brühwiler, 145–69. London: Palgrave Macmillan, 2019.
- Alix, Sébastien-Akira. “Transnationalising American Progressivism and Emancipation: Frances B. Johnston and Progressive Education at the 1900 Paris Universal Exposition.” *Paedagogica Historica* 55, no. 1 (2019), 55–69.
- Allingbjerg, Curt. *Sløjd i Danmark 1883–1983*. Copenhagen: Dansk Skolesløjds Forlag, 1983.
- Alm, Anna. *Upplevelsens poetik: Sløjdseminariet på Nääs 1880–1940*. Lund: Lunds universitet, 2012.
- Anttila, Erkkko and Ari Väänänen. “Rural Schoolteachers and the Pressures of Community Life: Local and Cosmopolitan Coping Strategies in Mid-Twentieth-Century Finland.” *History of Education* 42, no. 2 (2013), 182–203.
- Beech, Jason. “The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: a View Over Time.” *Research in Comparative and International Education* 1, 2006, 2–13.
- Bendixen, Carsten. *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering: En analyse af transformationen af psykologiske teorier om intelligens som baggrund for skole-psykologiske og pædagogiske afgørelser vedrørende elevdifferentiering i det 20. århundredes folkeskole: En Ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, 2006.
- Benn, Jette. “Home Economics in 100 Years: Pedagogical and Educational Trends and Features.” In *Home Economics in the 21st Century: History – Perspectives – Challenges*, edited by Jette Benn, 13–29. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2000.
- Berg, Christa, ed. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Band IV: 1870–1918*. München: C.H. Beck, 1991.
- Blossing, Ulf, Gunn Imsen, and Leif Moos. “Progressive Education and New Governance in Denmark, Norway, and Sweden.” In *The Nordic Education Model: Policy Implications of Research in Education*, edited by Ulf Blossing, Gunn Imsen, Leif Moos, 133–54. Dordrecht: Springer, 2014.

- Broberg, Åsa. *Utbildning på gränsen mellan skola och arbete: Pedagogisk förändring i svensk yrkesutbildning 1918–1971*. Stockholm: Stockholms universitetsbibliotek, 2014.
- Brühwiler, Ingrid et al. eds. *Schweizer Bildungsgeschichte: Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Chronos, 2019.
- Casey, Etain. *Walter Ripman and the University of London Holiday Course in English for Foreign Teachers 1903–1952*. Oulu: University of Oulu, 2017.
- Coninck-Smith Ning de. "Overlærer Jens Olsen (1840–1911): Praktiker og pioner: En skolehistorisk biografi." In Ning de Coninck-Smith. *Skolen, lærerne, eleverne og forældrene*, 25–48. Aarhus: Klim, 2002.
- Coninck-Smith, Ning de. *Barndom og arkitektur: Rum til danske børn igennem 300 år*. Copenhagen: Klim, 2011.
- Coninck-Smith, Ning de. *For barnets skyld: Byen, skolen og barndommen 1880–1914*. Copenhagen: Gyldendal, 2000.
- Danmarks Lærerforenings Medlemsblad*. Copenhagen: N.C. Roms Bog- og Stentrykkeri, 1897–1898.
- Dithmar, Reinhardt and Hans-Dietrich Schultz, eds. *Schule und Unterricht im Kaiserreich*. Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus, 2006.
- Dittrich, Klaus. *Experts Going Transnational: Education at World Exhibitions During the Second Half of the Nineteenth Century: PhD thesis*. Portsmouth: University of Portsmouth, 2010.
- Duedahl, Poul. *J.C. Christensen: Et politisk menneske*. Copenhagen: Gyldendal, 2006.
- Ehlers, Søren. "Ungdomsskolens oprindelse." *Årbog for dansk skolehistorie* (1983), 7–44.
- Ehlers, Søren. *Ungdomsliv: Studier i den folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark 1900–1925*. Copenhagen: Alinea, 2000.
- Fink, Troels. *Da Sønderjylland blev delt 1918–1920*. Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning, 1978–79.
- Folkeskolen 1932*. Copenhagen: Danmarks Lærerforening, 1932.
- Fuchs Eckhardt, Peter Drewek, and Michael Zimmer-Müller. *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871–1945/50*. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, 2010.
- Geissler, Gert. *Schulgeschichte in Deutschland: Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013.
- Gjerløff, Anne Katrine and Anette Faye Jacobsen. *Da skolen blev sat i system: 1850–1920*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014.
- Gjerløff, Anne Katrine et al. *Da skolen blev sin egen: 1920–1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014.
- Gonon, Philip. "Les Expositions universielles, stimulant des réformes scolaires au 19^e siècle." In *Une Ecole pour la Démocratie: Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle*, edited by Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez and Carlo Jenzer, 301–22. Bern: Peter Lang, 1999.
- Gonon, Philip. "Travel and Reform: Impulses Towards Internationalisation in the Nineteenth-century Discourse on Education." In *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*, edited by David Phillips and Kimberly Ochs, 125–43. Oxford: Symposium Books, 2004.

- Gonon, Philip. *Das internationale Argument in der Bildungsreform: Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Bern: Peter Lang, 1998.
- Green, Andy. *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France, and the U.S.A.* New York: St. Martin's, 1990.
- Grinder-Hansen, Keld. "Dansk Skolemuseum 1887–1934: Materialesamling og museum." In *Institut Selskab Museum: Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*, edited by Inger Schultz Hansen and Erik Nørr, 45–61. Copenhagen: Selskabet for Dansk Skolehistorie, 2001.
- Grue-Sørensen, K. *Opdragelsens historie*. Copenhagen: Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1959.
- Hamre, Bjørn. *Potentialitet og optimering i skolen: Problemforståelser og forskelssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse: Ph.d.-afhandling*. Copenhagen: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik, 2012.
- Herren, Madeleine. "Governmental Internationalism and the Beginning of a New World Order in the Late Nineteenth Century." In *The Mechanics of Internationalism: Culture, Society, and Politics from the 1840s to the First World War*, edited by Martin H. Geyer and Johannes Paulmann, 121–44. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Jensen, Erik. *I fordums historie: Fortællinger fra de første hundrede år af Lærerhøjskolens historie*. Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole, 1999.
- Keim, Wolfgang and Ulrich Schwedt, eds. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013.
- Kesper-Biermann, Sylvia. "Die Netzwerke der „Schulmänner“: Pädagogische Reisen im Deutschland des 19. Jahrhunderts." In *Netzwerke in der Bildungsgeschichte*, edited by Hans-Ulrik Grunder, Andreas Hoffmann-Ocon and Peter Merz, 214–21. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013.
- Kesper-Biermann, Sylvia. "Kommunikation, Austausch, Transfer: Bildungsräume im 19. Jahrhundert." In *Transnationale Bildungsräume: Wissenstransfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, edited by Esther Möller and Johannes Wischmeyer, 21–41. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.
- Københavns Borgerepræsentations Forhandlinger 1919/20*. Copenhagen, 1920.
- Kohlstedt, Sally Gregory. "A Better Crop of Boys and Girls': The School Gardening Movement, 1890–1920." *History of Education Quarterly* 48, no 1 (2008), 58–93.
- Korsgaard, Ove, Jens Erik Kristensen; and Hans Siggard Jensen. *Pædagogikkens idéhistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017.
- Kristensen, Jens Erik and Søs Bayer, eds. *Pædagogprofessionens historie og aktualitet*. Copenhagen: U Press, 2015.
- Krop, Jérôme. *La méritocratie républicaine: Élitisme et scolarisation de masse sous la Troisième République*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2014.
- Landahl, Joakim. "Aesthetic Modernisation and International Comparisons: Learning About Drawing Instruction at the Paris Exposition Universielle of 1900." *History of Education* 48, no. 1 (2019), 41–59.
- Landahl, Joakim. "Det nordiska skolmötet som utbildningspolitisk arena (1870–1970): Ett rumsligt perspektiv på den moderna pedagogikens historia." *Utbildning & Demokrati* 24, no. 3 (2015), 7–23.
- Larsen, Christian, ed. *Realskolen gennem 200 år: Kundskaber og erhvervsforberedelse*. Copenhagen: Danmarks Privatskoleforening, 2010.

- Larsen, Christian. "Med læreren på pædagogisk studietur." *Frederiksberg gennem tiderne* 41 (2018), 115–31.
- Larsen, Christian. "Dannelse eller ferie?: Danske skolelæreres pædagogiske studie- og uddannelsesrejser 1919-1932." *Uddannelseshistorie* 51 (2017), 69–88.
- Larsen, Christian. "En realskolelæreruddannelse?: Uddannelsesmuligheder for realskolens lærere." In *Realskolen gennem 200 år: kundskaber og erhvervsforberedelse*, edited by Christian Larsen, 211–28. Copenhagen: Danmarks Privatskoleforening, 2010.
- Larsen, Joakim. *Skolelovene af 1814 og deres Tilblivelse, aktmæssig fremstillet*. Copenhagen: Schultz, 1914.
- Larsen, Jytte et al., eds. *Dansk Kvindebiografisk Leksikon*. Copenhagen: Rosinante, 2001.
- Larsen, N.A. *Dansk Skole-Stat*. Copenhagen: Arthur Jensens Forlag, 1933–34.
- Larsson, Esbjörn and Johannes Westberg, eds. *Utbildningshistoria: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Lindell, Ingrid. *Disciplinering och yrkesutbildning: Reformarbetet bakom 1918 års praktiska ungdomsskolereform*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1992.
- Lovtidende 1903*. Copenhagen: J.H. Schultz, 1903.
- Lovtidende 1908*. Copenhagen: J.H. Schultz, 1908.
- Lundahl, Christian. "Swedish Education Exhibitions and Aesthetic Governing at World's Fairs in the Late Nineteenth Century." *Nordic Journal of Educational History* 3, no. 2 (2016), 3–30.
- Lütgert, Will. "Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse." In *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*, edited by Rotraud Coriand and Michael Winkler, 219–29. Weinheim: Dt. Studienverl., 1998.
- Matasci, Damiano. "Les peuples à l'école. Expositions universelles et circulation des innovations pédagogiques en Europe, 1863–1878." *Revue d'histoire du 19^e siècle* 2, no. 55 (2017), 125–136.
- Matasci, Damiano. "The International Congresses of Education and the Circulation of Pedagogical Knowledge in Western Europe, 1876–1910." In *Shaping the Transnational Sphere: Experts, Networks and Issues from the 1840s to the 1930s*, edited by David Rodogno, Bernhard Struck and Jakob Vogel, 218–38. New York, Oxford: Berghahn Books, 2015.
- Mayeur, Françoise. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. III: De la Révolution à l'école républicaine (1789–1930)*. Paris: Perrin, 2004.
- McLelland, Nicola. "The History of Language Learning and Teaching in Britain." *The Language Learning Journal* 46, no. 1 (2018), 13–14.
- Möller, Esther and Johannes Wischmeyer, eds. *Transnationale Bildumsräume: Wissenstransfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.
- Näf, Martin. *Paul und Edith Geheeb-Cassirer: Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité: Deutsche, internationale und schweizerische Reformpädagogik 1910–1961*. Weinheim: Beltz, 2006.
- Nørgaard, Ellen. *Lille barn, hvis er du?: En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Copenhagen: Gyldendal, 1977.

- Nørr, Erik. "Første hovedafsnit: 1848–1888." In *Kvalitetens vogter: Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848–1998*, edited by Harry Haue, Erik Nørr and Vagn Skovgaard-Petersen, 19–175. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 1998.
- Ochs, Kimberly and David Phillips. "Processes of Educational Borrowing in Historical Context." In *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*, edited by David Phillips and Kimberly Ochs, 7–23. Oxford: Symposium Books, 2004.
- Ochs, Kimberly and David Phillips. "Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education." *British Educational Research Journal* 30, no. 6, (2004), 773–84.
- Ochs, Kimberly and David Phillips. "Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices." *Comparative Education* 39, no. 4 (2003), 451–61.
- Overgaard, Svend Skaftø. "Mellem ord og bord." *Historisk Tidsskrift* (2005), 126–63.
- Pedersen, Jørn Henrik, Klaus Pedersen, and Niels Finn Christiansen, eds. *Dansk velfærdshistorie: Mellem skøn og ret: 1898–1933*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2014.
- Poulsen, Carl and W.Th.Benthin, eds. *Lærerne og Samfundet: Folkeskolens kendte Mænd og Kvinder: Jubilæumsskrift 1814–1914*. Copenhagen: Fr. Bagge, 1913.
- Prieme, Hans. "'De kom, så og lærte': Fire danske pædagoger på besøg i USA før 1900." *Uddannelseshistorie* (1991), 221–34.
- Rigsdagstidende: Forhandlingerne paa Folketinget 1897/98*, tillæg B. Copenhagen: J.H. Schultz, 1897–98.
- Rigsdagstidende 1897/98*, tillæg B. Copenhagen: J.H. Schultz, 1897–98.
- Rigsdagstidende 1931/32*, tillæg A. Copenhagen J.H. Schultz, 1931–32.
- Schriewer, Jürgen. "The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts." In *Theories and Methods in Comparative Education*, edited by Jürgen Schriewer and Brian Holmes, 25–83. Frankfurt: Peter Lang, 1990.
- Schriewer, Jürgen and Carlos Martinez. "Constructions of Internationality in Education." In *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, edited by Gita Steiner-Khamsi, 29–53. New York; London: Teachers College Press, 2004.
- Simon, Brian. *Education and the Labour Movement, 1870–1920*. London: Lawrence and Wishart, 1965.
- Simon, Brian. *The Politics of Educational Reform, 1920–1940*. London: Lawrence and Wishart, 1974.
- Skovgaard-Petersen, Vagn. "De blev lærere: Læreruddannelsen mellem 1860 og 1945." In *– for at blive en god lærer: Seminarier i to århundreder*, edited by Erik Nørr and Vagn Skovgaard-Petersen, 179–312. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2005.
- Skovgaard-Petersen, Vagn. *Dannelse og demokrati: Fra latin- til almenskole: Lov om højere almenskoler 24. april 1903*. Copenhagen: Gyldendal, 1976.
- Sobe, N.W. and D.T. Boven. "Nineteenth-Century World's Fairs as Accountability Systems: Scopic Systems, Audit Practices and Educational Data." *Education Policy Analysis Archives* 22, no. 118 (2014), 1–14.
- Steiner-Khamsi, Gita. "Transferring Education, Displacing Reforms." In *Discourse Formation in Comparative Education*, edited by Jürgen Schriewer, 155–87. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009.

- Sylvain, Wagnon. *Ovide Decroly: Un pédagogue de l'Éducation Nouvelle: 1871–1932*. Bruxelles, Peter Lang, 2013.
- Thuen, Harald. *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag, 2017.
- Tröhler, Daniel. "Curriculum History or the Educational Construction of Europe in the Long Nineteenth Century." *European Educational Research Journal* 15, no. 3 (2016), 279–97.
- Wahl, Volker. "Jenaer Ferienkurse und 'Weimar-Jena Summer College.'" *Weimar-Jena: Die grosse Stadt*, 2010, 3/2, 146–57.
- Waldow, Florian. "Undeclared Imports: Silent Borrowing in Educational Policy-making and Research in Sweden." *Comparative Education* 45, no. 4 (2009), 477–94.
- Westberg, Johannes, Lukas Boser, and Ingrid Brühwiler, eds. *School Acts and the Rise of Mass Schooling Education Policy in the Long Nineteenth Century*. London: Palgrave Macmillan, 2019.
- Whittaker, David J. *The Impact and Legacy of Educational Sloyd*. London/New York: Routledge, 2014.
- Ydesen, Christian and Karen E. Andreasen. "Koblinger mellem økonomi og uddannelse: Et rids af dansk transnational uddannelseshistorie." *Educare* 1 (2019), 18–42.
- Ydesen, Christian and Karen E. Andreasen. "Transnationale dimensioner i dansk uddannelseshistorie: En historiografisk analyse." *Uddannelseshistorie* (2016), 74–88.
- Ydesen, Christian. "The International Space of the Danish Testing Community in the Interwar Years." *Paedagogica Historica* 48, no. 4 (2012), 589–99.
- Ydesen, Christian. *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920–1970)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011.
- Øland, Trine. "A State Ethnography of Progressivism: Danish School Pedagogues and their Efforts to Emancipate the Powers of the Child, the People and the Culture 1929–1960." *Praktiske Grunde: Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* no. 1–2 (2010), 57–89.
- Øland, Trine. "The Diversity of 'Progressive School Pedagogues' 1929–1960: A Space of Opposites Making Society Making the Child." *Praktiske Grunde: Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* 7, no. 4 (2015), 5–24.



Skola i skuggan: Privatundervisningen i Stockholm 1735

Hanna Östholm

Abstract • School in the shadow: Private education in Stockholm 1735. During the early eighteenth century, private education was a more significant sector of the educational market than was public education, regarding the number of students and teachers, the presence of female students and teachers, the social background of the students, and the introduction of a more diverse and modern curriculum. Hitherto, little has been known of the actual scope or general conditions of private education, which has been over-shadowed by studies of public education. The article maps private education through the Stockholm Church Consistory's (*Stockholms stads konsistorium*) thorough inventory of private teachers in the capital of Sweden during 1734–36, providing information of both suppliers and consumers within the private sector of the educational market, as well as of the practice and functions of private education in early modern time.

Keywords • private education [privatundervisning], eighteenth century [1700-talet], early modern [tidigmodern], Stockholm

Introduktion

Informatorn är välbekant för den som studerar tidigmodern historia. Under 1700-talet var privatläraren allestädes närvarande i Europa – man har talat om ”informatorsarmén” och det ”lärda proletariatet”.¹ På svensk botten möter man ofta personer som varit privatlärare under studentåren, eller i sin barn- eller ungdom haft informator eller guvernant (lärare som bor i elevens hem). Utöver det grundläggande, att undervisa ett eller flera barn i något eller några läroämnen, är de närmare villkoren för privatundervisningen mycket litet utforskade. Det är framför allt privatundervisningen inom högre ståndskretsar som vi vet något om; den har lämnat spår i källorna, men då i individuella fall. De privata skolformer som begagnades av de mindre välbeställda har bara undantagsvis avsatt bevarad dokumentation, till skillnad från den offentliga undervisningen. Privat undervisning har hamnat i skuggan av den publika.²

1 Daniel Roche, *Les Républicains des lettres: Gens de culture et Lumières au XVIII^e siècle* (Paris: Fayard, 1988a), 331; idem, “Le précepteur dans la noblesse française. Instituteur privilégié ou domestique?” i *Problèmes de l'histoire de l'éducation: Actes des séminaires organisés par l'École française de Rome et l'Università di Roma – la Sapienza* (Rome: École Française de Rome, 1988b), 14; David Sjöstrand, *Maria skola: Ett bidrag till Stockholms skolhistoria* (Stockholm, 1882), 62.

2 Jean-Luc Le Cam, ”Über die undeutlichen institutionellen Grenzen der Elementarbildung: Das Beispiel des Herzogtums Braunschweig-Wolfenbüttel im 17. Jahrhundert,” i *Elementarbildung und Berufsausbildung 1450–1750*, red. Alwin Hanschmidt (Köln: Böhlau, 2005), 47; Thomas Töpfer, *Die 'Freiheit' der Kinder: Territoriale Politik, Schule und Bildungs-vermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen 1600–1815* (Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012), 181; se Mark Bray, *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners* (Paris: Unesco, 2007).

Hanna Östholm has a PhD in History of Science and Ideas, Uppsala University, Sweden.

Email: ostholm.hanna@gmail.com.

Denna artikel behandlar privatundervisningen som bedrevs i Stockholm vid mitten av 1730-talet, dess deltagare, utbredning och utformning. Frågeställningarna har kartläggningskaraktär; *hur många, vilka, var* och *hur* måste besvaras innan vi kan röra oss mot mer problematiserande frågor. Kartläggningens utgångspunkt är ett tidigare oanvänt källmaterial, Stockholms stads konsistoriums inventeringar av privatlärare 1734–36. Frågeställningarna besvaras utifrån konsistoriets uppgifter om de individuella lärarna. Det anges i vilken församling (stadsdel) de bodde och verkade, om de studerade, hade haft annat arbete och varifrån de kom. Ibland har uppgifter om eleverna och undervisningen noterats. Det fanns olika sätt att arbeta som privatlärare och utifrån källmaterialet kan även formerna för lärarens arbete ringas in.

Mellan 1682 och 1803 gjorde Stockholms konsistorium återkommande inventeringar av privatlärare. Här finns källor som lämpar sig för generaliseringar och statistisk behandling av privatundervisningen, men de har inte använts i särskilt stor utsträckning.³ Jag har för denna artikel sammanställt och analyserat uppgifter från inventeringen 1734–36. I studien har detaljerade uppgifter på individnivå aggregerats och därigenom gjort det möjligt att nå mer välgrundade slutsatser om den tidigmoderna privatundervisningen.⁴

Av intresse är förstås i vilken utsträckning man kan generalisera om den tidigmoderna privatundervisningen utifrån ett källmaterial med så tydliga geografiska och kronologiska gränser. Tidigmoderna städer skiljde sig från landsbygden på flera sätt. Bland annat var utbudet större i städerna av både offentlig och privat undervisning. Det här nyttjade källmaterialet har en fördel i att det är relativt omfattande och visar på variationer som sannolikt kunde förekomma även på mindre orter. Att en större stad som Stockholm kunde uppvisa så många sorters undervisning underlättar också jämförelser med den privatundervisning som gavs på andra orter.

Tidigare forskning, perspektiv och begrepp

Givet privatundervisningens omfattning är svensk forskning om denna liten; enskilda studier har berört privatlärare inom högre utbildning, sekundärutbildning, det sena 1600-talets primärundervisning, 1700-talets språk- och handelsutbildning, eller, grundligare, 1800-talet.⁵ Kunskap i övrigt om privatundervisningen, särskilt

3 Bengt Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850* (Lund: Arkiv, 1986), 95 f, använder inventeringarna 1684, 1687 och 1694 för att beräkna att 58 procent av sammanlagt 1 807 elever fick privatundervisning i Stockholm. Se även D. Sjöstrand (1882), 152–57; O. A. Stridsberg, *Anteckningar till en historik öfver Klara skola i Stockholm 1649–1880* (Stockholm: I. M. Göthes bokh., 1880), 50f; Carl Björling, *Katarina skola: Bidrag till kännedomen om Stockholms läroverk* (Stockholm: Norstedt, 1913), 28, 100f.

4 Hanna Östholm och Benny Jacobsson, ”Informatorer i Stockholm,” 1700-talsällskapets konferens ”Vardagsliv,” Uppsala 2015-05-08 (manuskript); Hanna Östholm och Benny Jacobsson, ”Skola i skuggan: Privatundervisning under 1700-talet,” Utbildningshistoriska seminarier, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, 2016-10-27 (manuskript). jämförelser med den privatundervisning som gavs på andra orter. Elisabet Hammar, *Franskundervisningen i Sverige fram till 1807. Undervisningssituationer och lärare* (Stockholm: Fören. för svensk undervisningshistoria, 1981), 47; Sandin (1986), 96.

5 Om studieresor, Lars H. Niléhn, *Peregrinatio academica: Det svenska samhället och de utrikes studieresorna under 1600-talet* (Lund: Liber Gleerup, 1983); om läroverks- och gymnasieelevers privata undervisning, Magnus von Platen, *Privatinformation i skolan. En undervisningshistorisk studie* (Umeå: Umeå universitetsbibliotek, 1981); Sandin 1986, 94ff (men inte mycket om 1700-talets första decennier); Hammar (1981); Gustaf Kaleen, *Huvuddragen av den svenska handelsundervisningens historia fram till år 1830* (Stockholm: Uppsala universitet, 1952). Om

1700-talets, bygger mestadels på tillfälligt eller anekdotiskt material. Litteraturhistorikern Magnus von Platen avsåg för några decennier sedan att skriva en monografi om informatoryrket, men konstaterade ”vittnesbördens karaktär av mjukdata. Memoarer och gamla levnadsteckningar ger genrebilder men sällan rent faktiska uppgifter, man får levande interiörer men ingen statistik.”⁶ Forskning om guvernanter och språklärare har byggt på liknande slag av ”mjukdata”, källor från enskilda personer, företrädesvis av adligt stånd.⁷

Den (upplevda) bristen på adekvat källmaterial har varit en faktor när den privata undervisningen ställts i skuggan, men man bör inte heller bortse från en historiesyn där privat och offentligt värderats olika – det förra ses som tillfälligt, det senare som mer permanent – och där forskare, i ett slags segrarnas historieskrivning, valt att söka de offentliga institutionernas bakgrund och framväxt framför att behandla äldre perioders utbildningssystem med utgångspunkter i dess samtid.⁸ Oavsett anledning är resultatet att utbildningshistorisk forskning, svensk och internationell, främst har behandlat publikt skolväsende, lagstiftning, reformer och pedagogik, medan privatundervisning berörts i förbifarten och omfattningen sannolikt underskattats.⁹

Kortare studier av informatorer finns från olika länder, vanligen i högrestånds- och elitmiljöer.¹⁰ Studier av kvinnliga elever och lärare berör oftare privatundervisning, då kvinnor sällan hade tillträde till publika skolor.¹¹ I synnerhet ger Irene Hardach-Pinkes monografi *Die Gouvernante* (1993) en samlad presentation av en yrkeskategori, liknande den som Magnus von Platen ville åstadkomma. Hardach-Pinkes studie är kvinnohistorisk (jämförelser med manliga privatlärares villkor saknas alltså), men i gengäld är tidsspannet stort. Studier av undervisning i moderna språk, som mer sällan gavs vid publika skolor, leder på liknande sätt till att privatundervisning behandlas.¹²

1800-talet, se Peter Bernhardsson, ”Mästaren och marknaden. 1800-talets privata språkundervisning i Stockholm,” *Praktiske Grunde: Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, nr. 4 (2010); idem, ”Privatundervisning som familjeföretag i 1800-talets Stockholm,” *Vägval i skolans historia*, nr. 3 (2015); idem, *I privat och offentligt: Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2016).

- 6 Platen (1981), 5; en kort tentativ artikel är idem, ”Informatorn,” *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 76 (1994), 35–47.
- 7 Marianne Jersdal, ”Skapt som en guvernant: Något om guvernanter i Sverige ca 1740–1940,” *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 76 (1994), 49–66; i viss mån Hammar (1981), 27ff, 36ff. En annan slags studie är Christoffer Åhlman, *Mötet med det skrivna ordet: Kvinnors läsande och skrivande under 1700-talet* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2019), som adresserar hur läs-, skriv- och räknekunskaper gav avkastning i form av t.ex. arbete med undervisning och inom näringar, tillåtelse att ingå äktenskap, etc.
- 8 Jämför litteraturoversikten i Bernhardsson (2016), 16–21, där han också poängterar att Magnus von Platen (1981) avviker från detta mönster.
- 9 T. ex. John Lawson och Harold Silver, *A Social History of Education in England* (London: Methuen, 1973), 196–203.
- 10 T. ex. Roche (1988a); (1988b).
- 11 James C. Albisetti, Joyce Goodman, och Rebecca Rogers, red., *Girls' Secondary Education in the Western World: From the 18th to the 20th Century* (New York: Palgrave Macmillan, 2010); Ruth Brandon, *Other People's Daughters: The Life and Times of the Governess* (London: Weidenfeld & Nicolson, 2008); Michèle Cohen, ”Familiar Conversation: The Role of the 'Familiar Format' in Education in Eighteenth and Nineteenth-Century England,” i *Educating the Child in Enlightenment Britain: Beliefs, Cultures, Practices*, red. Mary Hilton and Jill Shefrin (Farnham, England: Ashgate, 2009); Isabelle Brouard-Arends och Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, red., *Femmes éducatrices au siècle des Lumières* (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2007); se även Leonore Davidoff and Catherine Hall, *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class 1780–1850* (London: Hutchinson, 1987).
- 12 Hammar (1981); Bernhardsson (2016); Ingar Bratt, *Engelskundervisningens framväxt i Sverige: Tiden före 1850*, *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 57 (Uppsala: Fören. för sv. undervisningshistoria, 1977).

På senare tid har privatundervisning emellertid studerats som en fundamental komponent i primärundervisningen.¹³ Ledande är Thomas Töpfers undersökningar;¹⁴ hans avhandling (2012) är en banbrytande studie om 1600- och 1700-talets Sachsen som utreder tidens brokiga skolväsende, där både privat och offentlig undervisning rymdes.

Spörsmål kring privata och offentliga verksamheter är av intresse och debatterades redan under tidigmodern tid, som Mats Hallenberg och Magnus Linnarsson lyft i en artikel som behandlar ”det allmänna bästa”. De debatter som tas upp är frihetstidens om tulluppbörd och gatubelysning samt 1800-talets om kommunikation och renhållning. Artikeln jämför i princip det offentliga med det statliga.¹⁵ En annan definition kunde vara att det offentliga föreligger på både nationell och lokal nivå – staten, kyrkan, staden och socknen – medan det privata förs till enskilda hushåll och individer.

Gränsdragningen mellan privat och offentlig undervisning borde ske utifrån huvudmannen: enskilda respektive staten och kyrkan. Konsistoriet kallade inte lärare som undervisade i stadens skolor och läroverk, vid barnhusets skola eller hovets utbildning för pager, utan personer som arbetade utanför dessa ramar, ofta i hushåll. Men de kallade inte heller hantverkare och handelsmän som utbildade lärlingar och gesäller – utbildning i hantverk och handel föll tydligen utanför konsistoriets tolkning av undervisning. Här öppnar sig en i sig intressant diskussion om vad undervisning och utbildning ansågs omfatta, men som skulle föra för långt ifrån artikelns utgångspunkter, och vara omöjlig utifrån det nyttjade källmaterialet.

Det är viktigt att komma ihåg att den grundläggande undervisningen enligt gällande kyrkolag ålåg föräldrarna. I första hand skulle individen lära sig grunderna, katekesen och innantilläsning, i hemmet, alltså privat. Att anlita skolmästare, klockare eller andra lärare var ett andrahandsalternativ. De nämnda kunskapskraven uppfylldes, som bland annat Daniel Lindmark kunnat visa, i stor utsträckning. Krav på skriv- och räkneskaper tillkom först senare.¹⁶

Liksom Töpfer ser jag privatundervisningen som en betydelsefull del av tidens skolsystem. Det är tacksamt att med konsumtionshistoriskt perspektiv analysera detta system som en bildningsmarknad, för att samtidigt förtydliga privatundervisningens funktioner för de olika aktörerna.¹⁷ Därigenom placeras privatlärare tillsammans med

13 Privatlärare inkluderas föredömligt i Charlotte Appel och Morten Fink-Jensen, *Da læreren holdt skole: Tiden før 1780*, Dansk skolehistorie 1 (Aarhus: Aarhus universitetsforlag, 2013).

14 Thomas Töpfer, ”Schulwesen und städtische Gesellschaft. Grundprobleme der Bildungsgeschichte des 18. Jahrhunderts am Beispiel Leipzigs,” *Historisches Jahrbuch* 127 (2007), 175–207 ; idem, ”Das niedere Schulwesen zwischen vormodernen Bildungsstrukturen und aufgeklärten Reformmassnahmen im 17. und 18. Jahrhundert,” i *Erleuchtung der Welt. Sachsen und der Beginn der modernen Wissenschaften*, red. Detlef Döring (Dresden: Sandstein, 2009); idem (2012).

15 Mats Hallenberg och Magnus Linnarsson, ”Vem tar bäst hand om det allmänna? Politiska konflikter om privata och offentliga utförare 1720–1860,” *Historisk tidskrift* 136, nr. 1 (2016).

16 Om kyrkoordningen, se Wilhelm Sjöstrand, *Pedagogikens historia 3:1: Sverige och de nordiska grannländerna under frihetstiden och gustavianska tiden* (Lund: Gleerups, 1961), 258f; om svensk läskunnighet före folkskolan, se Egil Johansson, *The History of Literacy in Sweden: In Comparison With Some Other Countries*, 2. ed. (Umeå: Universitetsbiblioteket, 1977), 58; Daniel Lindmark, ”Sann kristendom och medborgerlig dygd”: Studier i den svenska katekesundervisningens historia, (Umeå: Arbetsnheten för religionsvetenskap, 1993), 27, 71 och idem, *Penman, plikten, prestige och plogen: Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan* (Umeå: Institutionen för religionsvetenskap, Univ., 1994).

17 ”Marknad” som tidigmodernt begrepp är avsett att leda tankarna i riktning dels mot funktionerna

offentliga lärare och offentliga skolor på utbudssidan. Uppdragsgivare (ofta föräldrar) och elever, som nästan alltid hör till samma hushåll, står för en form av kultur- eller tjänstekonsumtion. Givetvis är villkoren för föräldrar och elever inte jämlika; det får förutsättas att de vuxna som betalar för privatundervisningen också står för valet av skolform och lärare – de köper och väljer. Eleverna konsumerar utbildning så till vida att de förväntas lära sig det lärarna tillhandahåller. Även om individerna i hushållet konsumerar på olika sätt kan man alltså ställa en konsumentsida mot en utbudssida.¹⁸

I privatundervisningen hade uppdragsgivarna/föräldrarna större inflytande på innehåll och utformning än i den statskyrkligt organiserade, offentliga skolan, vilken reglerades i lagtext och skolordningar, och ännu var inriktad på den lärda och kyrkliga utbildningsbanan. Uppdragsgivarnas inflytande utövades i privatundervisningen dels genom val från lärarutbudet, dels genom direktiv till läraren om utbildningen. Här fanns ett förhandlingsutrymme för uppdragsgivare och lärare; men i likhet med den offentliga skolan var elevernas inflytande sannolikt lågt.

Vissa begrepp bör klargöras, som användes inom den tidigmoderna utbildningsdiskursen. Begreppen *undervisning* och *information* kunde användas synonymt. En *informatör* var alltså en lärare, vanligen en lärare anställd inom ramarna för ett hushåll. Läraren kunde också benämnas *preceptor* – även inom det offentliga skolväsendet. Verbet *undervisa* kunde ersättas med begreppen *informera* och *preceptorera*.¹⁹ Vissa av lärarna i konsistoriets inventering drev skolor, som konsistoriet sammanförde under beteckningen *pedagogier* (barnskolor), ett begrepp som också användes inom den offentliga sfären. *Guvernanten* var en kvinnlig lärare (med den manliga motsvarigheten *guvernör*) anställd inom ett hushåll, men sådana förekommer inte i det här aktuella källmaterialet. Barnflickor och kvinnliga språklärare nämns inte heller här. I samtiden förekom också *språkmästare*, *räkнемästare*, *läsgumma* och *skolmoster* som vanligen inte var anställda som inneboende i ett hushåll och mer sällan arbetade inom det offentliga skolsystemet.

Inventeringen av privatlärare i Stockholm 1734–36

Inventeringen föranleddes av en kunglig förordning 1733 riktad till samtliga domkapitel. Skälen till förordningen var flerfaldiga. Sedan 1600-talets senare del förekom klagomål från domkapitel och offentliga skolor, över att lärare utanför det offentliga

av utbud och konsumtion (här av tjänster), dels mot naturhushållningens ekonomi. Den som är mindre bekant med tidigmodern tid associerar möjligen ordet marknad till liberalismens ”fria marknad,” men det fanns givetvis en marknad redan innan 1800-talets avregleringar av handeln och ökande bruk av pengar. ”The recent shift away from the idea of centrally planned public systems and toward market-based models of schooling opens new territory for scholarship in the history of education.” Nancy Beadie, ”Toward a History of Education Markets in the United States: An Introduction,” *Social Science History* 32, nr. 1 (2008), abstract. Se även Ulrike Krampfl, ”Éducation et commerce à Paris à la fin de l’Ancien Régime: L’offre d’enseignements de langues modernes,” *Histoire de l’Éducation*, nr. 1–2 (2014), 135–56.

18 Jämför till exempel Jan De Vries, *The Industrious Revolution: Consumer Behavior and the Household Economy, 1650 to the Present* (Cambridge: Cambridge University Press, 2008); Woodruff D. Smith, *Consumption and the Making of Respectability, 1600–1800* (New York: Routledge, 2002).

19 Konsistoriets inventeringar samt uppslagsorden ”Information,” SAOB (1933), spalt I 442, band 12; ”Informatör,” SAOB (1933), spalt I 444, band 12; ”Pedagogi,” SAOB (1952) spalt P 522, band 19; ”Preceptor,” SAOB (1954), spalt P 1681, band 20. Se även ”Privat /.../ c) om undervisning,” SAOB (1954), spalt P 1896, band 2; ”Barn,” SAOB (1900), spalt B 350, band 3, samt ”Guvernante,” SAOB (1929), spalt G 1385, band 10.

systemet tog elever från inrättningar som hade större rätt till dem. Man talade om löparpräster och ”raballer” och varnade för okvalificerade yrkesutövare på samma sätt som man invände mot bönhasar.²⁰ Uttrycket ”bönhas”, en hantverkare utanför skräet, användes ibland explicit som beteckning för obehöriga lärare.²¹ Denna tidigmoderna terminologi leder osökt in i det konsumtionshistoriska perspektivet: undervisning kunde ses som ett hantverk eller något som salufördes. Både hantverk och försäljning styrdes av privilegier, åtminstone om verksamheten var mer specialiserad, och privilegierna försvarades mot utomstående.

Uppenbarligen uppfattade de som talade om bönhasar, raballer och löparpräster att obehörig verksamhet måste kringskäras. Privatundervisning blev här den offentliga undervisningens konkurrent och man tillgrep de medel man hade för att värna kompetens och privilegier. Privilegieperspektivet innebar att kvalitet och yrkesskicklighet ansågs garanterad av skråtillhörigheten – eller i det här fallet, av konsistoriets godkännande eller anställning vid den offentliga läroinrättningen. Vid ett möte 1733 (åtta månader innan förordningen) tog Stockholmskonsistoriet upp skolpersonalens klagomål på ”de mångfaldige til Scholarnes förfång och ungdomens skada af allehanda slags folk, här i Staden egenwilligt inrättade Pædagogier” och diskuterade hur detta självsvald kunde stävjas.²²

Skolorna uppfattade alltså intrånget i verksamheten som ett problem. Det synsättet överfördes i någon mån till konsistoriets syn på privatundervisningens funktioner och bidrog möjligen till att den kungliga förordningen utfärdades. Men de uttalade skälen till förordningen var främst religiösa. Till privatlärarproblematiken hörde nämligen ortodoxins oro för att privatlärare kunde vara påverkade av väckelserörelsen, något som syns i källorna från 1730-talet. Enligt förordningens inledning hade konsistoriet i Stockholm uppmärksammat att vissa av privatlärarna saknade tillräcklig grund i kristendomen och var besmittade av religiösa villfarelser.²³ När Stockholms storskola i sin journal 1734 noterade att förordningen publicerats, så kopplades den uttryckligen till det ”Dippelska owäsendet”, den kyrkokritiska väckelse som fått vind i seglen sedan radikalpietisten Johann Conrad Dippels besök i Stockholm några år tidigare.²⁴

Undervisningens religiösa funktion hörde samman med kyrkolagens kunskapskrav, men kraven på renlärighet skärptes av att lärarna ansågs uppfostra eleverna. Föreställningen att lärare ansvarade för sina elevers moral var inte reserverad enbart för dem som undervisade små barn; samma uppfattning uttrycktes i Uppsala

20 D. Sjöstrand (1882), 4ff, 10ff, 17ff, 28, 38, 50–54, 62ff. Uttrycket ”raballer” är en variant av ”ribald,” här närmast i betydelsen ”skolyngling eller student som strök omkring (under förevändning att samla understöd till fortsatta studier) eller olovligen meddelade undervisning,” även att jämföra med ”driftedjäkne” (”Drift,” SAOB (1922), spalt D 2123, band 7; ”Ribald,” SAOB (1958), spalt R 1705, band 22 och Platen (1981), 102).

21 D. Sjöstrand (1882), 152.

22 Stockholms domkapitel, protokoll 1733-03-14, § 20, Stockholms domkapitels arkiv (SDA), AI, vol. 86, s. 195, Stockholms stadsarkiv (SSA).

23 *Kongl. Maj:ts nådige Förordning. Hwarefter så wäl Præceptorer, Som de, Hwilka behöfwä deras Tienst, sig hädanefter hafwa i underdånighet at rätta* (1733-11-13).

24 *Stockholms storskolas journal*, red. Severin Solders och Albert Wiberg, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 83–84 (1951), 132. Jämfört med äldre pietistiska inriktningar var radikalpietismen mer kritisk till organiserad religion och den etablerade kyrkan.

universitets konstitutioner från 1655.²⁵ Det oupplösliga bandet mellan religion och moral var under den tidigmoderna tiden något självklart, men som idag är nödvändigt att påminna om. Föräldrar och förmyndare tillhölls i religionsplakatet 1667 att vara försiktiga när de anställde privatlärare, så att de inte råkade ut för någon med avvikande religiösa idéer. En sådan lärare kunde ”sin wilfahrelses Förgiffit lätteligen sine underhafwande Discipler anblåsa”, och även sprida giftet till andra.²⁶ Kungl. Maj:t krävde i förordningen 1733 att en privatlärare kunde uppvisa behörigt *testimonium academicum*, ett intyg från universitetet över sina framsteg i studierna, sitt gudfruktiga, ärbara och nyktra leverne, samt att han inte var känd för avvikande religiösa yttringar. Gymnasister och djäknar skulle inte anlitas som privatlärare om de saknade referenser från läroverksortens biskop och domkapitel. Här kan noteras att förordningen förutsätter att privatlärarna vanligen var universitetsstuderande och alltså av manligt kön. När de så kallade pedagogerna omnämndes sades emellertid att de fick drivas av personer som fått tillstånd av konsistoriet. Det öppnade även för icke-akademikers och kvinnors undervisningsverksamhet.²⁷

Den kungliga förordningen sändes i mars 1734 till landets olika domkapitel, som uppmanades agera.²⁸ Konsistoriet i Stockholm delade upp arbetsbördan församlingsvis. Alla lärare som var inskrivna vid ett universitet förmanades att inte stanna borta länge från studierna om de ville behålla sina studentprivilegier, men om de behövde undervisa skulle de uppvisa testimonium, presentera sig för kyrkoherden samt hålla sig till sin församling.²⁹ Även under åren 1735 och 1736 samlade konsistoriet in uppgifter på snarligt sätt.³⁰

De på detta sätt sammanställda uppgifterna ger oss 357 individuella privatlärare, drygt 600 uppdragsgivare och cirka 1 000 elever.³¹ Inventeringen uppger lärarnas namn, bakgrund (studentnation, födelseort, universitet, kön, civilstånd), bostad, uppdragsgivare (namn, kön, yrke), om de höll egna skolor (pedagogier) eller undervisade mindre grupper, antal elever (ålder, kön, många gånger namn), var undervisningen bedrevs, undervisningens innehåll och ibland även hur avancerade de respektive eleverna var. Ibland är uppgifterna utförligare, andra gånger knapphändiga eller bristfälliga. Hälften av lärarna uppgav elevantalet, så det totala antalet privata elever kan antas ha varit bortåt 2 000.

Stadens befolkning ökade under 1700-talet till följd av inflyttning (krigsflyktingar, återvändande soldater, arbetskraft till manufakturerna), men långsamt eftersom dödligheten var hög. Däremot ökade de offentliga skolorna inte nämnvärt under denna tid, varken till antal eller storlek, medan de privata skolorna ska ha blivit fler

25 Se kap. XXIII ”Om studenternas leverne och seder” i ”1655 års konstitutioner” (övers. av Krister Östlund), i *Promotionsfesten i Uppsala den 27 maj 2005*, red. Per Ström (Uppsala universitet, 2005), 132–41.

26 K. M:ts Religions Placat 1667-03-19, se Anders Anton von Stiernman, *Samling utaf åtskilliga, tid efter annan, vtkomna kongliga stadgar, bref och förordningar, angående religion* (1744), 119f.

27 *Kongl. Maj:ts nådige Förordning* (1733-11-13).

28 Kunglig skrivelse till domkapitlet i Stockholm, dat. 1733-11-13, uppläst i domkapitlet 1734-03-06, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

29 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-04-22, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA). Detta protokoll har, liksom en del andra, arkiverats i serien Handlingar (EIII).

30 Stockholms domkapitel, Handlingar 1736, SDA, EIII, vol. 85, nr 13 (SSA).

31 Siffrorna är preliminära och kan komma att ändras något då individerna identifieras, så långt detta är möjligt. Det bör dock inte nämnvärt påverka resonemangen i denna artikel.

och större.³² Utbildningshistorikern Bengt Sandin räknar med att 15 procent av befolkningen i Stockholm var mellan 5 och 14 år gamla (i skolåldern) under sent 1600-tal.³³ Stockholm beräknades under åren 1734–36 ha strax under 52 000 invånare,³⁴ vilket antyder att det fanns 7–8 000 barn i skolåldern. Beräkningar av elevantalet i offentliga skolor ger varierande utfall, men antalet torde aldrig övergå 1 000 under 1700-talet.³⁵ Det var ovanligt att barn gick så länge som ens tre år i skolan. Skolgången var troligen sporadisk medan den pågick, och pojkarnas skolgång prioriterades. Av de offentliga skolornas elevförteckningar framgår vidare att det var de fattigaste barnen som skrevs in där. Men även om det alltså inte behövdes plats för 8 000 barn är det uppenbart att de offentliga skolorna inte kunde täcka hela undervisningsbehovet, oavsett vilka andra motiv som kan ha funnits att välja privata lösningar. För att tala med Thomas Töpfer var det nödvändigt att det fanns både privata och offentliga aktörer på marknaden.³⁶

Redan 1882 konstaterade David Sjöstrand i sin studie av Maria skola att privatlärare spelat en ”särdeles viktig roll i [Stockholms] skolhistoria”, och ansåg att hela skolbildningen under sent 1600-tal kom i ”privatpræceptorernes våld”. Enligt kyrkoherden Myliander 1663 var det ”de, som något låtsas vara” som anställde privatlärare, medan rektor Ericus S. Lundius 1674 konstaterade att ”de, som något kunde förmå” hellre höll privatlärare än satte sina barn i offentlig skola.³⁷ Här framgår att privatundervisningen för lärarkåren kunde ha funktionen att konkurrera ut den offentliga skolan och för uppdragsgivarna, funktionen att höja hushållets status.

Att offentliga skolor, prästerskap och överhet utmålade privatundervisningen som ett (potentiellt) problem utgör bara en sida av historien. Det bör poängteras att privatundervisningen ingalunda ansågs ha negativa funktioner i alla sammanhang. Erfarenhet av att ha undervisat privat framställdes som en merit av dem som sökte tjänst vid offentliga skolor, och de som antogs som privatlärare i krigstid fick ofta ett skyddsbrev av konsistoriet, så att de skulle undslippa värvning.³⁸

Guvernanter förekommer inte i konsistoriets inventering. Anledningen kan vara att de inte var vanliga inne i staden, men troligare är att de inte ansågs konkurrera med de offentliga skolorna, eftersom de främst undervisade döttrar i högre ståndsfamiljer. Inte heller har påbudet om inventering verkat gälla kvinnliga lärare som drev pensionat, eller räkne-, rit- och språkmästare, vilka förekom i större städer vid denna tid.³⁹ De senare uppfattades troligen inte ha samma inflytande på elevernas religiösa fostran, kanske för att deras elever antogs vara äldre.

32 Hammar (1981), 69; (1961), 199–202.

33 Sandin (1986), 95–98, 143.

34 *Befolkningen i Stockholm 1252–2005: Från 1721 enligt stadens statistiska årsböcker* (Stockholm: Utrednings- och statistikkontoret, 2005), 55.

35 Stridsberg (1880), 50f; W. Sjöstrand (1961), 181–87; Hammar (1981), 22f, 47f. Det var i de offentliga skolorna som finska flyktingbarn hamnade 1711–20, Björling (1913), 169; D. Sjöstrand (1882), 107.

36 Töpfer (2012), t.ex. 148, 170, 182f.

37 D. Sjöstrand (1882), 18f, 38, 53f, 62. Sjöstrand har gjort bruk av flera privatlärarinventeringar i Stockholm, dock inte den inventering som ligger till grund för föreliggande studie. Han räknar, 154f, fram till 1748 aldrig med fler än 133 privatlärare i hela Stockholm.

38 D. Sjöstrand (1882), 142ff, 153.

39 Hammar (1981), 55, 61, 67 f.

Vilka var privatlärarna?

Majoriteten av privatlärarna var studenter (97 procent), men de behövde inte ha studerat någon längre tid; det var möjligt att skriva in sig vid ett universitet och direkt därpå söka tjänst som privatlärare. I några fall har de kommit till Stockholm direkt från läroverket, utan akademiska intyg. Men det var inte ovanligt att de hunnit läsa vid akademien under ett eller några år och enstaka hade universitetsexamen (filosofie kandidat eller magister). Ett fåtal stod vid sidan av det svenska akademiska systemet (sju kvinnor, sex militärer, samt 20 tyskar, som dock ofta hade universitetsbakgrund).

Det fanns en uppfattning om att privatlärare som var studenter skulle vara ogifta. Uppfattningen rymde, eller byggde på, att arbetet antogs vara en provisorisk sysselsättning fram till de egna studiernas avslutning. Man kan uttrycka det som att äktenskap och permanent sysselsättning ansågs höra samman, medan ett tillfälligt arbete som privatlärare hörde till tiden innan äktenskaps ingående. Studenten Nils Diurling, som drev en pedagogi, blev i april 1734 tillsagd att skaffa sig testimonium. I oktober, då han kallas ”gifter dreng”, frågade konsistoriet vad han tänkt som försatt sig i ett sådant tillstånd. Han förmanades då att lämna barnen och be ärkebiskopen om hjälp att få tjänst vid någon publik skola. Diurling kunde senare uppvisa ett brev från sin nationsinspektör i Uppsala, teologiprofessor Olof Celsius d.ä., som skrev att Diurling på grund av att han saknade medel ännu en tid behövde ägna sig åt ”Barns informering i Stockholm”, men att han sedan skulle återvända till universitetet för att fullfölja sina väl påbörjade studier.⁴⁰ För manliga lärare som inte var studenter var kraven mildare. En gift man, som var funktionshindrad, sjuklig eller fattig, kunde få konsistoriets uttalade tillstånd att undervisa, såsom Johan Hussberg, ”en gammal ofärdig man och gifter”, vilken hade drivit en pedagogi i fjorton år och fick lov att fortsätta ”för sin sjukdom och fattigdom skull”.⁴¹

Medan alltså flertalet av de manliga lärarna var ogifta var de kvinnliga lärare som förekommer i detta material antingen gifta eller änkor.⁴² Alla är inte namngivna. Vid sidan av Brita Drake, Maria Elisabeth Ibendorff och Catharina Fleischer nämns *en repslagargesälls hustru, en timmermans hustru* och *änkor* efter namngivna män.⁴³ Dessa kvinnliga lärare drev ofta egna skolor och hämtade rimligen sin auktoritet i att de var gifta eller änkor. Förvisso är antalet undervisande kvinnor i inventeringen för litet för att formulera slutsatser utifrån deras civilstånd, men som modern forskning kunnat visa var civilståndet under tidigmodern tid ofta en viktigare faktor än kön när det handlade om vilket arbete och vilka uppgifter en person ansågs kunna utföra; så var arbetsledning ett

40 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-04-22, informatorer i Klara nr 25, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA); Stockholms domkapitel, protokoll 1734-10-15, informatorer i Klara nr 29 (ibid.); ”Förteckning uppå de Studenter som finnas utj S:t Clarae Församling,” odat., student nr 41 (ibid.). Celsius brev i kopia (ibid.).

41 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-04-25, privatlärare i Gamla stan nr 26, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

42 Att jämföra med Åhlman (2019) som funnit att det förekom att ogifta kvinnor undervisade även om det var mindre vanligt. De han observerat var verksamma på landsorten och undervisade i det hushåll där de tjänade.

43 Drake, Ibendorff och Fleischer, se Stockholms domkapitel, protokoll 1734-03-11, § 1, SDA, AI, vol. 87, s. 266f (SSA); ”En repslagargesälls hustru” och ”En Timmermans Hustru,” se Stockholms domkapitel, protokoll 1734-04-22, privatlärare på Kungsholmen, nr 2–3, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA); ”Afdne underofficeren Holmstens Encka” och ”Kongl. Laqueijen Lindmans Enckia,” se Lista på privatlärare i Maria Magdalena församling (ibid.). Alla manliga lärare står inte heller nämnda vid namn, t.ex. anges att ”hos Grefwinnan Rensmaul är en Jesvit, som har många Discipular,” se ”Förteckning uppå de Studenter som finnas utj S:t Clarae Församling,” nr 64, odat., (ibid.). År 1735 tas till handlingarna att ”Cammerherren gref Taubes Informator, will först göra sig underrättat, hwarföre hans Namn skal bli uppskrifwit,” se ”Förteckning uppå de Studenter som finnes i S:t Clarae Församling,” dat. 1735-11-12, SDA, EIII, vol. 85, nr 13 (SSA). Man kan förutsätta att angivandet av arbetsgivare, bostadsadress och/eller make ofta fungerat som tillräcklig identifikator i samtiden.

område där gifta män och kvinnor dominerade, medan tungt kroppsarbete och arbete i underlydande ställning oftare utfördes av ogifta. Arbetsfördelningen kan bland annat kopplas till hushållsorganisationen, där tjänstefolk som bodde i hushållet förväntades vara ogifta.⁴⁴ Att driva en privat skola är en form av arbetsledning, ett arbete som kräver auktoritet. Den som undervisade barn som guvernant eller informator i sin arbetsgivares hem ansågs arbeta i underlydande ställning, och borde därför vara ogift. Att kvinnorna i detta källmaterial var gifta eller änkor och att ingen av dem undervisade inom ramen för någon annans hushåll följer denna logik, och bör därför inte, trots det ringa antalet belägg, betraktas som en slump.

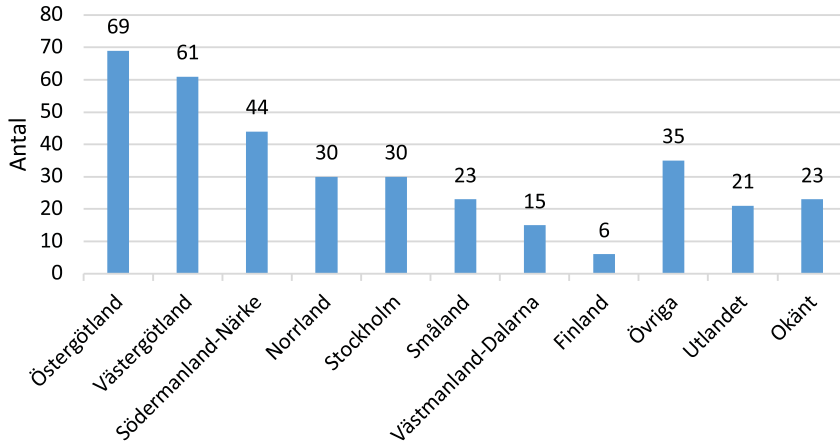
Var fanns lärarna och var verkade de?

Att ligga vid universitetet var kostsamt och det var inte alls ovanligt att studenter, efter inskrivning vid lärosätet, tog anställning som informator på annan ort. Sedan tidigare är det känt att studentantalet alltid bestod av en stor andel inskrivna men icke närvarande.⁴⁵ Att undervisa som privatlärare innan inskrivning vid akademien var möjligt, men det torde ha varit fördelaktigare att först skriva in sig och *bli student*; den positionen gav bättre anställningar och hjälp kunde fås av universitetslärare och nationskamrater att hitta en bra plats.

44 Maria Ågren red., *Making a Living, Making a Difference: Gender and Work in Early Modern European Society* (New York: Oxford University Press, 2017). Se även Amy M. Froide, *Never Married: Singlewomen in Early Modern England* (Oxford: Oxford University Press, 2005); Judith Bennett och Amy Froide, *Singlewomen in the European Past, 1250–1800* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1999); Julie De Groot, Isabelle Devos och Ariadne Schmidt, red., *Single Life in the City 1200–1900* (Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 2015); Bridget Hill, *Women Alone. Spinners in England 1660–1850* (New Haven: Yale University Press, 2001), och jämför Conny Blom, ”Husmoder och lärmoder: Om kvinnliga befattningshavare vid Stockholms barnhus,” *Jämmerdal och fröjdesal. Kvinnor i stormaktstidens Sverige*, red. Eva Österberg (Stockholm: Atlantis, 1997), 170–95.

45 Jonas L. son Samzelius, ”Studentliv och nationer under 1600- och 1700-tal,” i *Uppsalastudenten genom tiderna* (Uppsala: Lundequistska, 1950), 21ff; Claes Annerstedt, *Uppsala universitets historia* 2:2 (Uppsala: Univ., 1909), 92f, 390f; idem, *Uppsala universitets historia* 3:2 (Uppsala: Univ., 1914), 570f, 575ff.

Figur 1: Privatlärarnas härkomst (n=357)



Grafen visar samtliga lärare som tas upp i konsistoriets inventeringar, studenter såväl som militärer och kvinnor, oavsett om de arbetade i ett hushåll eller drev en egen skola. Indelningen motsvarar i princip de studentnationer som fanns, även när det handlar om icke-akademiker vars härkomst har angivits. Till kategorin "Norrland" har förts Ångermanland, Jämtland, Medelpad, Västerbotten och Gästrikland-Hälsingland. Lärare från finska rikshalvan står tillsammans. Lärare från utlandet var företrädesvis tyska och baltiska.

Flertalet undervisande studenter var, föga förvånande, inskrivna i Uppsala, det närmast belägna universitetet; undervisande Åbo- och Lundastudenter sökte sannolikt anställning på för dem mer närliggande orter. Inventeringen ger uppgifter om lärarnas ursprung, vanligen tillhörighet till studentnation (se figur 1).⁴⁶ Påfallande många (ca 40 procent) kom från Östergötland eller Västergötland, vilket ger stöd åt iakttagelsen att vissa läroverksstäder hade en stark informatorstradition. Magnus von Platen berör detta i sin studie av skolinformationen, och visar att privatundervisning var ett väl integrerat element i det offentliga undervisningssystemet i exempelvis. Linköping, Skara och Växjö,⁴⁷ där eleverna såväl tillhandahöll som konsumerade undervisning, det senare i både privat och offentlig form.

Lärarnas nationalitet var inte ett problem för inventeringen 1734–36. Några decennier tidigare, när fler tyska studenter undervisade i Stockholm, var fokus på dem större. I ett religionsplakat från 1667 lyftes faran med "främmande" studenter från andra orter som kom till Sverige, om vilka man inte kände till något – eftersom de var just *främmande*.⁴⁸ Stadsfiskalen fick 1705 i uppdrag att uppteckna främmande studenter och deras lärjungar. I första hand har oron väckts av risken att utländska lärare eventuellt inte var goda lutheraner.⁴⁹

46 Då fler av individerna identifieras kan proportionerna komma att ändras något, men det förändrar knappast huvud bilden.

47 Platen (1981), 6f, 11ff, 16ff, 28–32, 94ff.

48 K. M:ts Religions Placat (1667-03-19), se Anders Anton von Stiernman, *Samling utaf åtskilliga, tid efter annan, vtkomna kongliga stadgar, bref och förordningar, angående religion* (1744), 119f.

49 D. Sjöstrand (1882), 153f.

Tabell 1: Privatläraernas bostadsorter

Stadsdel	Antal	Fördelning
Gamla Stan, Riddarholmen	82	22%
Norrmalm, Kungsholmen, Skeppsholmen	166	44%
Ladugårdslandet	28	7%
Södermalm	90	24%
Icke-territoriella församlingar	15	4%
Summa: 381		

Genom att konsistoriet antecknade var privatläraerna bodde är det möjligt att jämföra i vilken utsträckning de verkade i olika delar av Stockholm. Eftersom vissa av lärarna hann flytta under 1734–36 är antalet bostadsorter högre än antalet lärare.

Källorna meddelar ofta lärarnas bostadsort, vilken församling de tillhörde, eller vilken kyrka de gick till, vilket möjliggör en inplacering i stadsbilden av var de var verksamma (tabell 1). Privatlärare fanns i alla stadsdelar, de flesta på Norrmalm, därefter på Södermalm och i Gamla stan, men en andel av dem bodde också på Ladugårdslandet och Kungsholmen. Kvinnorna återfinns i Maria Magdalena församling på Södermalm (5) eller på Kungsholmen (2). Maria Elisabeth Ibendorff hörde till den icke-territoriella tyska församlingen, men bodde i Maria Magdalena.

Vilka var konsumenterna?

Uppgifter om eleverna har lämnats vid 190 tillfällen, av motsvarande ungefär hälften av lärarna. En del lärare brister i utförlighet, som Eric Edberg, som undervisade två av bokhållare Krooks barn och sex ytterligare, oidentifierbara.⁵⁰ Andra ger uppgifter i detalj om antalet elever, kön, ålder och hur avancerad respektive elev är. Försiktigt hållna beräkningar av de inlämnade uppgifterna resulterar i nästan 1 000 privatundervisade barn (996). Om de lärare som inte lämnat uppgifter höll motsvarande mängd elever så kan det, vid mitten av 1730-talet, ha funnits cirka 2 000 privatelever i Stockholm, eller dubbelt så många som antalet utbildningsplatser i offentliga skolor.

De yngsta eleverna hade ännu inte fyllt sex år, men vanligen var de 8–15 år gamla, i samma ålder som elever i den offentliga primär- och sekundärutbildningen, och ungefär i samma ålder som nyantagna lärlingar, pigor och drängar. En femtedel av de elever där könet anges var flickor, vilket är mer än inom det offentliga utbildningssystemet. Vuxna privatelever förekom, som den 26-årige Anders Berg, benämnd västindiefarare.⁵¹ Även några av privatläraerna anlidade själva privatlärare under vistelsen i Stockholm. Då konsistoriet uppmanade studenten Sven Warling att göra sig av med sin pedagogi för att han försummade sina egna studier, framgår det att han fick undervisning av magister Petrus Zetterling, dåvarande rektor i Franska skolan och privatlärare åt ytterligare fem studenter (varav en, Conrad Svan, dessutom anlidade språkmästaren Anders Muræus).⁵²

50 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-04-22, privatlärare i Klara nr 22, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

51 Lista på elever, inlämnad av Chr. H. Seelmann, dat. 1734-03-09, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

52 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-03-11, § 1, SDA, AI, vol. 87, s. 256f, 257, 261f, 262f, 272, 274 (SSA).

Uppdragsgivarna var ofta barnens föräldrar, ibland andra släktingar och förmyndare. En granskning av dem ger upplysningar om elevernas sociala bakgrund. Några personer återkommer som uppdragsgivare åt flera privatlärare, liksom några lärare återkommer hos flera uppdragsgivare. Räknat utifrån förekomster (varje omnämning i källsamlingen, oavsett om en individ återkommer vid olika tillfällen) finner vi 610 uppdragsgivare med någon slags beteckning. Det finns strax över 200 *olika* beteckningar i materialet, mestadels yrkesbeteckningar men även titlar som greve, herr, fru, madam och änka.

En överväldigande majoritet av dessa bildningskonsumenter var borgare och ofrälse ståndspersoner, eller om man så vill, hörde till den framväxande medelklassen.⁵³ Ett drygt fyrtiotal var adliga och ett tiotal hörde till prästeståndet. Uppdragsgivare från de lägre skikten förekom, liksom i de publika skolorna: gesäller, drängar, gardeskarlar, sjömän, fattiga änkor och föräldralösa barn. Kvinnliga uppdragsgivare omnämns 45 gånger och var änkor eller hustrur, och inte enbart fattiga.

När man räknar yrken och näringar så står handel och hantverk för sammanlagt 241 omnämningen, och här återfinns den enskilt vanligaste yrkestiteln, handelsman (37 omnämningen), vid sidan av flera hökare, kryddkrämare, bryggare, källarmästare och deras änkor. Men här förekommer även, fast inte lika frekvent, skomakare och skoflickare, trädgårdsmästare, bagare, slaktare, snickare, sadelmakare, tobakspinnare, tröjvävare, murare, med flera. Den näst största gruppen är ämbetsmän och civila tjänstemän (som kan vara såväl adliga som ofrälse), från hovrättsråd till brovaktare, med sammanlagt 163 omnämningen, där den vanligaste titeln är sekreterare (25 omnämningen).

Militärer förekommer från gardeskarlar till fältskärer och officerare. Flera uppdragsgivare arbetar vid hovet i olika positioner, såsom kammarherrar, inköpare, etc. Att Stockholm var en hamnstad är också tydligt med skeppare, styrmän, sjömän, fiskköpare och sillpackare. Få uppdragsgivare arbetade inom kyrkan, men trots allt några stycken, såsom komministrar och klockare. Detta är intressant med tanke på att dessa yrkeskategorier själva, mer eller mindre, räknades som lärare.

Hur gick undervisningen till?

Varje lärare undervisade i genomsnitt fem barn, men gruppstorlekarna sträckte sig från en elev upp till enstaka grupper om 19 elever; grupper på 6–11 elever var inte ovanliga. Enkönade grupper undervisades av en lärare av samma kön, men både kvinnliga och manliga lärare undervisade blandade grupper. Det gällde både då lärarna hade hand om syskongrupper och i andra sammanhang, som vi kan se av konsistoriets noteringar om hustru Brita Drake, som 1734 hade tio disciplar av bägge könen,⁵⁴ liksom av regementskommissarie Brodins lista över sina elva disciplar, såväl pojkar som flickor.⁵⁵

Vardagen för elever och lärare beskrivs ibland mycket detaljerat. Beskrivningarna tyder på att den privata undervisningen varierade i omfång: långa dagar och sexdarsvecka (vilket liknar den publika undervisningen), eller enbart onsdag och lör-

53 Att medelklassen vann en allt starkare ställning, särskilt i städerna, torde vara bekant. En fördjupad diskussion om detta tema skulle emellertid här bära alltför långt.

54 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-03-11, § 1, SDA, AI, vol. 87, s. 266f (SSA).

55 Lista inlämnad av Brodin, dat. 1734-04-22, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

dag, eller deltagande endast i delar av undervisningen. Catharina Johansdotter lärde några flickor att läsa och sticka, vilket kan betyda att sy, brodera eller avse den moderna sticktekniken.⁵⁶ Auskultanten Jacob Forssell undervisade färgaren Frauendorffs nioårige son i Luthers katekes, Joachim Langes *Verbesserte und erleichterte lateinische Grammatica* (1726), ett kompendium av Johann Amos Comenius, en publikation av Johann Hübner, troligen *Herr Johann Hübners Kortta inledning til then politiska historien* (1721), samt att räkna och skriva.⁵⁷ De ämnen vari eleverna undervisades varierade alltså. Generellt kan man säga att privatundervisning kunde innebära att lära sig kristendomskunskap, att läsa, skriva och räkna, svenska, tyska, franska, latin, handelskunskaper, geografi, universalhistoria samt handarbete.⁵⁸ De viktigaste skillnaderna mellan publik och privat undervisning var möjligheten till mer individuell undervisning i den privata och att flickor oftare hade tillträde.⁵⁹

Som ett mått på hur avancerade eleverna är anges ibland till vilka böcker de hunnit, hur långt de hunnit i dem, eller hur de används. Studenten Petrus Enroth lämnade 1734 in en förteckning på pitscherstickare (sigillgravör) Ferltdts barn, två pojkar och en flicka, sonen till tobaksspinnaren Andersin, och sonen till en fänrik vid Nylands regemente, samt tillfogade att pojkarna var sex–sju år gamla och lärde sig läsa svenska innantill, medan flickan var åtta år, läste i Bibeln och läste katekesen utantill på tyska.⁶⁰ Studenten Johan Bymarcks förteckning omfattade elva barn, sex flickor (sju–elva år) och fem pojkar (fem–tolv år). De tre minst försigkomna, två vaktmästarbarn, en sexårig pojke och en tioårig flicka, samt den 5½-årige sonen till en gardeskarl, kunde ABC-boken och lilla katekesen, medan de övriga uppgavs behärska så väl Luthers som Svebilus' katekeser.⁶¹ En av uppdragsgivarna, handelsmannen Peter Suthoff, meddelade att hans nioårige son räknade, skrev, läste latin, Svebilus' katekes samt kunde på tyska explicera Luthers förklaring av Paulus' brev till galaterna. Den sexårige brodern läste utantill (hade alltså memorerat) Luthers katekes, bibelspråk, ordspråk, verser och psalmer samt skrev i den tyska ABC-boken. För en handelsman som Suthoff, som tidigare varit verksam i Viborg, var det rimligt att stor vikt lades vid tyska språket, men som framgår lärde sig den äldre sonen även latin.⁶² Studenten Lars Linden undervisade tio barn mellan sex och tolv år gamla. De tre elva-tolvåringarna läste Cornelius Nepos (en romersk författare som ofta förekom i undervisning), teologen Matthias Hafenreffers *Compendium doctrinæ*, grekisk grammatik och räknade ”i Regula de tri i hela tal”. De yngre fick kristendoms- och

56 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-04-22, privatlärare i Klara nr 34, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA). Stickning i modern bemärkelse förekom vid Stora Barnhuset så tidigt som på 1600-talet, se Gustaf Utterström, *Fattig och föräldralös i Stockholm på 1600- och 1700-talen* (Umeå: Universitetsbiblioteket, 1978), 103ff, 110, 115, 126. Om den europeiska stickningens historia, se Irena Turnau, *History of Knitting Before Mass Production* (Warszawa: Akcent, 1991).

57 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-03-11, § 1, SDA, AI, vol. 87, s. 276 (SSA); Lista på lektioner, inlämnad av Jacob Forssell, dat. 1734-03-11, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

58 Utbudet stämmer med vad andra forskare hävdar, se t.ex. W. Sjöstrand (1961), 189f.

59 Jämför med Platen (1981); Wilhelm Sjöstrand, *Pedagogikens historia: 2, Sverige och de nordiska grannländerna till början av 1700-talet* (Lund: Gleerups, 1958); idem (1961).

60 Lista inlämnad av Petrus Enroth, odat., SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

61 Joh. Bymark, ”Förteckning på de barn underteknad har under Information,” dat. 1734-04-22, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA). Olof Svebilus, *Enfaldig förklaring öfver dr Martin Luthers lilla cateches*, stadfästes 1689 för kyrkans undervisning och användes ända till 1810.

62 Intyg från Peter Suthoff, dat. 1734-03-10, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

skrivundervisning.⁶³ Innantilläsning och grundläggande kristendomsundervisning var, som påtalats, något alla skulle kunna. Om det av olika anledningar inte kunde läras ut i hemmet kunde barnen skickas till andra lärare, och i Stockholm fanns det alternativ att tillgå.

ABC-böcker och grammatikböcker fanns i många versioner och kan därför sällan identifieras. Psalmboken, Bibeln, Luthers och Svebilius katekeser användes allmänt i både offentlig och privat undervisning. De författare som privatlärarna särskilt nämnde (Lange, Comenius, Cellarius, Hübner och Hafenreffer) förekom även i offentliga skolor.⁶⁴ Däremot var en författare som Gottfried Arnold en tydlig avvikelse från den offentliga lärobokslitteraturen (och konsistoriet kritiserade privatläraren för att han lät sina elever läsa denne pietist).⁶⁵ De privata eleverna läste alltså i huvudsak samma böcker som man använde i de publika skolorna, även om man bör betänka att lärare som undervisade med hjälp av kontroversiell litteratur kanske inte berättade det för konsistoriet.

Anställningsformernas variation

Inventeringen ger också inblick i lärarnas anställningsformer, även om de ofta flyter in i varandra. Den gängse förståelsen av privatinformation är att en student anställdes som inneboende lärare i ett hushåll och där undervisade ett eller flera av barnen. Så var ofta fallet då uppdragsgivaren tillhörde de bemedlade skikten – man talade då om *förnäma konditioner* och läraren kallades ofta informator. Den sortens anställning kunde leda till en *akademisk kondition*, då läraren tog med sig eleven till universitetsorten, handledde hans studier, uppfostrade honom, ansvarade för deras gemensamma hushåll och samtidigt fortsatte sin egen utbildning. Läraren både utbildade och uppfostrade; även om de elever läraren fick med sig till universitet knappast måste matas och kläs handgripligen så behövdes ändå en äldre persons tillsyn, både vad gällde studier och hushåll.

Till konsistoriet inkom exempelvis Johan Alenius,⁶⁶ som informerat kamrer Widing's son under fem år, varav det senaste i Uppsala, och Johan Forsman som hade akademisk kondition hos en tobaksspinnare.⁶⁷ Av detta, liksom av det övriga källmaterialet, framgår att även ämbetsmän, handelsmän och hantverkare kunde ha inneboende lärare och skicka sina söner till universitetet med informator, även om de flesta privatlärarna inte hade akademiska konditioner.⁶⁸

Den akademiska konditionen kan jämföras med vad Magnus von Platen skrivit om läroverkselever som hade motsvarande ansvar ”på orten” för yngre elever, först och främst som studiehandedare. Den akademiska konditionen uppvisar även släktskap med 1600-talets utrikes studieresor, *peregrinationer*, då unga män reste med elever ut-

63 Lista inlämnad av Linden, odat., SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

64 Skolordningen 1724; se även D. Sjöstrand (1882), 136: Sjöstrand har i fråga om Maria skola gjort nerslag där material funnits; här i året 1710.

65 Stockholms domkapitel, protokoll 1736-02-12, SDA, EIII, vol. 85, nr 13 (SSA).

66 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-03-11, § 1, SDA, AI, vol. 87, s. 258 (SSA).

67 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-10-15, privatlärare i Jakobs församling, nr 5, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

68 Stockholms domkapitel, protokoll 1734-04-25, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA); Stockholms domkapitel, protokoll 1736-02-05, SDA, EIII, vol. 85, nr 13 (SSA); Stockholms domkapitel, protokoll 1736-02-12, (ibid.).

omlands.⁶⁹ Anställningsformen är alltså välkänd, även om de generella villkoren inte är utredda, som exempelvis normal ersättning, hur länge anställningen typiskt varade eller hur vanlig den var.

En gängse modell var att två eller flera hushåll gick samman om att anlita en lärare. Exempelvis berättade studenten Eric Åhrling om hur han fått en ”liten Condition” hos en snickarmästare, en kommissarie och en handelsman, som höll informator ”tillsammans för sine barn.”⁷⁰ När flera uppdragsgivare på det sättet engagerade en lärare kunde undervisningen förläggas till något av deras hushåll, men också i en för ändamålet hyrd lokal eller, eventuellt, i lärarens bostad. Studenten Petrus Wimmermarck förklarade i sin inlämnade redogörelse att han sedan två år vistades i kondition hos en regementsfältskär och en bokhållare, som ”i brist af husrum hyrt en Cammar” där Wimmermarck undervisade deras barn samt ytterligare 2–3 elever, barn till en kock.⁷¹

Modellen att anlitas av en krets av uppdragsgivare ligger nära (och kan sannolikt med tiden övergå i) att själv inrätta och driva en privat pedagogi. I flera sådana fall, både då läraren driver en skola och anlitas av ett kollektiv, hör uppdragsgivarna till samma yrkesområde. Ovan citerades förteckningen över regementskommissarie Brodins elever, där föräldrarna benämns svärdsfejare, trumpetare, hovmusikant och kornettska.⁷² Här syns kopplingar till det militära, även för läraren själv, och till musikutövning. Ett ytterligare exempel på möjliga nätverk av uppdragsgivare är Johan Bymarcks pedagogi med elva barn, styvbarn och fosterbarn till något färre uppdragsgivare: två ryttare, två vaktmästare, två gardeskarlar, en fältväbel, en krigskommissarie och en besökare (tulltjänsteman).⁷³ Magnus von Platen berör detta slags privatundervisning och menar att uppdragsgivarna tillhört samma grannskap, släkt- eller vänskrets.⁷⁴ Att döma av uppgifterna i inventeringen kan de också ha beröringspunkter genom sina yrken.

En annan anställningsform var att undervisa i en privatskola som drevs av någon annan. Några av lärarna hade exempelvis arbetat vid Erik Tolstadius fattigskola.⁷⁵ Här närmar sig anställningsformen i själva verket den att vara anställd vid någon av de offentliga skolorna.

Sammanfattning och slutsatser

Privatlärarna var främst studenter och de flesta hörde till Uppsala universitet; de var alltså i stor utsträckning unga, ogifta män. Men det var inte enbart studenter som erbjöd privatundervisning. Ett fåtal kvinnliga privatlärare, änkor eller hustrur, nämns i inventeringen. En del privatlärare var ”av tysk nation”, och var i vissa fall äldre, gifta män. I de fall en student gift sig och fortsatt med privatundervisningen hade konsistoriet ofta invändningar mot hans sysselsättning.

69 Niléhn (1983).

70 Uppgift inlämnad av Erick Åhrling, dat. 1734-02-27, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

71 Uppgift inlämnad av Pet. Wimmermarck, dat. 1734-02-27, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

72 Änka/hustru till innehavare av lägsta officersgraden vid kavalleriet, motsvarande fänrik vid övriga truppslag, se SAOB ”kornett, sbst 2) III,” SAOB (1937), spalt K 2450 band 14.

73 Joh. Bymark, ”Förteckning på de barn undertecknad har under Information,” dat. 1734-04-22, SDA, EIII, vol. 83, nr 33 (SSA).

74 Platen (1981), 16.

75 ”Claudius Petrus Carelius Sudermannus /.../ tillika med en Nericus Hagman benämnd läst för de fattige barnen i Tollstadii Schola, och i hans ställe har en annan kommit benämnd Bergman,” prot. 1734-03-11, § 1, SDA, AI, vol. 87, s 260f (SSA). Tolstadius var kyrkoherde i Amiralitetsförsamlingen, som inte låg under Stockholms stads konsistorium, och den fattigskola han och församlingen bekostade kan inte (åtminstone entydigt) anses vara en offentlig skola, se Nathan Odenvik, *Eric Tolstadius. Svenska pietismens centralgestalt under 1700-talet* (Stockholm: Filadelfia, 1942).

Flertalet privatlärare fanns på Norrmalm, där det också låg flera offentliga skolor. Många privatlärare var bosatta på Södermalm och i Gamla stan och en andel av dem bodde på Ladugårdslandet, alla stadsdelar med offentliga skolor. Förekomsten av offentliga skolor hindrade alltså inte förekomsten av privata skolor och informatorverksamhet. Det var snarare antalet boende (och barn) som styrde hur många skolor och lärare det fanns utrymme för. De flesta som anlätade privatlärare var borgare och ofrälse ståndspersoner, men uppdragsgivare från högre och lägre skikt förekom också. Handel och hantverk var den största yrkeskategorin, följd av ämbetsmän och civila tjänstemän. Kvinnliga uppdragsgivare var änkor och hustrur, aldrig ogifta.

Eleverna inom den privata sektorn var i samma ålder som eleverna inom offentliga skolor, vanligen 8–15 år gamla. Flickor utgjorde en större andel än inom det offentliga utbildningssystemet. De flesta av lärarna, både inneboende lärare och de som drev pedagogier, undervisade mindre grupper än i offentliga skolor. Såväl kvinnliga som manliga lärare undervisade blandade grupper, medan enkönade grupper undervisades av en lärare av samma kön. Kvinnliga lärare förekom, som vi vet, inte inom den offentliga sektorn.

Den privata undervisningen varierade i omfång från heldagar och sexdagsvecka, som i de offentliga skolorna, till enstaka dagar och deltagande i delar av undervisningen. Privatundervisning kunde innebära att lära sig kristendomskunskap, att läsa, att skriva, att räkna, svenska, tyska, franska, latin, handelskunskaper, geografi, universalhistoria samt handarbete. De viktigaste skillnaderna mellan publik och privat undervisning var möjligheten till mer individuell undervisning (mindre grupper och fler ämnen) samt att flickor oftare hade tillträde.

Formerna för privatlärarnas anställning flöt ofta in i varandra; från anställd som inneboende lärare i ett hushåll där de undervisade ett eller flera av barnen; via två eller flera hushåll som gick samman om att anlita en lärare; till privata pedagogier upprättade av lärarna. Under dessa olika former var det vanligt att uppdragsgivarna tillhörde samma yrkesområde eller grannskap. En ytterligare anställningsform var att undervisa i en privatskola som drevs av någon annan. När anställningsformen närmar sig att vara anställd vid någon av de offentliga skolorna ser vi fördelarna med att behandla privat och offentlig undervisning som sektorer på samma bildningsmarknad, i stället för att placera dem i en dikotomi. Det tidigmoderna skolsystemet var en blandning av privat och offentligt, inte ett antingen/eller.

Thomas Töpfers teori om en bildningsmarknad, där både privata och offentliga aktörer verkade, är fruktbar. Den öppnar för komparation mellan det privata och det offentliga, som likheter och skillnader mellan undervisningsformerna inom respektive sektor, och för en klarare analys av rollerna som lärare, elev och uppdragsgivare.

Bakgrunden till inventeringen var komplex, lärarnas kunskaper skulle kontrolleras och de offentliga skolorna skulle skyddas mot konkurrens, men de främsta skälen var religiösa. En god och kvalificerad lärare måste vara religiöst renlärig, eftersom läraren både utbildade och upfostrade.

Frågor som återstår att besvara i framtida undersökningar rör variationer inom privatundervisningen – i vilken utsträckning och i vilka sammanhang var den exempelvis en tillfällig sysselsättning respektive en permanent försörjning? En fördjupad undersökning av undervisningens praktik kan ge viktiga upplysningar, rörande skillnaderna mellan offentligt och privat och vad de haft för betydelse. Vilka motiv hade uppdragsgivarna att välja privata former? När det handlar om konsistoriets in-

venteringar är det en intressant fråga huruvida de undersökte det som den kungliga förordningen efterlyste, kunskapsnivå jämte renlärighet? Fanns det skäl att befara avsteg från ortodoxin? För att besvara flertalet av dessa frågor behövs emellertid kompletterande källor.

En inledande beskrivning av privatundervisningens funktioner för de respektive aktörerna skulle vara att den för lärarna innebar en försörjning och troligen ett sätt att bygga nätverk. För eleverna var funktionerna att ersätta, förbereda för och komplettera offentlig undervisning samt ge en framtida försörjning. För uppdragsgivarna kan funktionerna ha varit familjens framtida försörjning och samtida status. Vänder vi oss till synsätt uttryckta inom det offentliga skolväsendet, kyrkan och staten kunde privatundervisning ha funktionen både av komplement och konkurrent. Undervisning hade vidare generellt funktionen att fostra eleverna till enhetsreligion, vilket också var en anledning till att den privata undervisningen måste sättas under kontroll.

Avslutningsvis kan sägas att privatundervisningen i Stockholm vid början av 1700-talet var betydelsefull i flera avseenden. Antalet lärare, antalet elever, förekomsten av lärare och elever av båda könen, bredden i elevernas sociala bakgrund, variationen i läroämnen och kanske även samspelet mellan privat och offentligt skolväsende talar för att privatundervisningen till och med var viktigare än den offentliga. Det är även uppenbart att berörda myndigheter såg att den fyllde ett behov. Problem påtalades förvisso, men diskussioner och regleringar handlade om att motverka okvalificerad, undermålig eller av andra anledningar olämplig privatundervisning, genom att eliminera enskilda, mindre lämpade aktörer. Att helt förbjuda privatundervisning var aldrig ett alternativ.

Acknowledgements

Artikeln har möjliggjorts av medel från Axel och Margaret Ax:son Johnsons stiftelse för allmännyttiga ändamål.

Referenser

Ej i tryck

Stockholms domkapitels arkiv (SDA), i: Stockholms stadsarkiv (SSA)

Östholm, Hanna och Benny Jacobsson. ”Informatörer i Stockholm”, 1700-talssällskapets konferens ”Vardagsliv”, Uppsala 2015-05-08 (manuskript).

Östholm, Hanna och Benny Jacobsson. ”Skola i skuggan: Privatundervisning under 1700-talet”, Utbildningshistoriska seminariet, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, 2016-10-27 (manuskript).

Litteratur

”1655 års konstitutioner” (övers. Krister Östlund). I *Promotionsfesten i Uppsala den 27 maj 2005*, red. Per Ström, Uppsala universitet, 2005, 29–145.

Albisetti, James C., Joyce Goodman, och Rebecca Rogers, red. *Girls’ Secondary Education in the Western World: From the 18th to the 20th century*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

Annerstedt, Claes. *Uppsala universitets historia, D. 2:2, 1655–1718: Universitetets organisation och verksamhet*. Uppsala: Univ., 1909.

Annerstedt, Claes. *Uppsala universitets historia, D. 3:2, 1719–1792: Universitetets organisation och verksamhet*. Uppsala: Univ., 1914.

Appel, Charlotte och Morten Fink-Jensen. *Da læreren holdt skole: Tiden før 1780, Dansk skolehistorie 1*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag, 2013.

Beadie, Nancy. ”Toward a History of Education Markets in the United States: An Introduction.” *Social Science History* 32, nr. 1 (2008), abstract.

Befolkningen i Stockholm 1252–2005: Från 1721 enligt stadens statistiska årsböcker. Stockholm: Utrednings- och statistikkontoret, 2005.

Bennett, Judith och Amy Froide. *Singlewomen in the European Past, 1250–1800*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1999.

Bernhardsson, Peter. ”Mästaren och marknaden: 1800-talets privata språkundervisning i Stockholm.” *Praktiske Grunde: Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* 4 (2010).

Bernhardsson, Peter. ”Privatundervisning som familjeföretag i 1800-talets Stockholm.” *Vägval i skolans historia*, nr. 3 (2015).

Bernhardsson, Peter. *I privat och offentligt. Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2016.

Björling, Carl. *Katarina skola: Bidrag till kännedomen om Stockholms läroverk*. Stockholm: Norstedt, 1913.

Blom, Conny. ”Husmoder och lärmoder: Om kvinnliga befattningshavare vid Stockholms barnhus.” I *Jämmerdal och fröjdesal: Kvinnor i stormaktstidens Sverige*, red. Eva Österberg, 170–95. Stockholm: Atlantis, 1997.

Brandon, Ruth. *Other People’s Daughters: The Life and Times of the Governess*. London: Weidenfeld & Nicolson, 2008.

Bratt, Ingar. *Engelskundervisningens framväxt i Sverige: Tiden före 1850, Årsböcker i svensk undervisningshistoria 57*. Uppsala: Fören. för sv. undervisningshistoria, 1977.

Bray, Mark. *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Paris: Unesco, 2007.

- Brouard-Arends, Isabelle och Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval red. *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2007.
- Cohen, Michèle. "Familiar Conversation: The Role of the 'Familiar Format' in Education in Eighteenth and Nineteenth-Century England." I *Educating the Child in Enlightenment Britain: Beliefs, Cultures, Practices*, red. Mary Hilton and Jill Shefrin. Farnham, England: Ashgate, 2009.
- Davidoff, Leonore och Catherine Hall. *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class 1780–1850*. London: Hutchinson, 1987.
- De Groot, Julie, Isabelle Devos och Ariadne Schmidt, red. *Single Life in the City 1200–1900*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 2015.
- De Vries, Jan. *The Industrious Revolution: Consumer Behavior and the Household Economy, 1650 to the Present*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Froide, Amy M. *Never Married: Singlewomen in Early Modern England*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Hallenberg, Mats och Magnus Linnarsson. "Vem tar bäst hand om det allmänna? Politiska konflikter om privata och offentliga utförare 1720–1860." *Historisk tidskrift* 136, nr. 1 (2016).
- Hammar, Elisabet. *Franskundervisningen i Sverige fram till 1807: Undervisningssituationer och lärare*. Stockholm: Fören. för svensk undervisningshistoria, 1981.
- Hill, Bridget. *Women Alone: Spinsters in England 1660–1850*. New Haven: Yale University Press, 2001.
- Jersdal, Marianne. "Skapt som en guvernant': Något om guvernanter i Sverige ca 1740–1940." *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 76 (1994), 49–66.
- Johansson, Egil. *The History of Literacy in Sweden: In Comparison With Some Other Countries*, 2nd ed. Educational reports, Umeå 12. Umeå: Univ., 1977.
- K. M:ts Religions Placat (1667-03-19). I *Samling utaf åtskilliga, tid efter annan, vt-komna kongliga stadgar, bref och förordningar, angående religion*, red. Anders Anton von Stiernman. Stockholm: Kungl. Tryckeriet Momma, 1744.
- Kaleen, Gustaf. *Huvuddragen av den svenska handelsundervisningens historia fram till år 1830*. Stockholm: Uppsala universitet, 1952.
- Kongl. Maj:ts nådige Förordning, Hwarefter så wäl Præceptorer, Som de, Hwilka behöfwä deras Tienst, sig hädanefter hafwa i underdånighet at rätta. Stockholm: 1733.
- Krampl, Ulrike. "Éducation et commerce à Paris à la fin de l'Ancien Régime: L'offre d'enseignements de langues modernes." *Histoire de l'Éducation*, nr. 1–2 (2014), 135–56.
- Lawson, John och Harold Silver. *A Social History of Education in England*. London: Methuen, 1973.
- Le Cam, Jean-Luc. "Über die undeutlichen institutionellen Grenzen der Elementarbildung: Das Beispiel des Herzogtums Braunschweig-Wolfenbüttel im 17. Jahrhundert." I *Elementarbildung und Berufsausbildung 1450–1750*, red. Alwin Hanschmidt. Köln: Böhlau, 2005.
- Lindmark, Daniel. 'Sann kristendom och medborgerlig dygd': *Studier i den svenska katekesundervisningens historia*, Album religionum Umense 2, Alphabetica varia. Umeå: Arbetsenheten för religionsvetenskap, Univ, 1993.
- Lindmark, Daniel. *Pennan, plikten, prestigen och plogen: Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan*, Album religionum Umense 4, Alpha-

- beta varia. Umeå: Institutionen för religionsvetenskap, Univ., 1994.
- Niléhn, Lars H. *Peregrinatio academica: Det svenska samhället och de utrikes studieresorna under 1600-talet*. Lund: Liber Gleerup, 1983.
- Odenvik, Nathan. *Eric Tolstadius: Svenska pietismens centralgestalt under 1700-talet*. Stockholm: Filadelfia, 1942.
- Platen, Magnus von. "Informatorn." *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 76 (1994), 35–47.
- Platen, Magnus von. *Privatinformation i skolan: En undervisningshistorisk studie*. Umeå: Umeå universitetsbibliotek, 1981.
- Roche, Daniel. *Les Républicains des lettres: Gens de culture et Lumières au XVIII siècle*. Paris: Fayard, 1988a.
- Roche, Daniel. "Le précepteur dans la noblesse française. Instituteur privilégié ou domestique?" I *Problèmes de l'histoire de l'éducation. Actes des séminaires organisés par l'École française de Rome et l'Università di Roma – la Sapienza*. Rome: École Française de Rome, 1988b.
- Samzelius, Jonas L:son. "Studentliv och nationer under 1600- och 1700-tal." I *Uppsala studenten genom tiderna*. Uppsala: Lundequistska, 1950.
- Sandin, Bengt. *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*. Lund: Arkiv, 1986.
- Simonton, Deborah. "Earning and Learning: Girlhood in Pre-Industrial Europe." *Women's History Review* 13, nr. 3 (2004).
- Sjöstrand, David. *Maria skola: Ett bidrag till Stockholms skolhistoria*. Stockholm, 1882.
- Sjöstrand, Wilhelm. *Pedagogikens historia 3:1: Sverige och de nordiska grannländerna under frihetstiden och gustavianska tiden*. Lund: Gleerups, 1961.
- Sjöstrand, Wilhelm. *Pedagogikens historia 2: Sverige och de nordiska grannländerna till början av 1700-talet*. Lund: Gleerups, 1958.
- Smith, Woodruff D. *Consumption and the Making of Respectability, 1600–1800*. New York: Routledge, 2002.
- Solders, Severin och Albert Wiberg, red. *Stockholms storskolas journal*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 83–84 (1951).
- Stiernman, Anders Anton von, red. *Samling utaf åtskilliga, tid efter annan, vtkomna kongliga stadgar, bref och förordningar, angående religion*. Stockholm: Kungl. Tryckeriet Momma, 1744.
- Stridsberg, O. A. *Anteckningar till en historik öfver Klara skola i Stockholm 1649–1880*. Stockholm: I. M. Göthes bokh., 1880.
- Svanberg, Ingvar och Mattias Tydén. *Tusen år av invandring: En svensk kulturhistoria*. Stockholm: Gidlund, 1992.
- Svenska akademiens ordbok, SAOB, <https://www.saob.se/>.
- Töpfer, Thomas. "Das niedere Schulwesen zwischen vormodernen Bildungsstrukturen und aufgeklärten Reformmassnahmen im 17. und 18. Jahrhundert." I *Erleuchtung der Welt. Sachsen und der Beginn der modernen Wissenschaften*, red. Detlef Döring. Dresden: Sandstein, 2009.
- Töpfer, Thomas. "Schulwesen und städtische Gesellschaft. Grundprobleme der Bildungsgeschichte des 18. Jahrhunderts am, Beispiel Leipzigs." *Historisches Jahrbuch* 127 (2007), 175–207.
- Töpfer, Thomas. *Die 'Freyheit' der Kinder. Territoriale Politik, Schule und Bil-*

- dungs-vermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen 1600–1815.* Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2012.
- Turnau, Irena. *History of Knitting Before Mass Production.* Warszawa: Akcent, 1991.
- Utterström, Gustaf. *Fattig och föräldralös i Stockholm på 1600- och 1700-talen.* Umeå: Universitetsbiblioteket, 1978.
- Ågren, Maria, red. *Making a Living, Making a Difference: Gender and Work in Early Modern European Society.* New York: Oxford University Press, 2017.
- Åhlman, Christoffer. *Mötet med det skrivna ordet: Kvinnors läsande och skrivande under 1700-talet.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2019.



Propagandastudier: Kooperativa förbundet, demokratin och det fria tankelivet på 1930-talet

Petter Tistedt

Abstract • Propaganda Studies: The Swedish Cooperative Union, Democracy, and Free Thinking in the 1930s. • This article investigates educational efforts of the Swedish Cooperative Union (Kooperativa förbundet, KF) during the late interwar period. It focuses on how KF dealt with the fact that propaganda could be a very effective tool of persuasion – e.g. as commercial advertising – but that it also could undermine democracy. For KF, a prolific and innovative advertiser as well as a strong proponent of democratic ideals, this was a real conundrum. Using study guides, books and journals published by KF as sources, this article investigates how members of its study groups were instructed to think about propaganda and its role in society. It is argued that members were taught a form of critical acceptance of propaganda, one that not only legitimized its role in the market, but in democratic public life as well.

Keywords • Swedish Cooperative Union [Kooperativa förbundet], Education [utbildning], Propaganda; Advertising [reklam], 1930s [1930-talet]

Introduktion: ett aktuellt ämne

Hösten 1935 publicerade Kooperativa förbundet (KF) den senaste i en rad handledningar i ekonomi, samhällskunskap och kooperativt arbete för förbundets gruppstudier. Turen var kommen till ett ”utomordentlig aktuellt” ämne som, enligt annonseringen, ”berör intimt var och en”.¹ Ämnet var propaganda. Syftet var, som handledningen formulerade det, ”att förstå, hur det kommer sig, att propaganda av skiftande art kan ha så stor makt över sinnena, som faktiskt är fallet i vår tid.”² Som kursbok användes folkbildaren Alf Ahlbergs *Tankelivets frigörelse* från 1934, även den publicerad av KF. Boken var en kritisk genomlysning av samtida propaganda och reklam – något som vid denna tid förstods som i grunden samma sak – vars hot mot ett fritt och demokratiskt tanke- och samhällsliv Ahlberg bedömde som mycket allvarligt.³

KF karakteriserades av starka demokratiska normer och hade som mål att skapa ”rationella konsumenter”, och mot den bakgrunden är det inte förvånande att propaganda kunde uppfattas som ett problem.⁴ De slutsatser om behovet av kritiskt

1 ”Ny handledning i högaktuellt ämne,” *Vi vill* 1935:9 upplaga A, 8.

2 Herman Stolpe och Holter Sohlenius, *Propagandafrågor:Handledning för de kooperativa gruppernas diskussioner* (Stockholm: KF, 1935), 1.

3 Alf Ahlberg, *Tankelivets frigörelse* (Stockholm: KF, 1934).

4 Peder Aléx, *Den rationella konsumenten: KF som folkupfostrare 1899-1939* (Stockholm: Symposion, 1994).

*Petter Tistedt (PhD) is a Researcher at the Department of History of Science and Ideas, Uppsala University, Sweden.
Email: petter.tistedt@idehist.uu.se.*

tänkande och farorna med propaganda som allt mer integrerades i diskussionerna om den svenska skolan efter andra världskriget, var redan under mellankrigstiden viktiga för KF.⁵ Samtidigt bedrev dock KF självt omfattande kampanjer för att övertyga om kooperationens samhällsnytta, värva medlemmar och locka kunder, ett arbete som deltagarna i gruppstudierna förutsattes delta i. Det var ett arbete som även av KF förstods som just ”propaganda”, ett ord som alltså inte nödvändigtvis hade de negativa konnotationer som Ahlberg fäste vid det, eller som vi är vana vid idag.⁶ Men redan i samtiden var det uppenbart att här fanns verkligen ett problem som inte bara handlade om ordval: hur skulle avvägningen göras mellan effektivitet och demokratisk legitimitet i en offentlig kommunikation som syftade till att påverka tänkesätt och handlingar?

I syfte att visa hur KF hanterade detta dilemma mellan effektivitet och demokratisk legitimitet besvarar undersökningen tre frågor: *Varför* skulle KF:s medlemmar studera propaganda? *Hur* skulle deltagarna lära sig? *Vad* skulle de lära sig? Svaren på dessa frågor ger inte bara ny kunskap om KF:s studieverksamhet och de teoretiska och praktiska överväganden som underbyggde den. Svaren bidrar också till kunskapen om hur reklam och propaganda etablerades som en acceptabel eller till och med önskvärd del av inte bara en marknadsekonomi utan även av en demokratisk kultur. 1930-talet var en särskilt intensiv period i båda fallen: ambitionen och omfattningen av KF:s studier tilltog påtagligt, den internationella kooperativa rörelsen liksom den politiska demokratin stod under tryck från de nya diktaturerna, och reklambranschen expanderade sitt ekonomiska och kulturella utrymme. KF:s propaganda-studier leder rätt in i den problematik som formerades i skärningspunkten mellan dessa processer.

Flera historiska undersökningar har på senare tid, delvis i polemik mot tidigare studier, framhållit att det inte fanns en nödvändig motsättning mellan reklamens metoder och kooperativa principer.⁷ Men som forskningen också noterat fördes interna kritiska diskussioner kring hur prioriteringar och avvägningar skulle göras ifråga om propagandan, inklusive den kommersiella.⁸ Hur KF liksom kooperationen i andra länder hanterade detta är i stort okänt, och det gäller särskilt hur propaganda gjordes till en praktisk angelägenhet i medlemsupplysningen. Undersökningar om KF:s propaganda och reklam som utesluter detta utelämnar i själva verket en central dimension, inte minst eftersom det var deltagarna i studierna som själva skulle bedriva mycket av den kooperativa propagandan.

Historiska undersökningar om kooperationens studieverksamhet – också det ett

5 Om skolan, se Johan Östling, *Nazismens sensmoral: Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning* (Stockholm: Atlantis, 2008), 152–74.

6 Elin Gardeström, *Reklam och propaganda under svenskt 1930-tal* (Huddinge: Södertörns högskola, 2018), kap. 5.

7 Pernilla Jonsson, ”From Commercial Trickery to Social Responsibility: Marketing in the Swedish Co-operative Movement in the Early Twentieth Century,” i Mary Hilson, Silke Neunsinger och Greg Patmore, red., *A Global History of Consumer Co-operation: Movements and Businesses* (Boston: Brill, 2017); Stefan Schwarzkopf, ”Innovation, Modernisation, Consumerism: The Co-operative Movement and the Making of British Advertising and Marketing Culture, 1890s–1960s,” i *Consumerism and the Co-operative Movement in Modern British History: Taking Stock*, red. Lawrence Black och Nicole Robertson (Manchester: Manchester University Press, 2009).

8 Gardeström (2018), 130–31; Mary Hilson, ”Co-operative History: Movements and Businesses,” i Hilson, Neunsinger och Patmore (2017), 28–29; Jonsson (2017), 665–67; Schwarzkopf (2009), 206.

eftersatt område, även inom forskningen om kooperativa rörelser i andra länder – har å sin sida inte utrett hur den förhöll sig till de frågor om propaganda och demokrati som denna artikel behandlar.⁹ All forskning om KF:s medlemsupplysning har god hjälp av idéhistorikern Peder Aléx avhandling. Den har emellertid en slagsida mot ett ovanifrånperspektiv, genom den centrala roll som tilldelas avsiktsförklaringar och programmatiska texter författade av centrala ledare.¹⁰ Sätillvida är den en del av en äldre utbildningshistorisk tradition.¹¹ Till denna tradition hör även en stor del av den historiska folkbildningsforskningen, vilken förutom organisationsfrågor främst intresserat sig för bildningsideal och programförklaringar.¹² Ambitionen här är istället att ta fasta på mer verksamhetsnära praktiker och material, samtidigt som artikeln i jämförelse med tidigare forskning om Kooperationen förskjuter den utbildningshistoriska analysens tyngdpunkt från frågor om konsumtion till frågor om normer för offentlig kommunikation och politik.¹³

Ahlbergs kritik, som KF:s propagandastudier utgick från, är ett exempel på hur reklamens och reklambranschens etablering som ekonomiskt, kulturellt och politiskt respektabelt fenomen inte var en självklarhet. En grundläggande analytisk utgångspunkt – som delas med tidigare forskning – är just att denna etablering inte bör förstås som en given följd av att kommunikationsteknikerna faktiskt fungerade, av ekonomiskt tillväxt, ökad köpkraft, etableringen av massproduktion, massdemokratiens genombrott, eller något annat. Tvärtom krävdes målmedvetet arbete, vilket hittills främst studerats med fokus på branschens egna försök att vinna respekt i estetiskt, kulturellt och politiskt hänseende.¹⁴ En undersökning av KF:s studieverksamhet kan därmed bidra med en ny ingång till en sådan historisering av reklamens och propagandans samhällsroll. Kooperationen är särskilt intressant i detta sammanhang, inte bara på grund av sitt stora medlemsantal och framträdande plats i tidens

9 I forskningen dominerar frågor om organisationsformer, konsumtion och ekonomi, se exv. Hilson, Neunsinger och Patmore (2017). Bristen på forskning om kooperativ utbildningsverksamhet framhålls t.ex. av Linda Shaw, "International Perspectives on Co-operative Education," i *Hidden Alternative: Co-Operative Values, Past, Present and Future*, red. Anthony Webster et al. (Manchester: Manchester University Press, 2012), 59, 75; för exempel på studier av kooperativ utbildning utanför Sverige under perioden se exv. artiklar av Keith Vernon och Tom Woodin i föregående nämnda volym, samt Keith Vernon, "History, Citizenship and Co-operative Education, c. 1895–1930," i *Mainstreaming Co-Operation: An Alternative for the Twenty-First Century?*, red. Anthony Webster, Linda Shaw och Rachel Vorberg-Rugh (Manchester: Manchester University Press, 2016); Nicole Robertson, *The Co-Operative Movement and Communities in Britain, 1914–1960: Minding Their Own Business* (Routledge: London och New York, 2010), kap. 5.

10 Aléx (1994); Peder Aléx, "Gränsöverskridande samarbete: Herman Stolpe och konsumentkooperationen," i *Mångsysslare och gränsöverskridare: 13 uppsatser i idéhistoria*, red. Bosse Sundin och Maria Göransdotter (Umeå: Umeå universitet, 2008). Se även Harald Elldin, *Klipp och bakgrunder till kooperativt fostringsarbete under ett halvsekel* (Stockholm: KF, 1950).

11 Se Johannes Westberg, "Vad är utbildningshistoria?," *Utbildning och demokrati* 26, no. 3 (2017), 11–13.

12 Ett viktigt undantag är Karin Nordberg, *Folkhemmets röst: Radion som folkbildare 1925-1950* (Eslöv: Symposion, 1998).

13 Ett exempel på en mer lokal och praktikinära ansats i forskning om kooperativ utbildning är Robertson (2010), kap. 5.

14 Se främst Stefan Schwarzkopf, "Respectable Persuaders: The Advertising Industry and British Society, 1900-1939" (PhD diss., Birkbeck College, University of London, 2008); även exv. Stuart Ewen, *PR! A Social History of Spin* (New York: Basic Books, 1996); Gardeström (2018) kap. 3; Pamela E. Swett, *Selling Under the Swastika: Advertising and Commercial Culture in Nazi Germany* (Stanford: Stanford University Press, 2014), 31–37.

samhällsbygge, utan mer specifikt på grund av dess särpräglade roll som både vinstdrivande marknadsaktör med egen reklamproduktion och demokratisk rörelse med folkbildande ambitioner. Kooperationen kan varken förstås som endast en ytterligare aktör på reklamfältet, jämsides med reklambyråer och branschorganisationer, eller som en renodlad folkbildningsinstitution; istället krävde dess position att frågan om propaganda och demokrati adresserades på ett sätt som förenade de till synes motsatta intressen och prioriteringar som präglade dessa båda områden.

Empiriskt utgår undersökningen för det första från Ahlbergs bok och den studiehandledning i två delar som producerades för grupperna.¹⁵ För det andra används andra studiehandledningar samt verksamhetsberättelser, småskrifter och tidskrifter publicerade av KF.¹⁶ I linje med undersökningens tre frågor kommer jag i detta material att fästa vikt vid motiveringarna av studierna, de pedagogiska övervägandena som gjordes i utformningen av dem, samt vilka kunskaper och färdigheter som var deras mål. Metoden är jämförande och kontextualiserande. Den är jämförande så till vida att KF:s hantering av dilemmat mellan effektivitet och demokratisk legitimitet väsentligen framkommer genom en närläsning av det sätt som studiehandledningarna förhöll sig till Ahlbergs framställning. Tillvägagångssättet är kontextualiserande på så sätt att propagandastudierna tolkas genom att sättas i samband med KF:s målsättningar och övriga studieverksamhet, med bredare diskussioner om reklam och propaganda samt med dåtida förståelser av demokratins utmaningar och försök att lösa dessa genom samhällstillvända bildningsverksamheter. Undersökningen utgår inte från färdiga definitioner av begrepp såsom reklam, propaganda, upplysning eller demokrati; istället är jag intresserad av hur, inom KF:s studieverksamhet, dessa och närliggande termer gavs innebörd och sattes i bruk. I linje med en kulturteoretiskt inriktad historieforskning är jag således intresserad av hur de historiska aktörernas språk var meningsskapande och en konstituerande del i konkreta praktiker, i detta fall i form av KF:s medlemsstudier.¹⁷ Dessa studier betraktas i sin tur som interventioner i betydligt bredare samhällsdiskussioner om propaganda, reklam och demokrati. Hur gruppstudierna gick till i de enskilda fallen kan vi inte veta, men genom en läsning som tar fasta på källornas förklaringar, instruktioner, frågor och arbetsuppgifter är det möjligt att skapa en tydlig bild av studiernas pedagogiska form, de intressen och utvecklingsmöjligheter som förutsattes hos deltagarna och de förhållanden som tränades.

15 Den första delen är Stolpe och Sohlenius (1935); den andra utkom först år 1936 och därefter i en något utökad upplaga 1937; hänvisningar görs här till den senare, Holter Sohlenius, *Propagandafrågor:Handledning för de kooperativa gruppernas diskussioner: Avd. 4-6: Kooperativ och antikooperativ propaganda* (Stockholm: KF, 1937). Första delen publicerades senare fristående som Herman Stolpe, *Att tänka och diskutera: Bildning och propaganda* (Stockholm: KF, 1938).

16 De senare inkluderar *Kooperativa gruppen* (genomgången 1929–1934) som avsåg att vara till hjälp i studierna och som ersattes av *Vi vill* (1934–1939), samt förbundets mer teoretiska tidskrift *Kooperatören* (1930–1939). Startåret motiveras av att studiehandledningarna introducerades vid denna tid, och slutåret med att kriget ställde frågor om reklam och propaganda i ett nytt läge. KF:s årliga verksamhetsberättelser har gått igenom för åren 1929–1939, se *Kooperativa förbundets förvaltnings- och revisionsberättelser* (Stockholm: KF, 1930–1940). Sökningar i KF:s arkiv vid Centrum för näringslivshistoria var resultatlösa.

17 Se exv. Anders Ekström, *Representation och materialitet: Introduktioner till kulturhistorien* (Nora: Nya Doxa, 2009).

Reklam och propaganda: expansion och motstånd

Diskussionerna om reklam och propaganda i Sverige och inom KF följde ett allmänt mönster typiskt för många andra demokratier i Europa och USA under mellankrigstiden. Reklam var en expanderande bransch underbyggd av ett omfattande transnationellt utbyte av teorier, metoder, estetiska ideal och affärsmodeller.¹⁸ Likt kollegor utomlands var den svenska reklambranschens företrädare – reklammännen, som de kallade sig – under 1930-talet omvittnat entusiastiska i fråga om att inte bara konsolidera sin plats på marknader för varor och tjänster, utan även utvidga sin verksamhetsfär utöver det rent kommersiella. Reklamen ”tjänar samhället” och ”bygger framtiden”, som två slagord uttryckte det.¹⁹ Dess tekniker kunde användas till att övertyga om i stort vad som helst – förträffligheten av en ny kaffesort, det nyttiga med mejerivaror, nya politiska program eller sociala reformer. Det var åtminstone reklamännens bild, och många utanför branschen, inte minst i politiska partier, omfamnade budskapet om den effektiva kommunikationen och dess sociala, ekonomiska och politiska fördelar.²⁰

Andra – folkbildare, samhällsdebattörer och politiker – var måttligt imponerade av dessa anspråk. Vid sidan av estetiska och ekonomiska invändningar förekom kritik av mer politiskt slag. Denna kritik var från början av mellankrigstiden en del av en bred och omfattande internationell demokratidiskussion med fokus på såväl kommersiell som statlig och politisk propaganda, en diskussion som i Sverige framför allt tog fart på 1930-talet. Flera omständigheter sammanföll för att ge diskussionerna särskilt aktualitet och intensitet, inklusive demokratins genombrott och senare kris i Europa, tillkomsten av nya och expansionen av gamla massmedier, nya reklamtekniker och ökad konsumtion, samt erfarenheter från världskrigets propagandakampanjer. Den ”allmänna opinionen” föreställdes ha en aldrig tidigare skådad betydelse vilket, i kombination med en rädsla för ”massan”, inte alltid sågs som något positivt. Här aktualiserades frågan om hur avvägningar skulle göras mellan effektivitet och demokratisk legitimitet i offentlig kommunikation. Hur faran med propaganda uppfattades stod på detta sätt i direkt relation till just uppfattningar om möjligheten av en kompetent demokratisk allmänhet. För dem som trodde på en sådan var reklam och propaganda ett problem då den appellerade till känslor och motverkade välunderbyggda uppfattningar om allt från konsumtionsvaror till avgörande samhällsfrågor. Mäktiga särintressen ersatte därmed allmänintresset.²¹ Ahlbergs bok, som KF alltså både publicerat och använde som grund för studier, är den

18 Stefan Schwarzkopf ”Who Said ‘Americanization’? The Case of Twentieth-Century Advertising and Mass Marketing from a British Perspective,” i *Decentering America*, red. Jessica C. E. Gienow-Hecht (New York: Berghahn, 2007); Swett (2014), 9, 26–35.

19 Detta var parollerna för 4:e Nordiska reklamkongressen (1937) respektive tidskriften *Futurum* (1936).

20 Petter Tistedt, ”Reklam för demokrati? Reklamens politik i mellankrigstidens Sverige,” *Scandia* 84, no. 1 (2019), 69–75; Gardeström (2018).

21 Se exv. Hugo García, ”Reluctant liars? Public debates on propaganda and democracy in twentieth-century Britain (ca. 1914–1950),” *Contemporary British History* 33, no. 2 (2019); Jonathan Auerbach, *Weapons of Democracy: Propaganda, Progressivism, and American Public Opinion* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015); Petter Tistedt, *Visioner om medborgerliga publik: Medier och socialreformism på 1930-talet* (Höör: Symposion, 2013); Tistedt 2019, 75–78; Corey Ross, ”Mass Politics and the Techniques of Leadership: The Promise and Perils of Propaganda in Weimar Germany,” *German History* 24, no. 2 (2006).

förmodligen mest utförliga framställningen på svenska av sådan kritik. Att boken, liksom KF:s studier i propagandafrågor, hade hög aktualitet var med andra ord helt riktigt. De var en del av intensiva internationellt spridda diskussioner som KF, mot bakgrund av ambitionen att forma såväl den unga demokratin som det framväxande konsumtionssamhället, hade en särskild anledning att delta i.

Ekonomisk vinst på demokratiskt vis

KF bildades 1899 då enskilda konsumentföreningar gick samman för att tillgängliggöra goda varor till ett överkomligt pris, och senare även för att motverka monopol och karteller genom egen tillverkning. Politiskt var förbundet oberoende, i likhet med systerorganisationerna i övriga nordiska länder, även om det stod arbetarrörelsen nära. Antalet medlemmar växte stadigt. Under 1930-talet gick förbundet från omkring 450 000 till knappt 670 000 medlemmar, av en befolkning på drygt sex miljoner. Detta var en ansevärd framgång. KF fick både en stark röst inom den internationella kooperationen och väckte intresse i utlandet när Sveriges relativa lyckade hantering av depressionen eller dess ”medelväg” mellan kapitalism och kommunism skulle förstås.²²

Forskningen har visat hur omfattande, innovativ och välorganiserad kooperativ reklam kunde vara, inklusive i Sverige, där kooperationen sedan 1925 hade sin egen reklambyrå.²³ KF var passiv medlem i Svenska reklamförbundet från 1934 och förbundets egen Nils Willner var en respekterad reklamman.²⁴ De annonser för egna varor och varumärken som reklambyrån producerade var centrala för KF, men därtill spreds kooperationens budskap till både medlemmar och utomstående på en mängd andra sätt: man höll möten, gav föreläsningar, ordnade fester och filmvisningar samt spred böcker, pamfletter, tidskrifter, flygblad och affischer. Även studieverksamheten räknades hit.²⁵ I fråga om den terminologi som användes av KF kunde propaganda och reklam inte bara användas som synonymer. Propaganda kunde även omtalas som upplysning, och överlappa med utbildning och uppfostran.²⁶

KF stod alltså inte utanför reklambranschen men hade andra prioriteringar än reklambyråerna, för vilka reklamen var den primära verksamheten. I sin utåtriktade användning av reklam och propaganda liknade KF mer de politiska partierna, men kooperationen skiljde sig även från dessa genom att driva en verkligt kommersiell verksamhet. Det särskilda med kooperationen var just att den i lika mån var grundad i ekonomiska och demokratiska målsättningar: att gå med vinst och samtidigt styras enligt principen ”en medlem, en röst”, där medlemmarnas kunskaper om verksamheten värderades högt och ägnades omfattande omsorg. Därmed var propagandans

22 Se främst Mary Hilson, *The International Co-operative Alliance and the Consumer Co-operative Movement in Northern Europe, c. 1860–1939* (Manchester: Manchester University Press, 2018); antalet medlemmar redovisades varje år i *Förvaltnings- och revisionsberättelser (1930–1940)*.

23 Gardeström (2018), kap 5; Jonsson (2017) Schwarzkopf (2009).

24 Gardeström (2018), 131, 134.

25 Ibid., kap 5; för samtida diskussion och instruktion se t.ex. *Kooperativ upplysning och utbildning: Kommittébetänkande till Kooperativa förbundets kongress år 1931* (Stockholm: KF, 1931); Anders Hedberg, *Kooperativ propaganda* (2:a uppl., Stockholm: KF, 1928); Harald Elldin, ”Propagandans planläggning,” *Kooperatören* 1934:12, 214–19.

26 Se exv. Harald Elldin, ”Propagandans planläggning,” *Kooperatören* 1934:12, 215–16; *Gruppverksamheten: Vad den är och vill* (Stockholm 1935), 4.

löfte och problem i både kommersiella som politiska hänseenden närvarande i verksamheten – det senare förstärkt av att Kooperationen föreställdes endast kunna förverkliga sin potential inom ramen för demokratiska statsformer, något som utvecklingen i Europa tycktes bekräfta.²⁷ Här krävdes aktiva överväganden som samtidigt var principiella och praktiska: hur kunde Kooperationen använda en övertygande kommunikation utan att göra avkall på sina mer ideella, demokratiska åtaganden?

Studier i Kooperationens och demokratin tjänst

Ambitionerna med medlemsupplysningen var höga. ”Demokratin är faktiskt både i stater och fria organisationer nästan uteslutande en fråga om uppfostran av de enskilda individerna”, som en ledande medlem uttryckte det i en introduktion till Kooperationens idéer.²⁸ Peder Aléx talar om KF:s ”utopiska drag”, där Kooperationen ”skulle medföra en moralisk resning för både individen och samhället”. Medlemmarna skulle bli ”bättre samhällsmedborgare”, som ”kunde ta ansvar för och styra samhället”.²⁹ Bildningsarbetets syfte var att skapa ”en kunnig, rationell och moraliskt högtstående medborgare” och ”en kritisk medborgaranda” vilket både skulle gynna Kooperationen och samhället i stort.³⁰ Under 1930-talet definierade sig Kooperationen allt mer som en frihets- och demokratirörelse, något som i samtiden fick förklara dess framgångar.³¹ Dessa strävanden var en del av en bredare samhällsreformism som tog fasta på behovet av att inte bara lära ut demokratiska ideal utan även skapa sammanhang där var och en kunde öva och tillämpa sina medborgerliga förmågor och färdigheter. Strävandena att forma en demokratisk allmänhet var här ett praktiskt arbete som satte sin prägel på de sätt som aktuella samhällsfrågor och gemensamma angelägenheter behandlades i exempelvis radion, tidningar, debattböcker och utställningar. Ambitionerna var att låta medborgarna sakligt informera sig, reflektera, ta ställning, utbyta åsikter och förstå det egna livet i större sociala, ekonomiska och politiska sammanhang.³²

KF:s demokratiska ideal överlappade även med de som präglade folkbildningsarbetet i stort, så som det exempelvis bedrevs i Arbetarnas bildningsförbund (ABF), som KF också var anslutet till. Även i fråga om ämnesval samt pedagogiska metoder låg KF nära särskilt arbetarrörelsens folkbildning, med sin starka betoning på arbete i studiecirklar, vilka inom KF alltså kallades grupper. Liksom i denna folkbildning lade KF stor vikt vid såväl deltagarnas egen aktivitet som ett ömsesidigt utbyte i det kollektivt gruppen utgjorde. Det var en aktivitet och ett utbyte som skulle göra demokratin möjlig genom att höja folket moraliskt och intellektuellt. Demokratin förstods då inte endast som en form för politisk representation på nationell nivå, utan även som sätt att hantera gemensamma angelägenheter och organisera samhällslivet

27 Se exv. Anders Örne, *Demokrati* (Stockholm: KF, 1931), 9; Herman Stolpe, ”Demokratin kris,” *Kooperatören* 1933:20; Herman Stolpe, *Handledning för de kooperativa gruppernas diskussioner: Kooperation – demokrati – diktatur* (Stockholm: KF, 1938).

28 Anders Örne, *Kooperativa ideer och spörsmål* (2. uppl., Stockholm: KF, 1936), 158-59; se även t.ex. Herman Stolpe, ”Kuggar eller medarbetare,” *Kooperatören* 1936:18, 401.

29 Aléx (1994), 16.

30 Ibid., 76, 78. Se även Elldin (1950), 272. Om motsvarande målsättningar utomlands, se Vernon (2016); Robertson (2010), kap. 5.

31 Aléx (1994), 118.

32 Tistedt (2013).

i bredare mening. För detta arbete erbjöd folkbildningen praktisk övning.³³ Kooperatörerna benämnde också själva ibland gruppstudierna som just folkbildning, även om detta inte uttömde deras uppgift.³⁴

I jämförelse med annan folkbildande verksamhet var KF däremot särpräglad i relationen till staten. Att staten varit en viktig förutsättning för mycket folkbildningsverksamhet är välkänt, och det var till och med denna relation till staten som i hög grad gav folkbildningsbegreppet sin betydelse.³⁵ Men KF avstod från statligt stöd och tillät exempelvis inte de egna grupperna att anmäla sig som ABF-cirklar. Att KF ekonomiskt skulle stå på egna ben var en central princip, men eftersom studierna delvis syftade till att lära deltagarna sprida kooperationens budskap – att själva göra propaganda – var de inte heller berättigade till statligt eller kommunalt stöd.³⁶ Då gruppernas uppgifter förklarades i tidskrifter och broschyrer påmindes ofta om att de avsåg att vara både studiecirklar och kommittéer eller organ för propaganda. En introduktion till gruppverksamheten förklarade: ”En grupp är helt enkelt en sammanslutning av intresserade *föreningsmedlemmar, förtroendemän och anställda*, som tagit till sin uppgift att fördjupa sina insikter i kooperativa spörsmål genom studier, och att göra dessa studier fruktbringande i propaganda för föreningen bland medlemmarna och allmänheten.”³⁷ Det är typiskt för tidens terminologi att denna propaganda även kunde omtalas som ett ”upplysningsarbete”, eller i något fall till och med som ”folkbildningsarbete” eller ”missionerande”.³⁸

När handledningen om propaganda publicerades hade upplysning och studier länge varit en central del i kooperationens verksamhet. Dess mönsterstadgar för ingående föreningar från 1908 stipulerade att 2,5 % av vinsten skulle användas till upplysningsarbete, och 1918 inrättades en central studieavdelning. Ett par år senare togs initiativet till gruppstudierna, och därtill kom kurser på den egna kursgården Vår gård samt korrespondensundervisning. Tillsammans med den kooperativa pressen, bokutgivningen och medlemsupplysningen i de särskilda kvinnogillena utgjorde detta kärnan i KF:s studieverksamhet.³⁹ Antalet grupper och medlemmar ökade stadigt under 1930-talet: från något hundratal grupper i början av decenniet till drygt 2 700 med över 34 000 deltagare

33 Se främst Samuel Edquist, ”Studiecirkeln – en demokratisk revolution?” i *Utbildningens revolutioner: Till studiet av utbildningshistorisk förändring*, red. Anne Berg et al. (Uppsala: Uppsala Studies of History and Education, 2017) samt Per Sundgren, *Kulturen och arbetarrörelsen: Kulturpolitiska strävanden från August Palm till Tage Erlander* (Stockholm: Carlssons, 2007) särskilt kap. 2. KF hörde till de medlemmar av ABF som organiserade studier helt på egen hand.

34 Se exv. A. G-s., ”Grupperna och A. B. F.,” *Kooperativa gruppen* 1931:38; Holter Sohlenius, ”Mellan fyra ögon talar man ut,” *Vi vill* 1935:9 upplaga A, 6; jfr även Herman Stolpe, ”Studieplaner och cirkelarbeta,” *Bokstugan* 1934:1.

35 Samuel Edquist, ”Demarcating Popular Education with Government Subsidies: Sweden 1911–1991,” *Nordic Journal of Educational History* 2, no. 1 (2015); relationen till staten är även ett tema i *Popular Education, Power and Democracy Swedish Experiences and Contributions*, red. Ann-Marie Laginder, Henrik Nordvall och Jim Crowther (Leicester: Niace, 2013).

36 Olof Ruin, *Kooperativa förbundet 1899-1929: En organisationsstudie* (Stockholm: Rabén & Sjögren, 1960), 344–345; se även G-s., ”Grupperna och A.B.F.,” *Kooperativa gruppen* 1931:38; Herman Stolpe, ”Gruppsverksamheten,” *Bokstugan* 1936:5, 162.

37 *Gruppsverksamheten* (1935), 3 (citater), 4; se även t.ex. ”Gör tanken fril,” *Vi vill* 1935:2 upplaga A, 6; Hedberg (1928), 18–19.

38 *Gruppsverksamheten* (1935), 4; Holter Sohlenius, ”Mellan fyra ögon talar man ut,” *Vi vill* 1935:9 upplaga A, 6; Hedberg (1928), 24.

39 Aléx (1994), 73–89; om det tidiga grupparbetet även Herman Stolpe, *Stark demokrati genom ökade kunskaper: Medlemsupplysningen inom den svenska kooperationen* (Stockholm: KF, 1939), 13–16. Se även *Förvaltnings- och revisionsberättelser* (1930–1940), avdelningen om organisationsavdelningen.

under studiesäsongen 1938–1939.⁴⁰ Under årtiondets sista år genomfördes medlemsundersökningar som pekade på ett ökande deltagande av kvinnor, från en tredjedel 1937 till 43 % under 1939.⁴¹

Ökningen av antalet deltagare i grupperna sammanföll inte bara med en påtaglig medlemstillströmning i stort utan även med att studiehandledningarna introducerades 1929 och succesivt utökades med allt fler ämnen.⁴² Handledningarna var avsedda att lösa svårigheten med att hitta personer som kunde leda grupperna, men de fick också ett pedagogiskt syfte i och med att gruppverksamheten gjordes mer jämlik och kunde anta karaktären av otvungen diskussion. Ingen lärare satt inne med svaren. På sin höjd kunde grupperna använda sig av en inledare, vars uppgift var att uppmuntra till diskussion, särskilt om de mer principiella frågorna. Handledningarna gav noggranna läsanvisningar till en eller flera kursböcker samt frågor att diskutera under gruppernas arbete, vilket som regel förutsattes bli uppdelat på minst tre möten. Handledningarna sades vara avsedda att stimulera till diskussion och ett gemensamt sökande efter de bästa svaren, utan att några tydliga rätt eller fel stipulerades. För vissa frågor uppmuntrades grupperna att skriva ner sina svar och skicka in till granskning av personalen på studieavdelningen, men inte heller denna granskning avsåg att ge definitiva svar utan syftade mer till att få grupperna att fördjupa och utveckla sina resonemang. Denna kontakt mellan grupperna och studieavdelningen gav den senare en möjlighet att inte bara få en uppfattning om hur många grupperna var utan även se hur deras arbete fungerade.⁴³ Sådan återkoppling värderades högt.⁴⁴ Det var också efter förfrågan från grupperna som handledningen om propagandafrågor utarbetats.⁴⁵

Studiehandledningen i propagandafrågor – avsedd för sammanlagt minst sex möten – följde detta allmänna mönster. Författarna till handledningen var Holter Sohlenius samt Herman Stolpe, vilka båda utmärkte sig för sitt intresse för både pedagogik och propaganda. Den senare var långvarig studierektor för gruppverksamheten och betonade starkt dialog, fördomsfritt och antiauktoritärt kunskapssökande, tanke- och erfarenhetsutbyte.⁴⁶ Det var ett ideal som låg nära Alf Ahlbergs, som själv slog fast att en ”verklig diskussion borde vara ett *samarbete*, icke en meningskamp” och att studiecirkeln var ett exempel på en sådan studieform.⁴⁷

40 Siffrorna redovisades i *Förvaltnings- och revisionsberättelser* (1930–1940), avdelningen om organisationsavdelningen.

41 *Förvaltnings- och revisionsberättelser* (1938), 56; (1939), 58; (1940), 61.

42 1939 fanns 29 studieämnen att välja på, se *Förvaltnings- och revisionsberättelser* (1940), 61. Ekonomiska frågor dominerade men även handlingar om familjefrågor, hemarbete, bostäder, hälsa, internationell fred, ungdomens roll och mer allmänna framställningar av kooperationens idéer framställdes. Till sitt ämne avvek således handledningen i propagandafrågor från de övriga.

43 Se framför allt ”En betydelsefull nyhet för grupperna,” *Kooperativa gruppen* 1929:25; *Gruppverksamheten* (1935); Herman Stolpe, ”Gruppverksamheten,” *Bokstugan* 1936:5; ”Gruppleddarskapets problem,” *Vi vill* 1937:6 upplaga A; Stolpe och Sohlenius (1935), 1–3.

44 Gruppernas arbete diskuterades även vid ledarkurser och möten mellan studieledningen och gruppernas ledare, se exv. *Förvaltnings- och revisionsberättelser* (1936), 44; ”Handledningarnas användning,” *Kooperativa gruppen* 1932:46 och 1932:47; ”Praktiska diskussionsmetoder,” *Kooperativa gruppen* 1933:56; se även ”Handledningarna äro goda vägvisare,” *Kooperativa gruppen* 1932:40; ”Belättna gruppleddare,” *Kooperativa gruppen* 1933:53; Stolpe och Sohlenius (1935), 28.

45 ”Gör tanken fril,” *Vi vill* 1935:2 upplaga A, 6.

46 Aléx (2008).

47 Ahlberg (1934), 174–175, citatet 174.

Ahlberg, vars *Tankelivets frigörelse* alltså fick tjänstgöra som ensam kursbok för gruppstudierna i propagandafrågor, var en flitig och populär skribent samt i flera decennier verksam som lärare och rektor vid arbetarrörelsens folkhögskola i Brunnsvik. Någon konventionell socialist eller socialdemokrat var han däremot inte, därtill var han alltför kritisk mot idén om klasskamp, alltför fäst vid eviga värden, gudstro och personlighetsutveckling och inte tillräckligt intresserad av praktiska frågor om yrkesliv, vardag och politisk organisering.⁴⁸ *Tankelivets frigörelse* samlade upp många av de ämnen Ahlbergs gjort sig känd för att intressera sig för – samhällskunskap, filosofi, psykologi och bildning – och ramade in dem som en fråga om demokratins möjligheter i ”massornas tidsålder”, eller med andra ord en tid då massorna visserligen inte själva styrde, men då varje makt måste stödja sig på ”massor och massopinioner”.⁴⁹ Boken blev något av en folkbildningsklassiker, med nya utgåvor ända till 1980-talet och flera översättningar.⁵⁰ Att han valde propaganda, åsiktsbildning och offentlig kommunikation som en väg in i frågan gjorde att boken kunde tas som utgångspunkt i Sohlenius och Stolpes arbete med KF:s egna ”propagandafrågor”. Vilka var då Ahlbergs viktigaste argument, och hur kunde hans bok användas av kooperationen?

Tankelivets frigörelse från propaganda

Det Ahlberg kallade en ”verkligt ’upplyst’ demokrati” krävde ”självständigt tänkande människor, icke blinda redskap för den sociala suggestionen”. Därför var ”demokratis öde i världen oskiljaktigt förenat med frågan, om den formella tankefriheten kan omvandlas till verklig positiv tankefrihet. Samhällslivets frigörelse kräver tankelivets frigörelse.”⁵¹ Bokens uppgift var att ”röja upp i de vildsnår av vanetänkande, fras- och slagordstänkande, vulgärt masstänkande och känslotänkande, sociala fördomar och vidskepelser, som hota att växa över nutidslivet”.⁵² De fyra första kapitlen efter inledningen diskuterade människors förställningar om verkligheten, hur dessa blev till och vad som stod i vägen för att tänkandet skulle vara fritt, så att även samhällslivet kunde vara det. Det handlade om rationalisering, att människor söker efter fakta för att bekräfta det de redan tror på; om svårigheterna att konstatera fakta på grund av brister i perception och minne; om feltänkande som uppstår eftersom människor alltid i någon mening är subjektiva; och det handlade om fördomar på grund av grupptillhörighet i vad Ahlberg kallade ras, nation, klass, yrke, religion och kön.⁵³

Framställningen byggde upp för det femte kapitlet som förklarade de problem som kom sig av att människans psykologiska svagheter kunde vändas emot dem i ett modernt samhälle. ”Propaganda, agitation och reklam”, skrev Ahlberg, ”äro olika nyanser av en och samma metod, den sociala suggestionens metod. Alla tre formerna ha en egenskap gemensam: det gäller för dem icke att *bevisa* utan att *övertyga*.”⁵⁴ Här

48 Kjell Krantz, *Alf Ahlberg: En biografi* (Ludvika: Dualis, 1998).

49 Ahlberg (1934), 15.

50 *Förvaltnings- och revisionsberättelser* (1937), 65, redovisar sex upplagor om sammanlagt 9 000 exemplar. Den femtonde och sista upplagan publicerades 1986.

51 Ahlberg (1934), 25–26.

52 Ibid., 26.

53 Ibid., kap I–IV.

54 Ibid., 125

motiverades den föregående diskussionen om psykologiska svagheter: propaganda, agitation och reklam ”arbete icke efter logiska utan efter psykologiska lagar. Och därvid göra de bruk av alla de svagheter och felkällor, som vidlåta vårt tänkande. Ja, man kan utan större överdrift påstå, att de leva av dem.”⁵⁵ Det var tekniker som utnyttjades av regeringar, politiska partier, kyrkor och sekter, och ekonomiska intresser.⁵⁶ Ahlberg förklarade här sin uppfattning om den kommersiella reklamen och dess fundamentala närhet till politikens metoder:

Man kan sända ut i marknaden en och samma vara i olika förpackningar och till olika priser. Det parti, som har en mera suggestiv bild på förpackningarna, ett mera suggestivt namn, som reklameras för på ett effektivare sätt, blir livligare efterfrågat, t. o. m. om det skulle råka vara dyrare. Framgången bevisar ingenting om kvaliteten. Detsamma gäller nu även om opinionsbildningarna.⁵⁷

Resultatet var, enligt Ahlberg, att åtminstone de åsikter nutidsmänniskan omfattar i sociala sammanhang inte var bildade genom ”egen eftertanke över frågorna, genom ett samvetsgrant och kritiskt studium av fakta, genom omsorgsfullt väga skäl och motskäl mot varandra”, utan istället var de till allra största delen ”framsuggerade”.⁵⁸ I det politiska livet var det inte de mest förnuftiga, vederhäftiga eller välgrundade meningarna som avgick med segern, utan de ”som propageras med de bästa resurserna, på det skickligaste, efter publikens allmänna mentalitet bäst avpassade sättet.”⁵⁹ Riskerna med detta kunde samtidshistorien visa:

Diktaturstaterna äro tills vidare det största världshistoriska exemplet på det politiska tänkandets förfall genom propagandaapparats effektivisering. I Tyskland har man förmligen med en störtflod av propaganda på ett par år lyckats idiotisera en upplyst kulturnation [...] Meningar, som ännu för några år sedan skulle mötts med ett allmänt gapskratt, äro nu allmänna opinioner, ja vetenskapligt fastslagna sanningar vid universitet och högskolor.⁶⁰

Frågan om vilka åtgärder som kunde vidtas för att göra människor mindre mottagliga för propaganda besvarade Ahlberg på flera sätt. Det krävdes en bättre ekonomi, eftersom det ”vore oresonligt att begära ett klart och kritiskt objektivt tänkande, när magen är tom”; det krävdes att yttrandefriheten hölls vid liv, att partsinlagor inte gavs sken av objektivitet, och att den intellektuella nivån på pressens medarbetare höjdes.⁶¹ Det krävdes dessutom att ”den sociala suggestionsapparaten och dess verkningsätt” avslöjades så att människorna skulle kunna genomskåda den.⁶² Till sist krävdes ett mer allmänt bildningsarbete, eftersom ”suggestibiliteten under normala förhållanden avtar med vanan vid intellektuell verksamhet, ty med denna följer ut-

55 Ibid.

56 Ibid., 126.

57 Ibid., 125.

58 Ibid., 126.

59 Ibid., 128.

60 Ibid., 129.

61 Ibid., 137 (citaten), 138.

62 Ibid., 138.

bildningen av ett kritiskt sinnelag.”⁶³ Till detta bildande och avslöjande arbete avsåg Ahlbergs bok att bidra.

Gruppverksamhetens pedagogik

Att det gick att förhålla sig på olika sätt till Ahlbergs bok var tydligt. I kooperationens tidskrifter kunde den lyftas fram som en ”insats i det andliga saneringsarbetets tjänst”, men också som ”ett hjälpmedel för våra propagandister att kritiskt komma till rätta med våra motståndares argument”.⁶⁴ Dessa två förhållningssätt uteslöt inte nödvändigtvis varandra, men inställningen till den moderna reklam som Ahlberg diskuterade var verkligen splittrad inom KF. Kritik av ”den moderna försäljningspropagandan” och det sätt den vilseförde kunder – särskilt husmödrar – samsades med både en omfattande reklamproduktion och resonerande försvar av densamma.⁶⁵Handledningen i propagandafrågor var producerad mot bakgrund av att det inte var självklart för KF:s medlemmar om och hur effektiv propaganda och demokratiska ideal kunde förenas.

Valet att låta studiehandledningen i första hand tala om propaganda snarare än reklam handlade om en skillnad i tonvikt mellan dessa termer som – även om de som regel tilläts peka ut samma typ av metoder – var tydlig i KF:s användning av dem. Medan reklam primärt avsåg kommersiell verksamhet var propaganda ett bredare begrepp som kunde omfatta kommersiell reklam men även innefattade mer renodlat ideella syften, såsom att övertyga både medlemmar och utomstående om kooperationens förträfflighet.⁶⁶ Det senare var som bekant ett av gruppernas syften, vilket innebar att handledningen i propagandafrågor gav ett slags metaperspektiv på gruppernas verksamhet. Det är tydligt från KF:s tidskrifter att man inom ledande håll var väl medvetna om medlemmarnas olika grad av engagemang och involvering, och studierna i propagandafrågor riktades särskilt om än inte exklusivt till dem som hade för avsikt att bidra till propagandaarbetet.⁶⁷

Ahlbergs bok handlade inte specifikt om KF:s upplysning eller propaganda. Men handledningen placerade in den i ett sådant sammanhang, så att även Ahlbergs mer abstrakta resonemang och hans exempel från politiken gjordes relevanta för kooperationens medlemmar. Detta var i själva verket en fundamental del av pedagogiken: den lästa litteraturen och de stora samhällsfrågorna skulle förankras i studiedeltagarnas egna erfarenheter som samhällsmedborgare och medlemmar av kooperationen.⁶⁸

Uppgiften för KF:s handledningar var att ge en röd tråd till läsningen av litteraturen samt att ställa frågor.⁶⁹ Detta kunde gå till på olika sätt. I den första delen av handledningen i propagandafrågor följde upplägget helt Ahlbergs bok som lästes och diskuterades kapitel för kapitel, medan den andra byggde vidare på föregående

63 Ahlberg (1934), 140.

64 Sven G Strand, ”Tankelivets frigörelse,” *Kooperatören* 1935:8, 157; ”Våra hjälpmedel: Flera nya handledningar till hösten,” *Vi vill* 1935:6 upplaga A, 6.

65 Citatet i Thorsten Odhe: ”Konsumternas fria val,” *Kooperatören* 1932:20, 383; se vidare t.ex. Gertrud Bergström, ”Den moderna reklamen och husmödrarna,” *Kooperatören* 1930:17; Anders Örne, *De sju grundsatserna: Kooperationens program i kort sammanfattning*. (6. uppl., Stockholm: KF, 1932), 12; Nils Willner, ”Kooperation och reklam,” *Kooperatören* 1930:23–24.

66 Gardeström (2018), kap 5.

67 Se t.ex. Holter Sohlenius, ”Medlemsintresset – några erfarenheter från föreningskurser,” *Kooperatören* 1935:14; ”Modern propaganda,” *Vi vill* 1937:11.

68 Detta gällde även i KF:s studieverksamhet mer allmänt, se Aléx (1993), 82.

69 Herman Stolpe, ”Studieplaner och cirkelarbeta,” *Bokstugan* 1934:1, 25.

insikter men förhöll sig friare till boken.Handledningarnas diskussionsfrågor var också av olika slag. Vissa frågor testade främst förståelsen av Ahlbergs bok eller efterfrågade egna exempel på sådant som den diskuterade.⁷⁰ På andra frågor gavs svaren redan av handledningarna, eller så var det åtminstone inte svårt att lista ut hur det var tänkt att man skulle besvara dem.⁷¹ Men många frågor saknade färdiga eller givna svar. Dessa krävde mer egen reflektion och artikulering av egna uppfattningar.⁷² Som Herman Stolpe förklarade fick inte handledningarna "slaviskt" följa litteraturen, utan kunde gå utanför den för att "ställa gruppdeltagarnas förmåga att tänka självständigt på prov."⁷³ Detta var en central aspekt av det Stolpe kallade "demokratin icke blott som fras utan som reell arbetsform."⁷⁴

Till det som ändå accepterades utan problematisering hörde Ahlbergs psykologi. I handledningens andra del togs denna till utgångspunkt för diskussioner om varför många konsumenter inte anslutit sig till kooperationen eller till och med var direkt fientligt inställda till den, samt hur detta motstånd kunde bemötas. Möjligheten att det skulle kunna ligga något i invändningarna mot kooperationen togs inte upp till allvarlig prövning, men handledningen påtalade också att inte heller det positiva som sades om kooperationen skulle accepteras utan vidare.⁷⁵ Samtidigt riktades de psykologiska insikterna även mot kooperationens medlemmar, inklusive deltagarna i gruppstudierna. Handledningen frågande: "Hur har vi fått våra åsikter om kooperationen?"⁷⁶ Detta följdes upp med vardagliga exempel och frågor om egna erfarenheter. Var det genom läsning av kooperationens program, genom att ha handlat i dess affärer eller i diskussioner med medlemmar som de egna åsikterna bildats?⁷⁷

Dessa övningar i självreflektion gavs lika stor plats som reflektionen kring kooperationens motståndare, och samma psykologi kunde förklara både egna och andras åsikter. Poängen var, uppenbarligen, för det första att förstå och motverka hindren för kooperationens fortsatta framgång och medlemsrekrytering. För det andra kunde självvransakan leda fram till en mer saklig och därmed starkare grund för det egna stödet till kooperationen. Användningen av Ahlbergs psykologi stod därmed helt i kooperationens tjänst på ett öppet instrumentellt och egennyttigt sätt. Men den lärde samtidigt ut en principiellt icke-chauvinistisk inställning till åsiktsbildning: vi som är med är inte bättre än de som inte är med och vårt stöd till kooperationen kan vara lika irrationellt grundat som andras motstånd.⁷⁸

Gruppstudierna var utformade för att deltagarna skulle hitta sätt att ersätta egna ofta irrationella och subjektiva åsikter om kooperationen med sådana som istället var objektiva – grundade i nyktert konstaterade fakta – och tekniken för detta var att tillsammans uppenbara och artikulera känslotänkanden, godtyckliga och ytliga slut-

70 T.ex. Stolpe och Sohlenius (1935), 4, 30; Sohlenius (1937), 16, 50.

71 T.ex. Stolpe och Sohlenius (1935), 28, 32; Sohlenius (1937), 8, 36.

72 T.ex. Stolpe och Sohlenius (1935), 14, 36; Sohlenius (1937), 10, 16; se även "Gruppledarskapets problem," *Vi vill* 1937:6 upplaga A, 2.

73 Herman Stolpe, "Gruppverksamheten," *Bokstugan* 1936:5, 164–65.

74 Ibid.

75 Sohlenius (1937), exv. 34.

76 Ibid., 24; även exv. Stolpe och Sohlenius (1935), 1, 28.

77 Sohlenius (1937), 24–34.

78 Ibid., 20.

satser och oprövade antaganden. Åsikterna om Kooperationen kunde ges en mycket stabilare grund genom egna undersökningar (till exempel jämförelser av varor och priser), genom litteraturstudier och genom att möta opposition i diskussion.⁷⁹ Det senare var avgörande och överlappade därtill med vad som lanserades som det mest effektiva sättet att övertyga om Kooperationens förträfflighet, nämligen ”personlig propaganda”. Den gick just ut på att inte föreläsa utan att diskutera och ställa frågor, så att motståndarna mötte opposition och själva uppenbarade och artikulerade sin egen okunskap och därmed lärde sig något nytt.⁸⁰ Gruppstudierna innehöll dock även en hel del metarefleksion kring upplysning, diskussion och propaganda. Även gruppstudierna och handledningen själv skulle diskuteras kritiskt.⁸¹

Legitim och användbar propaganda

Samtidigt som mycket i Ahlbergs bok accepterades och sattes i bruk i Kooperationens tjänst så fanns avgörande skillnader. Propaganda och reklam var alltid något dåligt för Ahlberg – det var alltid suggererade tekniker som utnyttjade psykologiska svagheter, förgiftade tankelivet och stod i motsats till rationell diskussion. Ett sådan förståelse kunde inte Kooperationen överta om man samtidigt ville göra egen propaganda och hävda demokratiska och medborgerliga normer. Det betydde i praktiken att man försköt betydelsen av ordet propaganda, så att det inte nödvändigtvis likställdes med en illegitim suggestion. Propaganda var helt enkelt alla försök att påverka handlande och att förändra åsikter var ett medel för detta mål. Det kunde göras på bra och dåliga sätt. ”Frestelsen att i propagandan bibringa folk falska åsikter *kan* [...] vara ganska stor”, slogs inledningsvis fast i handledningens andra del. ”Syftet är ju inte att meddela fakta, utan att påverka människors handlings sätt. Propagandan kan alltså lätt komma att *missbrukas*.”⁸²

Propaganda, inklusive kommersiell reklam, var acceptabel om den tjänade ett gott syfte och var sanningsenlig. Men hur kunde man lita på att Kooperationens propaganda var sanningsenlig? Holter Sohlenius utvecklade detta i en artikel som gruppdeltagarna rekommenderades att läsa. Han skrev att ”om [...] de, som fått i uppdrag att leda propagandaarbetet ha samma intressen som uppdragsgivarna, och dessa senare äro just de, som propagandan vänder sig till, föreligger inte denna risk [att sanningen kommer i andra rummet]. Här träder intresset för fakta och sanning i förgrunden.”⁸³ Eller som det stod i handledningen: ”Vi ha [...] inga andra än oss själva att lura med en falsk förkunnelse.”⁸⁴ Det var med andra ord Kooperationens särskilda organisationsform som gjorde dess propaganda pålitlig. Kooperationen hade till skillnad från andra aktörer inga incitament till att tala osanning. Så såg handledningens grundläggande legitimering av propaganda ut – den kunde tjäna ett gott syfte och vara sanningsenlig, och att Kooperationens propaganda levde upp till detta garanterades av dess demokratiska organisation.

79 Ibid., 28–32; se även ”Gör tanken fri!”, *Vi vill* 1935:2 upplaga A.

80 Sohlenius (1937), 44–50; se även Holter Sohlenius, ”Mellan fyra ögon talar man ut”, *Vi vill* 1935:9 upplaga A; Holter Sohlenius, ”Propagandaövningar vid gruppmötena”, *Vi vill* 1936:9 upplaga A.

81 Sohlenius (1937), 42; Stolpe och Sohlenius (1935), 36–40; se även not 42.

82 Sohlenius (1937), 2, 4. Denna förklaring lades till i handledningens andra upplaga.

83 Holter Sohlenius, ”Propaganda och sanning”, *Kooperatören* 1935:11, 235; Sohlenius (1937), 6.

84 Sohlenius (1937), 54.

Men ett särskilt problem återstod: slagord. Här går det inte att säga att Ahlberg och kooperationens handledning talade om olika saker genom att definiera orden på olika sätt. När det gällde språkets makt över tanken – vilket var en källa till de ”vanliga tankefel” som Ahlberg diskuterade – måste man vara särskilt på sin vakt mot slagorden, slog både Ahlberg och handledningen fast.⁸⁵ När handledningen i propagandafrågor lanserades hade det talats om en ”front mot slagordstänkandet”.⁸⁶ Men som handledningen också noterade använde sig kooperationen själv av slagord, vilket man kunde invända mot. Borde man verkligen ”vänja folk vid slagordstänkandet”?⁸⁷ KF använde främst slagord i kommersiell reklam, men slagorden var också en form av propaganda som särskilt associerades med politik. KF:s ledande teoretiker Anders Örne kopplade exempelvis slagorden direkt till hur ”den demokratiska styrelseformen gjort bankrutt” i stater där folken inte varit vana vid självstyrelse.⁸⁸

Så hur kunde slagord legitimeras? Handledningens lösning på detta var att även om de verkade genom suggestion så var kooperationens slagord användbara och legitima, *inte* för att de åtföljdes av argument och hållbara motiveringar (det gjorde de inte) utan för att de *kunde* förses med sådana. De var sanna även om det inte gick att avgöra för publikerna. Slagorden fick ”tjäna som en första impuls till eftertanke, en väckare till fundering över kooperationen. Sedan stå ju flera vägar öppna för dem, som genom slagorden börjat fundera, att tränga djupare in i de kooperativa idéerna och själva övertyga sig om slagordens riktighet.”⁸⁹ En sådan legitimering av slagord kunde inte accepteras utifrån Ahlbergs synsätt. För Ahlberg var den viktiga frågan inte om propagandan var sann utan det faktum att den suggererade sina publikar, att den utnyttjade psykologiska svagheter istället för argument, bevis och diskussion. Även om de åsikter eller idéer som uttrycktes i propagandan var sanna – vilket de mycket väl kunde vara – så var den ett problem för ett demokratiskt samhälle som behövde tankefrihet för att fungera.

Demokratin och tilltron till folket

På ett sätt – i sin kritik av reklam och propaganda – var Ahlberg mer radikal än kooperationen. För honom var slagord oacceptabla eftersom de övertygade genom suggestion, inte argument. Ahlberg ställde höga krav på offentlig kommunikation för att den skulle vara legitim i ett samhälle med full tankefrihet. Men Ahlberg var samtidigt mer elitistisk än kooperationen – hans demokratiska ideal, tvärt emot vad man skulle kunna tänka sig, var mer begränsade. Detta inkluderade folkbildningens uppgifter. Han framhöll således att ”[v]ad folkbildningen i främsta rummet måste åstadkomma är [...] att inge människor en känsla för det egna vetandets och kunskapens begränsning och lära dem välja *de kvalificerade ledarna*.”⁹⁰ Detta definierade för Ahlberg medborgarnas uppgift i en ”*upplyst demokrati*”⁹¹

85 Ahlberg (1934), kap VI, om slagord särskilt 148; Stolpe och Sohlenius (1935), 34.

86 ”Gör tanken fri!,” *Vi vill* 1935:2 upplaga A, 6.

87 Sohlenius (1937), 52.

88 Anders Örne, *Kooperativa ideer och spörsmål* (2. uppl., Stockholm: KF, 1936), 158; se även ”En ny annonsstil? Affärsekonomis första bordssamtal med 6 reklammän,” *Affärsekonomi* 1935:17, 887; Gardeström (2018), 154.

89 Sohlenius (1937), 52, 54.

90 Ahlberg (1934), 141.

91 *Ibid.*, 23. Även andra folkbildare framförde liknande argument, se Edquist (2017), 154.

Kooperationens demokratiska normer var mer ambitiösa – både när det gällde dess egen verksamhet, som byggde på att medlemmar deltog på ett mer omfattande sätt än att endast utse och sedan följa de bästa ledarna, och när det gällde samhällslivet i stort. Stolpe, studieavdelningens rektor, var helt överens med Örne då den senare skrev att det som kännetecknade demokratin var att folket, ”för vilka samhället är till”, inte bara hade rättighet att ”medverka vid tillkomsten av sin styrelse” utan även att ”fastställa reglerna för dess verksamhet, kontrollera, att dessa regler följas och att makten utövas i det helas intresse, samt möjlighet att avlägsna en styrelse, som icke längre tillfredsställer folkflertalets krav i fråga om de allmänna riktlinjerna för maktutövningen.”⁹² KF:s gruppstudieverksamhet byggde – liksom annan folkbildning och försök att engagera allmänheten i gemensamma angelägenheter – på antagandet att folk tillsammans kunde begripa och bilda kvalificerade uppfattningar i ganska svåra frågor om ekonomi, politik och samhällsliv.⁹³ Experter behövdes och vissa saker, som att bygga broar, kunde lämnas över till dem. Men handledningen fortsatte resonemanget med att ställa ett par ledande frågor: ”Är det emellertid berättigat att göra en direkt jämförelse mellan *tekniska* fackuppgifter (t. ex. brobygge) och *samhällsbyggandets* uppgifter? Kan man bygga ett samhälle efter samma principer som en bro?”⁹⁴ Detta var i direkt kontrast till Ahlberg, som inte gjorde någon sådan klar distinktion.⁹⁵

Tilliten till ”folket” i folk-bildningen var således större hos Kooperationen än hos Ahlberg. Viss form av propaganda var inte så farlig som Ahlberg ville göra gällande, utan kunde tvärtom tjäna ett gott syfte. Det var något som kommunicerades till gruppdeltagarna inte bara genom studiehandledningarnas budskap utan även genom den form för lärande som de uppmuntrade till – förankrat i diskussion och egna vardagliga erfarenheter. I jämförelse var Ahlbergs bok monologisk och en aning mästrande. Men dess budskap kunde vändas emot den själv, eller som handledningen slog fast: ”Ahlbergs bok har just till uppgift att lära oss tänka fritt och vi skulle svika hans boks syfte, om vi utan vidare accepterade allt, vad som där säges, utan att vi först prövat det i våra egna erfarenheters ljus.”⁹⁶ Ett sådant kritiskt tänkande, förankrat i erfarenheter och i diskussion, kunde alltså öppna för en acceptans för propaganda, även av ett mer suggererande slag.

Kooperationens kritik av viss form av propaganda och reklam liknade i hög grad sådan som framfördes i etablerade reklamkretsar – och det är värt att påminna om att även om reklam inte var Kooperationens kärnverksamhet så var den en del av etableringen av mellankrigstidens reklambransch. Liksom mer renodlade företrädare för den branschen hävdade kooperatörer i studiehandledningarna och tidskrifter att det fanns reklam som var sanningsenlig och att annan reklam var en oönskad avart.⁹⁷ Att göra skillnad på sann och osann reklam och propaganda, och att omfamna

92 Örne (1931), 15; Herman Stolpe, ”Demokratin framtid och värde,” *Kooperatören* 1931:18, 316.

93 Se vidare Tistedt (2013).

94 Stolpe och Sohlenius (1935), 6, 8.

95 Jfr särskilt Ahlberg (1934), 19–24.

96 Stolpe och Sohlenius (1935), 4.

97 Se t.ex. Stolpe och Sohlenius (1935), 1; Sohlenius (1937), 50–54; Gertrud Bergström, ”Den moderna reklamen och husmödrarna,” *Kooperatören* 1930:17; Thorsten Odhe: ”Konsumenternas fria val,” *Kooperatören* 1932:20; Holter Sohlenius, ”Propaganda och sanning,” *Kooperatören* 1935:11.

den förra, var alltså inte originellt. Det intressanta i detta fall är snarare hur det gjordes och lärdes ut. När reklammännen höll kongress i Stockholm med slagordet ”reklamen tjänar samhället” som ledstjärna så var det egennyttiga föga svårtolkat: det var reklam för reklamen, och var man avogt inställd till reklam så kunde man vara det även till arrangemang av detta slag.⁹⁸ Kooperationen ställde däremot sina studieintresserade medlemmar inför uppgiften att själva upptäcka, diskutera och pröva gränserna mellan acceptabel och oacceptabel propaganda.⁹⁹ Därmed var denna distinktion inte endast något som reklammännen själva påstod fanns där, utan den förankrades i egen erfarenhet och det egna omdömet. Om detta fungerade som avsett avvärjades ett mer allmänt motstånd mot propaganda och reklam. Dessutom hade detta ett vidare syfte: gruppstudierna avsåg, likt propaganda, att leda till handling. Gruppdeltagarna skulle, som Aléx sammanfattar, ”föra ut sin kunskap till sin närmaste omgivning”.¹⁰⁰ I detta fall inkluderade det att göra personlig propaganda för Kooperationen, men det kunde också innebära att föra ut kunskap om det handläggningen benämnde propagandafrågor. Deltagarna skulle med andra ord även föra ut förståelsen för hur propaganda och reklam kunde vara ett redskap i Kooperationens och demokratin tjänst.

Svaren på propagandafrågorna

I centrum för denna undersökning har stått ett dilemma som på många sätt var typiskt för mellankrigstidens demokratidiskussioner, nämligen hur en avvägning kunde göras mellan effektivitet och demokratisk legitimitet i en offentlig kommunikation som syftade till att påverka tänkesätt och handlingar. Detta var ett dilemma som tidens till synes allt mer framgångsrika reklam och propaganda aktualiserade, eftersom framgången ofta tycktes undergräva det sakliga utbyte som ett demokratiskt samhällsliv behövde. För KF var detta en viktig fråga som man intog en säregen position till. Anledningen till detta var att Kooperationen inte bara var en kommersiell aktör som bedrev omfattande reklam och propaganda utan även hävdade starka demokratiska ideal.

Denna studie visar för första gången hur detta dilemma ställdes på sin spets och hanterades av KF inom ramen för den egna medlemsutbildningen. Kooperationens position behövde förklaras för de mer aktiva medlemmarna, vilka inte bara bar upp hela verksamheten genom dess engagemang i Kooperationens demokratiska organisation, utan även förutsattes själva bedriva utåtriktad propaganda för dess sak. I detta syfte utarbetades en handledning i propagandafrågor för KF:s gruppstudieverksamhet. För att visa hur denna medlemsutbildning gick till har undersökningen tagit fasta på konkreta pedagogiska överväganden och praktiker. Dessa har inte studerats i KF:s fall och utgör därtill en aspekt av folkbildning som i tidigare forskning regelmässigt förbisetts till förmån för ideal och programmatiska uttalanden.

Gruppstudierna ägnades i hög grad åt övningar i gemensamma kritiska reflektioner över propagandans roll i samhället samt åt frågan om hur såväl andras som egna åsikter om Kooperationen bildats och hur de kunde ställas på en fastare grund. Till

98 Se t.ex. ”Ett slag för reklamens egen sak,” *Reklamnyheterna* 1937:11, 2; ”Lubbereklam för ny rigg,” *Dagens Nyheter*, 5 Juni, 1936.

99 Se särskilt Sohlenius (1937), 4–12, 50–54.

100 Aléx (2008), 93.

de rationella förmågorna som övades hörde även att förhålla sig kritisk till folkbildningsauktoriteter som Alf Ahlberg, vars framställningar av reklamens och propagandans hot mot demokratin i boken *Tankelivets frigörelse* bildade en utgångspunkt för gruppdiskussionerna. Hans envägskommunikation ersattes inte heller av en annan men lika auktoritativ röst från KF. Istället organiserades gruppstudierna för att underbygga ett lärande som inte grundades i en helt uppifrån styrd process, utan som även hade mer horisontella inslag, där deltagarna lärde sig i ömsesidigt utbyte och genom att relatera den lästa litteraturen och de stora samhällsfrågor som togs upp till egna vardagliga erfarenheter.

Studien visar till sist hur Kooperationen bidrog till att avvärja den långtgående kritik av reklam och propaganda som bland andra Ahlberg stod för. KF:s hantering av propagandans roll i den moderna demokratin – att skapa sammanhang för medlemmarna att diskutera frågan och upplysa varandra i diskussion, samt att låta en demokratisk organisationsform garantera sanningshalten i den egna propagandan – gick bortom såväl Ahlbergs fördömande som reklambranschens självförhärligande. Denna position innebar att KF:s intervention i diskussionerna om demokrati och propaganda underbyggde ett slags kvalificerad och kritisk acceptans för reklam och propaganda – även i dess mer suggestiva former – som i slutändan legitimerade dess närvaro i den kommersiella och politiska offentligheten. I vilken utsträckning detta eller Kooperationens i övrigt innovativa användning av reklam i längden tjäna- de det demokratiska samhället är en annan fråga.

Acknowledgements

Arbetet med denna artikel har möjliggjorts genom ett bidrag från Ridderstads stiftelse för historisk grafisk forskning.

Referenser

Systematiskt genomgångna tidskrifter

Kooperativa gruppen (1929–1934).

Kooperatören (1930–1939).

Vi vill (1934–1939).

Övriga tryckta källor

Affärsekonomi (1935:17). ”En ny annonsstil? Affärsekonomis första bordssamtal med 6 reklammän.”

Ahlberg, Alf. *Tankelivets frigörelse*. Stockholm: KF, 1934.

Dagens Nyheter (5 Juni, 1936). ”Lubbereklam för ny rigg.”

Gruppverksamheten: Vad den är och vill. Stockholm: O. Eklund, 1935.

Hedberg, Anders. *Kooperativ propaganda*. 2:a uppl., Stockholm: KF, 1928.

Kooperativa förbundets förvaltnings- och revisionsberättelser. Stockholm: KF, 1930–1940.

Kooperativ upplysning och utbildning: Kommittébetänkande till Kooperativa förbundets kongress år 1931. Stockholm: KF, 1931.

Reklamnyheterna (1937:11). ”Ett slag för reklamens egen sak.”

Sohlenius, Holter. *Propagandafrågor:Handledning för de kooperativa gruppernas diskussioner: Avd. 4-6: Kooperativ och antikooperativ propaganda*. Stockholm: KF, 1937.

Stolpe, Herman. *Att tänka och diskutera: Bildning och propaganda* Stockholm: KF, 1938).

Stolpe, Herman. ”Gruppverksamheten”, *Bokstugan* 1936:5.

Stolpe, Herman. *Handledning för de kooperativa gruppernas diskussioner: Kooperation – demokrati – diktatur*. Stockholm: KF, 1938.

Stolpe Herman. *Stark demokrati genom ökade kunskaper: Medlemsupplysningen inom den svenska kooperationen*. Stockholm: KF, 1939.

Stolpe, Herman. ”Studieplaner och cirkelarbeta”, *Bokstugan* 1934:1.

Stolpe, Herman och Holter Sohlenius. *Propagandafrågor:Handledning för de kooperativa gruppernas diskussioner*. Stockholm: KF, 1935.

Örne, Anders. *De sju grundsatserna: Kooperationens program i kort sammanfattning*. 6. uppl., Stockholm: KF, 1932.

Örne, Anders. *Kooperativa ideer och spörsmål*. 2. uppl. Stockholm: KF, 1936.

Örne, Anders. *Demokrati*. Stockholm: KF, 1931.

Litteratur

Aléx, Peder. *Den rationella konsumenten: KF som folkuppfostrare 1899-1939*. Stockholm: Symposion, 1994.

Aléx, Peder. ”Gränsöverskridande samarbete: Herman Stolpe och konsumentkooperationen.” I *Mångsysslare och gränsöverskridare: 13 uppsatser i idéhistoria*, red. Bosse Sundin och Maria Göransdotter, 89–102. Umeå: Umeå universitet, 2008.

Auerbach, Jonathan. *Weapons of Democracy: Propaganda, Progressivism, and American Public Opinion*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015.

- Edquist, Samuel. "Studiecirkeln – en demokratisk revolution?" I *Utbildningens revolutioner: Till studiet av utbildningshistorisk förändring*, red. Anne Berg et al., 139–162. Uppsala: Uppsala Studies of History and Education, 2017.
- Edquist, Samuel. "Demarcating Popular Education with Government Subsidies: Sweden 1911–1991." *Nordic Journal of Educational History* 2, no. 1 (2015), 73–96.
- Ekström, Anders. *Representation och materialitet: Introduktioner till kulturhistorien*. Nora: Nya Doxa, 2009.
- Elldin, Harald. *Klipp och bakgrunder till kooperativt fostringsarbete under ett halvsekel*. Stockholm: KF, 1950.
- Ewen, Stuart. *PR! A Social History of Spin*. New York: Basic Books, 1996.
- García, Hugo. "Reluctant Liars? Public Debates on Propaganda and Democracy in Twentieth-Century Britain (ca. 1914–1950)." *Contemporary British History* 33, no. 2 (2019), 383–404.
- Gardeström, Elin. *Reklam och propaganda under svenskt 1930-tal*. Huddinge: Södertörns högskola, 2018.
- Hilson, Mary. "Co-operative History: Movements and Businesses." I *A Global History of Consumer Co-operation: Movements and Businesses*, red. Mary Hilson, Silke Neunsinger och Greg Patmore, 17–48. Boston: Brill, 2017.
- Hilson, Mary. *The International Co-operative Alliance and the Consumer Co-operative Movement in Northern Europe, c. 1860–1939*. Manchester: Manchester University Press, 2018.
- Jonsson, Pernilla. "From Commercial Trickery to Social Responsibility: Marketing in the Swedish Co-operative Movement in the Early Twentieth Century." I *A Global History of Consumer Co-operation: Movements and Businesses*, red. Mary Hilson, Silke Neunsinger och Greg Patmore, 642–667. Boston: Brill, 2017.
- Krantz, Kjell. *Alf Ahlberg: En biografi*. Ludvika: Dualis, 1998.
- Laginder, Ann-Marie, Henrik Nordvall och Jim Crowther, red. *Popular Education, Power and Democracy Swedish Experiences and Contributions*. Leicester: Niace, 2013.
- Nordberg, Karin. *Folkhemmets röst: Radion som folkbildare 1925-1950*. Eslöv: Symposium, 1998.
- Robertson, Nicole. *The Co-Operative Movement and Communities in Britain, 1914–1960: Minding Their Own Business*. Routledge: London och New York, 2010.
- Ross, Corey. "Mass Politics and the Techniques of Leadership: The Promise and Perils of Propaganda in Weimar Germany." *German History* 24, no. 2 (2006), 184–211.
- Ruin, Olof. *Kooperativa förbundet 1899–1929: En organisationsstudie*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1960.
- Schwarzkopf, Stefan. "Innovation, Modernisation, Consumerism: The Co-operative Movement and the Making of British Advertising and Marketing Culture, 1890s–1960s." I *Consumerism and the Co-operative Movement in Modern British History: Taking Stock*, red. Lawrence Black och Nicole Robertson, 197–221. Manchester: Manchester University Press, 2009.
- Schwarzkopf, Stefan. "Respectable Persuaders: The Advertising Industry and British Society, 1900-1939." PhD diss., Birkbeck College, University of London, 2008.
- Schwarzkopf, Stefan. "Who Said 'Americanization'? The Case of Twentieth-Century Advertising and Mass Marketing from a British Perspective." I *Decentering America*, red. Jessica C. E. Gienow-Hecht, 23–72. New York: Berghahn, 2007.

- Shaw, Linda. "International Perspectives on Co-operative Education." I *Hidden Alternative: Co-Operative Values, Past, Present and Future*, red. Anthony Webster, Alyson Brown, David Stewart, John K. Walton och Linda Shaw, 59–77. Manchester: Manchester University Press, 2012.
- Sundgren, Per. *Kulturen och arbetarrörelsen: Kulturpolitiska strävanden från August Palm till Tage Erlander*. Stockholm: Carlssons, 2007.
- Swett, Pamela E. *Selling Under the Swastika: Advertising and Commercial Culture in Nazi Germany*. Stanford: Stanford University Press, 2014.
- Tistedt, Petter. *Visioner om medborgerliga publikker: Medier och socialreformism på 1930-talet*. Höör: Symposion, 2013.
- Tistedt, Petter. "Reklam för demokrati? Reklamens politik i mellankrigstidens Sverige." *Scandia* 84, no. 1 (2019), 65–91.
- Vernon, Keith. "History, Citizenship and Co-operative Education, c. 1895–1930." I *Mainstreaming Co-Operation: An Alternative for the Twenty-First Century?*, red. Anthony Webster, Linda Shaw och Rachel Vorberg-Rugh, 69–89. Manchester: Manchester University Press, 2016.
- Westberg, Johannes. "Vad är utbildningshistoria?" *Utbildning och demokrati* 26, no. 3 (2017), 7–37.
- Östling, Johan. *Nazismens sensmoral: Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning*. Stockholm: Atlantis, 2008.



Book Reviews

Review Editor

Professor Johannes Westberg

Dissertations

Axel Hörstedt

Latin Dissertations and Disputations in the Early Modern Swedish Gymnasium: A Study of a Latin School Tradition c. 1620–c. 1820

Göteborgs universitet (PhD diss.)

2018, 502 pp.

Disputationer och ibland även *lectiones* (föreläsningar) hör sedan de europeiska universitetens uppkomst i slutet av medeltiden till de viktigaste vittnesmålen som vi har om elevers och studenters akademiska prestationer från äldre tider. Disputationer var ett betydelsefullt didaktiskt inslag i tidigmodern svensk utbildning och i boken *Latin Dissertations and Disputations in the Early Modern Swedish Gymnasium* undersöker Axel Hörstedt latinska avhandlingar och disputationer som gavs ut som tryck i Sverige under perioden från ungefär 1620-talet till 1820-talet.

I Hörstedts avhandling, som alltså är en dissertation om dissertationer, står inte akademiska alster i centrum, utan den tidigmoderna skolan och dess gymnasiala skrifter. Studien bidrar därmed till vår förståelse av den svenska disputationenkulturen och dess avhandlingar genom att undersöka gymnasieskolans bruk av dessa. Disputationstryck eller testryck som textsort lever ett undanskymt liv och beaktas sällan inom den moderna historiska forskningen. Till innehåll tillhandahåller skrifterna, som

också kallades *theses ad disputandum* eller *Thesenblätter* på tyska, mer eller mindre sammanhängande påståenden och argument, upplyser om när och var disputationensakten ägde rum samt vilka som deltog.

Axel Hörstedt utvärderar den svenska skolverkligheten från denna tid genom att uppmärksamma testexternas huvudsakliga teman, övergripande karaktäristika drag och frågan om vem som kan tänkas ha författat de behandlade teserna. Förutom författarfrågan tar han upp texternas längd, spridning och typografiska utformning. För att bland annat reda ut adressatfrågan gör han en analys av testtryckens tillhörande så kallade paratexter. Hörstedt undersöker dessa tryck innehållsmässigt och koncentrerar sig också på testexterna som sociala företeelser. Läsaren förstår snart att hans forskningsstrategiska upparbetning av den tidigmoderna gymnasieskolans tradition av disputationer och dissertationer inte handlar om någon form av kunskapsarkeologi, där han återupptäcker gammal vetenskap som har gått till spillo. Analysen leder i stället till att återskapa äldre tiders sätt att generera kunskap och olika former av kunskapsförmedling, vilket illustreras genom talrika citat från dessa neolatinska texter som författaren bjuder på, inklusive väl utförda översättningar. Genom sin studie belyser han konjunkturen i olika kunskapsdiskurser och hierarkier samt deras historiska kontext. Hörstedts strävan efter ett interdisciplinärt perspektiv gör att avhandlingen

har många förtjänster och hans insats är i flera hänseende banbrytande.

Under de 1 500 åren efter Romarrikets fall författades många fler texter på latin än under den romerska antiken i sig. Många brukstexter från medeltidens slut fram till åtminstone det tidiga 1800-talet är skrivna på latin och förvaras numera i olika länders arkiv och bibliotek. En systematisk överblick över dessa texter saknas trots att skrifterna handlar om många traditionellt lärda ämnen som teologi, juridik, medicin, men också filosofi, retorik, musikteori och poesi. Ännu mindre systematiserade är vardagliga brukstexter som brev och predikningar, men också brukstexter avsedda för högtidliga ändamål som giftermål, dop, begravning eller just disputationer. De av Hörstedt undersökta svenska tes- och disputationstrycken skrivna på latin behandlar, precis som liknande testexter från kontinenten, de mest skilda ämnen, vilket gör dem till viktiga källor för historisk kunskap. Det faktum att det idag knappt finns någon högskolelärare eller forskare kvar som kan latin har lett till en märklig situation, där dagens akademiska miljöer är avskurna från historien.

Det finns ett antal moderna undersökningar av latinska akademiska disputationstryck från tidigmodern tid i Sverige. Även om den svenska högre utbildningen under denna tid är någorlunda undersökt, kan forskningen om elementarskolans historia snarare betraktas som ”den historiska bildningsforskningens styvbarn”, som den tyska utbildningshistorikern Gerhard Schorrmann formulerade det för tyska förhållanden redan under 1980-talet.

På samma sätt saknas en mera omfattande vetenskaplig upparbetning av den svenska skolhistoriens latinska disputationsskrifter och förfaringssätt. Därför är det glädjande att Hörstedt med en

undersökning av närmare 800 latinska tryckta disputationer och disputationer tar den svenska elementarskolan i blickfånget. Hans undersökning bidrar till en utvidgning och fördjupning av den tidigmoderna bildnings- och skolhistoriska forskningen, inte minst då han erbjuder ett appendix med en omfattande och överskådlig katalog, som innehåller en uppställning av tryckta svenska gymnasieavhandlingar på latin från början av 1620-talet till slutet av 1700-talet. Den består av cirka 175 sidor, vilket omfångsmässigt utgör nästan en tredjedel av Hörstedts bok.

Disputatio som benämning användes ursprungligen vid medeltida kontinentala universitet i samband med den formella akten, där någon av deltagarna strävade efter att uppnå en akademisk titel som också kallades för *disputatio pro gradu*. Hur symboliskt laddad akten och förfarandet var, illustreras av beteckningen *inaugural*-dissertation som förekom och fortfarande används i exempelvis Tyskland. Det latinska ordet *augurium*, som betyder *tecken* syftar till den invigning eller den högtidliga introduktion till ett kall eller ett ämbete som dissertationen innebär. Egentligen var det snarare skriften, som låg till grund för disputationens akten, som kallades *dissertatio*, och den fungerade mera som en inbjudan. Den tryckta texten förmedlade den allmänna informationen om ceremonin bland annat genom att den anförde de teser som skulle diskuteras och fördjupas. Under andra hälften av 1700-talet användes sedan benämningen *dissertatio* i högre grad för tillvägagångssättet som ledde till doktorstiteln. De olika termerna för denna akt, *disputatio* eller det metonymiskt nyttjade *dissertatio*, speglar därför aktens mångfacetterade sammanhang och dess historiska och funktionella framväxt.

När man under tidigmodern tid talade om en *dissertatio* syftade man inte som idag på en självständig forskningsinsats, utan man avsåg de tesar som trycktes och som var anledningen till och grunden för själva processen. Vem upphovsmannen eller författaren till en tidigmoder dissertation var går inte alltid att fastställa. Ibland var det ceremonins ordförande som också hade skrivit texten. Han kallades för *praeses* och var den som ledde disputationen. Men i vissa fall kunde det vara respondenten, det vill säga den som försvarade avhandlingen, som hade författat skriften. Om titelbladet angav *respondens et auctor* syftade det till att det var både respondent och ordföranden som stod bakom författandet av teserna i disputationen, vilket förekom i enskilda fall. Det hände också att texten formulerades av en anonym tredje part eller till och med var ett resultat av rena samarbeten av olika aktörer.

Hörstedts studie om gymnasiedissertationer på latin är indelad i fyra kapitel där den första inledande delen introducerar läsaren till källmaterialet och gör en utbildningshistorisk inramning. Man får veta att de tidigaste gymnasieskolorna i Sverige inrättades under 1620-talet och var lokaliserade i anslutning till Sveriges viktigaste domkyrkor som Västerås, Strängnäs och Linköping. Författaren påpekar att domkyrkan i Uppsala inte inkluderades, då staden redan härbärgade två utbildningsinstitutioner, nämligen en trivialskola och ett universitet. Liksom på kontinenten under medeltiden, var utbildningen i Sverige fast knuten till kyrkan och syftade till att tillgodose dess behov av präster och tjänstemän. Reformationen och den följande reduktionen förändrade skolornas undervisning och gav dem en luthersk-humanistisk inriktning. Utbildningen i gymnasieskolorna reglerades

des utifrån föreskrifter som reformerades i omgångar och Hörstedt illustrerar hur gymnasialavhandlingarnas ämnen motsvarade skolans curriculum.

I andra delen av Hörstedts studie redogör författaren för hur disputationen som social akt var organiserad. Det som liknar dagens förfarande var den diskussion som ägde rum mellan respondenten och en opponent och som kallades för *disputatio*. Denna form av dialektisk diskussion har sina rötter i de medeltida skolastiska disputationer som innebar ett mer eller mindre aggressivt stridsamtal mellan en opponent och en respondent under närvaron av en domare, en *praeses*. Disputationer både inom universitet och gymnasium följde ett strängt reglerat och ritualiserat förlopp. Målet var att hitta fram till någon form av sanning genom att besegra motparten.

Under den tidsperiod som Hörstedts studie behandlar, fanns det olika förfaringsätt och utformningar för en *disputatio*. Generellt ledde en *praeses* en offentlig diskussion där en respondent eller *defendent* la fram olika tesar om ett visst ämne, som han försvarade mot en motståndare eller opponent inför en publik. Denna *disputatio* organiserades som en diskussion om ett givet ämne mellan en lärare och hans elever/studenter. Den var mer eller mindre stridslysten och även fysiska påhopp kunde förekomma. Disputationsförfarandet utvidgas vid vissa tillfällen till ett offentligt spektakel som pågick under flera dagar, där inte bara respondentens kunskap utan också lärosätets anseende stod på spel. Uttrycket *dissertatio* förbehölls för den inlämnade tryckta texten som utgjorde en del av examinationen.

Generellt var disputationen under tidigmodern tid ett tillvägagångssätt som tillfredsställde olika funktioner, inte minst i socialt hänseende och Hörstedt

beskriver i bokens andra del gymnasie-dissertationernas olika användnings-områden i Sverige. Dels fungerade de som en pedagogisk övning (*exercitii gratia*), men var framförallt en offentlig akt med en tryckt text (som också kallas *exercitii causa*) som grund. Dels var akten också en ceremoniell avslutning av de gymnasiala studierna (*dissertatio valedictoria*), som syftade till att ge respondenten tillfälle att bevisa, för att inte säga pråla med sitt kunnande. Den så kallade *disputatio pro gradu* hör till universitetssammanhanget då den ledde till en akademisk titel och är därför inte föremål för Hörstedts studie. Disputationens vanligaste uppgift både på kontinenten och i Sverige var att ge respondent möjligheten att visa sin duglighet som lärare. Dissertationsakten inom ramen för gymnasieskolor där olika teser framfördes som försvarades av en respondent kallades för *disputatio pro loco*. De uppfattades och fungerade som en del i ett ansökningsförfarande och behandlas ingående av författaren.

Hörstedts studie täcker en period av ungefär tvåhundra år vilket gör det möjligt för honom att notera diakroniska förändringar i materialet, exempelvis vad gäller val av ämnen och typografiska drag. I avhandlingens andra del fortsätter han med att illustrera och analysera texternas olika former och utseenden. Man skiljer mera generellt mellan *theses vestitae*, vilket är benämningen på ett disputationstryck där argumenteringen stöds av omfattande belägg och utförliga skäl. *Theses vestitae* liknar en nutida avhandling och skiljdes från det som kallas för *theses nudaе*, vilket är en enkel och kortfattad uppställning av påståenden eller teser. Denna textform, *theses nudaе*, hör till de latinska brukstexternas vanligaste former och började tryckas ganska omgående i samband med att boktryckarkonsten

fick sitt genomslag i Tyskland och sedan i Sverige. *Theses vestitae* däremot utvecklas vidare till universitetsavhandlingar medan *theses nudaе* förblev förbehållna för skolan, där de tjänade till att visa respondentens argumentativa färdigheter. I *theses nudaе*-texterna fixerade man påståenden skriftligt som sedan debatterades i en slags *altercatio*, det vill säga i en åsiktsstrid. Renodlade testryck som hör antingen till den ena eller den andra formen, betraktas som extrema och förekommer snarare i undantagsfall. De flesta texter i Hörstedts undersökningsmaterial placeras mellan dessa positioner, även om *theses nudaе* alltså var mera gängse som gymnasialdisputation. Detta speglas också av tes- och disputationstryckens titelsida, som i regel har ett enkelt utförande och anger sällan vad själva disputationsskriften handlar om.

I sin avhandling ger Hörstedt en överblick över vilka ämnen tes- och disputationstryck egentligen behandlade, vilket ger läsaren möjligheten att tydligare förstå och föreställa sig det tidigmoderna sättet att hitta fram till sanningar. Hur man hanterar motstridiga vetenskapliga argument har utvecklats från att vara en offentligt hållen tvist till det förfarandet vi är vana vid idag, nämligen en diskussion i skriftlig form inom ramen av en avhandling. Denna utveckling gynnades förstas av boktryckarkonstens spridning i Europa under tidigmodern tid.

En dissertation innebär alltså en utveckling av det man kallar för testryck, likt de teser som Martin Luther spikade på porten till slotts kyrkan i Wittenberg. Luthers syfte var att starta en akademisk och öppen diskussion om avlatshandeln och porten till slotts kyrkan i Wittenberg var det rätta stället för det, eftersom den användes under hans tid som universitetets anslagstavla. I samband med

att Luther offentliggjorde sina teser inför disputationen spreds hans tankar och argument vilket blev starten för reformationen. Genom Hörstedts undersökning kontextualiseras och illustreras denna utveckling nu också i relation till svenskt skolsammanhang.

Fördjupningen av de tesskrifter som handlar om teologiska ämnen är ett avsnitt som jag läser med stor behållning. Här beskrivs de skrifter som ingick i ansökningsförfaranden för en tjänst inom kyrkan och som kallas *theses pastorales*, en speciell form av *pro loco disputatio*. Sedan reformationen var högre utbildningsanstalter de ställen där konfessionella trosstrider utkämpades. Här gällde det att träna sig inför mötet med motståndaren och att lyckas presentera en motsägelsefri uttolkning av den heliga skriften, vilket gjorde disputationen, inte minst vid de högre tyska läroanstalterna, till en slags tankesmedja för den rätt formulerade tron. Sättet att disputera under mera stridslystna former präglade epokens tidsanda, som forskaren Marian Füssel vittnar om när hon benämner den tidigmoderna disputationskulturen programmatiskt som ”Zweikämpfe des Geistes” (Füssel 2013, 159–178). Ett känt exempel som illustrerar denna stridsdisputationsanda är också den av 110 fiktiva brev i två band bestående och anonymt publicerade skriften *Epistolae obscurum virorum*, som utkom samma år som Luther spikade sina teser.

Hörstedts undersökning av latinska tes- och disputationstryck från svenska gymnasieskolor under tidigmodern tid är framför allt en första systematisk genomgång av exegetiska skoldisputationer i Sverige under denna tid. Som försvarsskrifter av konfessionella trossanningar och samtidigt en övning i att åskådliggöra och försvara egna kunskaper och åsikter, blir det tydligt

hur denna diskurs präglas mer av traditionsmedvetenhet än av strävan efter originalitet och nytänkande. Här är det viktigt att komma ihåg att bemödandet om att skapa ny kunskap och nytänkande ännu inte uppfattades som ett krav på texter avsedda för en disputation.

I avhandlingens tredje kapitel bjuder författaren på en undersökning av texternas komplexa formella struktur och tittar där närmare på deras så kallade paratexter som historiska yttranden. Han analyserar texterna på titelbladen som dedikationer, förord, gratulations-text, både på vers och prosa för att lyfta fram tes- och disputationstryckens situativa potential. Inom tidigmodern textforskning är paratext en benämning på en text som är materiellt knuten till grundtexten, i regel för att säkerställa dess rätta bruk och för att precisera dess användningssammanhang. Dessa texter vill påverka läsaren och kommunikationssituationen inför grundtexten och kan vara skrivna av olika personer, inte bara författaren själv. När Gérard Genett myntade begreppet hade han i första hand moderna och postmoderna förhållanden i åtanke, men begreppet är i högsta grad relevant för tidigmodern textforskning.

Paratexterna som kommunikationsmedel är ett i många sammanhang eftersatt forskningsområde och Hörstedts granskning av dessa är förtjänstfull och givande. Författaren belyser kritiskt hur paratexterna vittnar om disputationer som sociala händelser i vilka ståndsmässiga, ekonomiska och samhälleliga faktorer samverkar. Detta åskådliggörs i avhandlingen genom fallstudien av prästen Andreas Olai Hesselius (1644–1700) som medverkade vid olika gymnasialdissertationer samt även vid två universitetsdissertationer. Hörstedts grepp, att koppla en fallstudie till undersökningen av tidigmoderna latinska tes- och dis-

putationstryck, illustrerar på vilket sätt trycken var ett medium för en gymnasial kunskapskultur med starka pragmatiska innebörder. Analysen av dess paratexter åskådliggör Andreas Olai Hesselius sociala förbindelser och hur de påverkade hans karriär. Fallstudien är ett utmärkt exempel på hur paratexter vittnar om gymnasieskolans betydelse som utbildningsanstalt i ljuset av den tidigmoderna statsbildningen och statsutvecklingen och förklarar varför man la ner stor möda på dessa till synes enkla tryck. Paratexternas kulturhistoriska inramning och analys i kombination med testryckens innehållsanalys ger en komplex bild av vilken kunskap man ansåg var relevant i spänningsfältet mellan kyrkan och staten. Det är en framkomlig väg för att åskådliggöra sambandet mellan bildning, fostran och skolan i relation till samhället och staten, och öppnar för möjligheten att betrakta detta samband mera differentierat. Paratextanalysen är ett bidrag till ett nytt forskningsområde som ligger mellan det skolhistoriska och litteraturhistoriska fältet och där vi får förvänta oss flera och spännande insatser framöver. Exempelvis innebär Hörstedts analys av texternas layout en uppföljning av en hittills outnyttjad förklaringspotential.

Innan det avslutande kapitlet sammanfattar Hörstedt sina fynd och beskriver hur paratexterna förändras genom århundradena. De försvinner nästan helt fram till mitten av 1700-talet och man förstår att de då inte längre fyller samma samhälleliga och kommunikativa funktion som tidigare. Gymnasieavhandlingar som textkorpus kännetecknas av dokumentens heterogenitet, som hänger ihop med att testexternas funktionella sammanhang förändrades under den granskade tidsperioden. Genom att urskilja strukturella och funktionella scheman i materialet finns nu

en förutsättning för att vidare undersöka svenska tes- och disputationstryck. Den presenterade kontextualiseringen av bildning och skola utifrån autentiska historiska källor förmedlar grundläggande kunskap om denna akademiska praxis genom att lyfta fram deras divergenta teman och argumentationsförhållanden. Därmed illustreras att vetenskapshistoria inte bara är en berättelse om olika framsteg. Vetenskapshistoria handlar också om den kommunikativa aspekten av muntliga och skriftliga framföranden och avisanden av olika teser. Den handlar alltså om vilka frågor som ställdes och vilka svar man hittade genom att undersöka vilka motpositioner argumenteringen tar ställning till, samt vilka argument och vilka auktoriteter man la fram för att hitta till sanningar. Genom analysen av svenska tes- och disputationstryck bryts tystnaden och därmed den vetenskapliga indolensen mot dessa texter och läsaren får inblick i vilka metoder skolan använde för att påverka elevernas och den följande generationens kunskapsutveckling.

Det måste understrykas att det är ett stort forskningsterritorium som Hörstedt beträder, och som präglas av ett omfattande källmaterial. Som en jämförelse kan nämnas att det i tysktalande länder under den tidiga moderna perioden trycktes tiotusentals tes- och disputationsskrifter. Även det svenska materialet är omfattande, vilket de inte mindre än 790 tyck som ligger till grund för Hörstedts studie vittnar om. Materialets omfång medför en viss risk att författaren stöter på gränser i sin strävan att utröna det i alla dess aspekter. Hörstedt hanterar dock detta väl genom en noga genomförd avgränsning som gör det möjligt att låta skolkällor komma till tals för att belysa bildning och skola under tidigmodern tid i Sverige på ett övertygande sätt. Boken *Latin Disserta-*

tions and Disputations in the Early Modern Swedish Gymnasium är av förebildlig karaktär, då den lägger fram en historisk doxografisk granskning av det svenska skoldisputationsväsendet som hittills varit obeaktat och fyller därmed en viktig lucka i den historiska bildningsforskningen i Sverige.

Referenser

Füssel, Marian. "Zweikämpfe Des Geistes: Die Disputation Als Schlüsselpraxis Gelehrter Streitkultur Im Konfessionellen Zeitalter." In *Streitkultur Und Öffentlichkeit Im Konfessionellen Zeitalter*, edited by Henning P Jürgens and Thomas Weller, 159–78. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.

Iris Ridder
Högskolan Dalarna
iri@du.se

Björn Lundberg
Naturliga medborgare: Friluftsliv och medborgarfostran i scoutrörelsen och Unga Örnar, 1925–1960.

Lund: Arkiv (PhD diss)
2018, 368 pp.

Educational research is often associated with the study of educational institutions—kindergartens, schools and universities—and the ideas linked to these. However, a large part of the teaching and research that are being conducted in departments of education around the world are devoted to the study of educational processes that takes place in other venues. Björn Lundsberg's book *Naturliga medborgare*, a published version of his doctoral dissertation, illustrates the fruitfulness for historians of education to venture

beyond the more traditional educational setting as an object for their scientific inquiries.

In this book, Lundberg uses two groups within the Swedish youth movement, the Scout movement (Boy Scouts and Girl Scouts) and *Unga Örnar* ("Young Eagles"), to describe how the Scandinavian notion of *friluftsliv* (translated by Lundberg as "outdoor life," literally "free-air life") were used as means in the training for citizenship in Sweden during twentieth-century (or between 1925 and 1960 to be more precise).

The Scout movement is familiar to an international reader and it has attracted a fairly large scholarly interest, while *Unga Örnar*, a leisure organisation for children and youth with ties to the Social Democratic Party, has been studied more sparsely. However, just as the Scout movement, the development, and evolution of *Unga Örnar* was part of a transnational process with similar organisations in Germany (*Die Falken*, founded in 1904), Austria (*Rote Falken*, founded 1925), Belgium (*Faucons Rouges*, founded 1928), and many other countries.

How connected and embedded the Swedish *Unga Örnar*, or the Swedish Scout movement, was to similar institutions in other countries during the period studied is, however, not something that is mentioned in Lundberg's book. The aim of Lundberg's study is, in other words, not to examine the transnational diffusion, circulation and national adaptation of ideas regarding the connection between outdoor life and citizenship training. Instead, it is an attempt to unveil how the idea of *friluftsliv* was used as a method, or pedagogical tool, in practice in order to promote a citizenship ideal amongst its young members. And, perhaps most importantly, how both the method and the citizenship ideal has changed over time.

To place the emergence of these two youth movements in a larger intellectual and historical context, the author describes how the idea of nature's positive effects on children emerged during the nineteenth century. In the crowded (urbanisation), loud and polluted cities (industrialisation) there was a call amongst a rather heterogeneous group of thinkers to "save" the children by giving them the possibility to "return to nature," even if it was temporarily. Ideas of nature, health and childhood became further interwoven during the first decades of the twentieth century. It is in this historical and intellectual context, merged with the breakthrough of parliamentary democracy and the emergence of the social-democratic welfare state, that these two movements were born and developed.

The book is structured to capture change over time within these two organisations. The focus is thus on three constructed periods, the first covering the emergence and development of these organisations up until 1939, the second covering the war-years between 1939 and 1945 and the final time-period has its focus on the post-war period between 1945 and 1960. In the first empirical chapters, covering the time period up until 1939, Drawing inspiration from Ruth Lister's ideas that it is most fruitful to analyze citizenship as practice and using Foucault's concept of governmentality, Lundberg challenges the previous research that has stressed that boy scouts aimed to instill militaristic and nationalist values while the girl scouts was devoted to questions connected to empowerment and emancipation. In viewing these organisations in general—and the concept of *friluftsliv* in particular—through Foucault's concept of governmentality, Lundberg makes the argument that *friluftsliv*

could be understood as a technology of citizenship that is embedded within liberal governmentality.

This change in perspective, that organisations devoted to the governance of children and youth, which do not operate in the direct intervention of the state could, or should, be understood as operating in the realm of civil society is one of the most valuable contributions with Lundberg's book. By focusing on the practices and analyzing them through a governmentality prism, Lundberg argues that the qualities that the personal traits that were acquired—active, self-reliant and self-disciplined—by its young members *were not de-facto* meant to train their ability to survive in the wild, rather these qualities should be later used as active, self-regulatory, citizens within society. In both these organisations, the campsite formed an important venue in the hand-on training of active citizenship. This is based on the idea that these children would leave "civilisation" (the cities) and set up a new civilisation in the wilderness, where the desired actions of an active and self-regulatory citizen were simulated in a hands-on manner. The pedagogical key was repetition, as Lundberg illustrates. The children were instructed on how to do a wide range of activities properly, however, the key was that these proper activities became a part of their daily routines.

It would have been interesting to know if and how these campsites were connected, from an intellectual history perspective, with contemporary rurally located schools like William Reuben George's George Junior Republic, the German *Landerziehungsheime* or one of the other organisations or institutions who used simulated citizenship participation as a pedagogical tool. This question relates to an overarching

problematique regarding if the Swedish scout movement and the Swedish *Unga Örnar* should be understood as operating on a relatively autonomous transnational field, in the Bourdieusian sense of the term, or if the methods these organisations used in the training of its members for active citizenship mirrors developments and ideals in society at large, both in Sweden and abroad?

If these organisations were part of a relatively autonomous transitional field, historical circumstances—Sweden not being part of the Second World War, officially—seems to have taken these organisations on a different path. Lundberg demonstrates that one of the effects of Swedish children were spared the direct impact of the war created an “asymmetrical international” relationship that, within these organisations, took the form of a sense of moral responsibility to help to rebuild the world after the war. For the organisations, the war years also meant a shift from simulations of activities into de facto doing a real and meaningful contribution (for example by signing up for voluntary air surveillance). Responding to a long-lasting critique of the Boy Scouts being a militaristic organisation, their engagements during the war tried to transform this image by stressing the important civic role the organisation filled.

The post-war development of these organisations, as described by Lundberg, follows a familiar pattern both internationally and with the Swedish school system, and with society at large. In an era of transnational actors and initiatives—UN and EEC—they became more international and global in their scope. And in the long 1960s, the Boy’s and Girl’s scouts were integrated into one. All of these changes illustrate how both the ideal and methods connected

to citizenship have been transformed to adapt to the changing times.

Lundberg’s book stimulates almost as many new questions as it answers, which is a testament to its high quality. The book is extraordinarily well-written and valuable contribution to the historical scholarship of children’s outdoor life in twentieth-century Sweden.

Petter Sandgren
Stockholm University
petter.sandgren@edu.su.se

Karolina Wiell
*Bad mot lort och sjukdom: Den
privathygieniska utvecklingen i
Sverige 1880–1949*

Uppsala University (PhD diss.)
2018, 259 pp.

Karolina Wiell’s thesis addresses the phenomena of hygienism, that is an emerging ideology in which certain aspects of health (especially personal hygiene) became a normative practice. In Sweden and other countries, this coincided with, among other things, a modern housing policy and the growth of municipal solutions to the hygiene problem via, for example, the municipal management of water and sewage systems. The ideology of hygienism influenced a wide range of practices, including the construction of modern school buildings, new teaching content (health education) and the building of saunas and public baths. The emergence of hygienism in Sweden towards the end of the nineteenth century and how its norms gradually came to interact with the expansion of saunas or public baths (*badstugor*) in the first half of the twentieth century constitute the focus of the thesis. The thesis also discusses the

emergence of hygienism in relation to education. The source materials include teaching material and teacher journals, which makes it a relevant study in the field of the history of education.

Aim, starting points and material

The first chapter presents the research field, theoretical framework, sources, methods and the specified aim. The aim is to map and explain the underlying reasons and motives for the expansion of public baths in Sweden in the period 1880-1949, in relation to the general changes of norms of private hygiene, baths and cleanliness at the time.

The approach involves several overlapping research positions and theoretical perspectives. For example, there are references to economic history research on waste disposal and social hygienism, social historical studies on the attitudes to social care and idea historical studies on health and medicine. Central studies, which partly deal with the same research area, are presented, for example, Henrik Björck's *Folkhemsbyggare* (2008) and Jenny Björkman's *Vård för samhällets bästa – Debatten om tvångsvård i svensk lagstiftning 1850–1970* (2001).

An important theoretical starting-point is theories on norm change, which explain how ideas and perspectives arise, change and spread, as well as theories on power to clarify how certain perspectives on hygiene and bathing could have such an impact. Hygienism is in this context defined as a broad concept which comprises everything from housing and city planning to the hygiene of skin and bacteria. Based on this definition, we can say that the concepts of personal hygiene and private hygiene focus on bodily cleanliness, while private hygiene involves the norm of bodily hygiene.

Wiell uses a broad range of sources dealing with hygiene and baths to answer the research questions. Journals, pamphlets, parliamentary documents, reports, association material, maps, photos, blueprints and textbooks are examples of sources for the thesis. The material has served as the basis for creating a database to make compilations and analyses of how the concept of hygiene changed over time. Even if it is not stated explicitly in the thesis, I would say that the approach is source pluralistic (Myrdal 2007), as the nature of the material varies and we are invited to follow the route of the hygiene concept through medical texts, detailed parliamentary proposals, text books and information campaigns. The thesis is richly illustrated with examples from the source material such as maps, excerpts from journals and photos, and this facilitates the reading of the thesis and gives the reader the opportunity to assess the relevance of the thesis conclusions.

Result

In the second chapter of the thesis, there is an account of the overarching change of the hygiene concept through historical glimpses in the period 1880–1950. The chapter builds both on existing research and other material such as *Nordisk familjebok*. Wiell points out that in the beginning of the period there was a link between hygiene and health promotion, for example, healthy lifestyle and the science of human health. At the end of the period, certain changes had been made and there was now also a link between hygiene, on one hand, and washing and sauna, on the other. According to Wiell, this can be seen as a normative displacement where baths and sauna baths become part of hygienism.

The historical development of the saunas is studied in general terms in

chapter three for the period 1880-1950. At the beginning of this period, we can note that access to washing facilities varied greatly. Geographically, the supply of facilities was relatively good in northwest Värmland and the Finn Forest, and north eastern Norrland. With great probability the saunas were not used only for "traditional" baths, but were used in different ways in agriculture to dry grain. We can also note that at the end of the first period studied, i.e. at the turn of the nineteenth century, around 190 bathing facilities for school children were built. However, in the period 1920-1949, the number of facilities expanded and as many as around 10,000 saunas were built.

The financing and managing of these facilities were often a mixture of public and private financing, but most of the saunas were funded through private initiatives and small associations, while public funding occurred in some instances.

In chapters four and five, the development of the private hygienic message is analysed through a study of debates and discussions in various arenas. The empirical material in the chapters mainly consists of journals for the medical profession, investigations, political documents and parliamentary material.

In the period 1880-1920, the Swedish parliament generally debated the importance of school hygiene, and, among other things, the issue of health education was on the agenda. Even the role of the district physician regarding hygiene was debated. Several of the proposals submitted to parliament were authored by physicians. Lectures given at society meetings centred on hygienic issues and the need of bath facilities in schools. Several major investigations of hygiene were carried out – nine or ten, depending on what is counted. Two of

these investigations were in progress for several years. Axel Key's hygiene investigation in the 1880s and the 1914 school hygiene investigation were very extensive. Key, who was also a member of the grammar school committee, gave an account of the health condition of Swedish school children in an 800-page long report. The bulk of hygiene studies had a focus on schools. The association of Swedish elementary school teachers even initiated their own hygiene studies in school. The importance of efforts made in this area in schools was also evidenced in the fact that school inspectors were assigned the tasks of analysing the hygienic situation in schools.

Wiell's thesis also identifies several contexts in which hygienism occurs, besides parliament and the government official report system. There was a considerable text production also in textbooks and journals emphasising the importance of hygiene and taking baths. Examples of such journals are medical journals and women magazines such as *Dagny*, *Hertha*, *Idun* and *Tidskrift för hemmet*.

The publications had many varied target groups. According to Wiell, a large part of the texts addressed the public, but one target group was also professional categories such as physicians and teachers. Through textbooks, pupils were also targeted.

Based on reports, debates and political discussions, Wiell can establish that knowledge of the benefits of a clean and sound body was formulated and disseminated in the late nineteenth century and the first half of the twentieth century. This was a condition for the development of hygienism. However, the state was only modestly interested in financing the saunas. But it is obvious that the issue of hygiene was central and addressed at the highest level of society.

In chapter five, there is an analysis of formative elements that can shed light on and explain the growth of saunas in the first half of the twentieth century. The analysis was carried out with the help of process tracking method. This method involves identifying central events as formative elements which, by extension, contributed to the growth of saunas. A case in point was the foundation of the Association of Swedish District Physicians, an association that advocated health education as a school subject and also the need of saunas. A further formative element was the school hygiene reports, which greatly contributed to increasing knowledge of hygiene dramatically. It was, for instance, noted in a report that 50% of pupils were ill long-term. These reports became part of a general gathering of information about the school system. Statistics on the pupils' work and sleep hours were collected, as well as information of teachers' work hours.

These reports are also an example of how early the school system was part of an international exchange of information, as English research was cited as a basis for analysis in the report. It is also noteworthy that there was a conspicuous international element in the proposals advocating health education submitted to parliament, and in the proposals emphasising the issue of hygiene in school. Norway, France USA and Japan were all countries that the proposals regarded as exemplary at the beginning of the twentieth century.

The investigation reports also inspired other reports. In one of these, a survey was distributed, and 1,400 schools responded. The issue of curriculum content and teachers' qualifications were also discussed in connection with the investigations. The reports were cited in political debates and also in other central

areas, which meant that they were widely disseminated, for instance to representatives of elementary schools.

The political debate and the subsequent decisions had formative elements as health education was stressed as important information for pupils. Even if political decisions did not directly favour the building of saunas, the enlightenment efforts about hygiene and baths were promoted and schools and teacher colleges played important roles. Summing up, Wiell argues that the subsequent process influencing the building of saunas contained elements such as organising, collecting facts, arguing and politics.

In chapter six, there is a rich qualitative analysis of the character of the texts Weill has collected. Here, the focus is on how the private hygienic message has changed over time and its impact on both the receiver and the sender. Two types of texts were chosen from the period 1888-1910. The texts either targeted schools, or the public, specifically women. Regarding school syllabi, four of the textbooks analysed were in the main informative and had a "hygienic" message regardless of when it was written and to whom it was addressed (elementary school, girls' school, or grammar schools). In brief, the basic theme can be summed up in the following arguments: insufficient personal hygiene can lead to premature death, but health education can lead to a better life/healthier life and that a more productive population should be created. Notably, one of the authors cited was Curt Wallis. Wallis was professor, Member of Parliament and analyst of hygiene issues. As a politician, he also submitted proposals that hygiene issues must be considered in schools. He also gave lectures at Nordic teacher conferences.

Chapter seven of the thesis is titled “Ett budskap – två vägar, 1920 och framåt” [One message, two roads – 1920 and onwards] and centres on the two strategies that in various ways can be seen to manifest the ideas of the benefits of taking baths. One study treats the establishment of Föreningen för Folkbad [The Society for Public Bathing]. This society provided information and ran campaigns of various kinds to advocate the benefits of sauna baths and the importance of sauna building. The society distributed flyers, books, and pamphlets. They wrote articles in different journals, and gave lectures to important actors and participated in radio programmes and made films. The main aim was to get more saunas built, but the society had scant financial resources and was rather a normative, controlling and resource intermediary organisation. For example, resources were mediated from the Royal Pensions Board to the sauna building.

Another actor was the agitator and entrepreneur Jan Ottosson, an energetic school teacher, who in conjunction with various gymnastics associations spread information on the beauty of saunas. The typical scenario was that Ottosson gave a lecture, a sauna committee was formed and a sauna was built, financed by the local people through day work and the teacher spread information of how to use it. Local non-profit organisations were important actors in this case.

In the last chapter, Wiell presents a concluding discussion of the scope of the hygiene issue, noting that everyone could relate to this issue and that it pertained to many areas of life and was thus part of societal building at the turn of the twentieth century. The emphasis is on the hygiene issue as a perfect example of how a norm is created (the importance of cleanliness), consulted and realised.

A norm, with a background in a medical discovery (bacteria) which is then transformed into knowledge of how to manage personal hygiene, a norm which by extension is materialised in politics and buildings.

Conclusions and implementation

In general, Wiell's thesis is marked by accuracy. A random test of references and sources showed that the material has been handled appropriately. But there are some minor inconsistencies that I need to point out. The source and reference list are not completely consistent. For example, Official Statistics of Sweden is mentioned twice, under archive and references. There are also examples of references to sources studied in the text that are missing in the archive list, for instance, Red Cross archive documents. In some instances, there are minor mistakes such as confusion of terms regarding grammar school and elementary school/teachers College.

In connection with the thesis work, a database of texts on hygiene was built and, according to the author, the ambition was to come close to a “complete investigation.” The material is comprehensive, and a reasonable collection strategy was used, but there are still material and texts missing. A quick search in the journal of elementary school teachers, for example, the *Svensk läraretidning* 1895 and 1896 showed that hygiene issues were highlighted on several occasions, but are not mentioned in this thesis. In view of the close connection between the hygiene reports and schools, a more thorough review of journals for teachers would have been highly pertinent.

Also, the journal *Fylgia: Tidskrift för hygienisk sjelfhjelp i hemmen* [Fylgia: A Journal for Hygienic Self-Help at Home], could have been included in the

study, since the journal paid attention to hygiene and taking baths on several occasions. The editor of *Fylgia* was Elna Tenow. Tenow also contributed pieces to the magazine *Idun*, which part of the material studied. Identifying all texts is of course difficult to achieve, but a discussion of strengths and weaknesses of the collection strategies used should have been included.

The conclusions are, in general, convincingly supported. Wiell's process tracking method serves to present the growth of the hygiene issue in a structured way, and how it gradually becomes an established ideology. However, Wiell could have done more to substantiate the links between the process chain described and the building of saunas in the first part of the twentieth century. The thesis makes clear, however, that political decisions regarding information campaigns on the benefits of saunas were made, but at the same time there seems to have been poor interest in financing the saunas. Consequently, we lack information of the motives behind many of the saunas built in the first half of the twentieth century. In the period 1920–1950 around 10,000 saunas were built, but there is only information on about 1,900 of them.

Admittedly, it is reasonable to assume that hygienism as the norm influenced the sauna building in the first half of the twentieth century, but other complementary or alternative explanations to the building of saunas could have been presented. For example, the argument of the link between elementary school and sauna building could have been explored further. The thesis makes clear that extensive hygiene investigations were conducted in elementary school. There was also a debate on the importance of teaching hygiene in elementary school. Considering the importance of

elementary schools and teachers in the local community, the issue of the link between elementary schools and sauna building could have been further investigated. Lena Hammarberg's thesis *En sund själ i en sund kropp* (2001) partly treats the same problem area as Wiell does: hygienism and elementary school. Although Hammarberg has a focus on Stockholm, interesting comparisons would have been feasible. Likewise, links could have been made to history of education studies treating textbooks in science subjects. Magnus Hultén's study *Naturens kanon: formering och förändring av innehållet i folkskolans och grundskolans naturvetenskap 1842–2007* (2008) addresses, for example, the same textbooks as this thesis, but is not referred to in the thesis.

Final remarks

I have raised some critical points regarding the thesis, for instance, the lack of certain important texts treating the hygiene issue. Even so, the thesis deals in an interesting way with a partly neglected aspect of economic history research on welfare facilities, namely the emergence of saunas. It may seem to be a peripheral phenomenon, but the thesis clarifies its actual scope. It is also interesting to see the building of saunas as a reflection of rural modernisation, a modernisation history that deserves attention. And even if the main aim of the thesis was not to study the role of education for the propagation and establishment of hygienism, I think that the thesis broadens our understanding of this link.

The thesis also contributes to the history of education regarding the role and mandates of schools. A recurring contemporary notion is that we must reinstate “knowledge at the centre” of attention in school, which it supposedly was in the early twentieth century. Through

the reports and proposals studied in the thesis, a vision of a “school at the centre of the village” is instead evident, a school that was not only expected to foster God-fearing citizens but also healthy citizens. To this end, teaching about hygiene in health education was central.

The thesis may also inspire further studies of the theme hygienism and education. A quick search shows that in some of the central government official reports, the issue of hygiene and health education is a recurring object of investigation, for instance in *Folkundervisningskommitténs betänkande*, Gösta Bagge's *Skolutredning* and *1946 års skolkommision*. In *Folkundervisningskommitténs betänkande II* it was argued that the hygiene issue “was one of the most important issues” to handle for the education system (p. 158). This is not to be understood as criticism of the thesis, rather that the area of hygiene and the modernisation of Sweden is far from ‘a closed case.’

A Swedish language review of Wiell's dissertation will also be published in the journal *Historisk tidskrift*.

References

- Björck, Henrik. *Folkhemsbyggare*. Stockholm: Atlantis, 2008.
- Björkman, Jenny. *Välfärdssamhällets bästa. Debatten om tvångsvård i svensk lagstiftning 1850–1970*. Stockholm: Carlsson, 2001.
- Hammarberg, Lena. *En sund själ i en sund kropp. Hälsopolitik i Stockholms folkskolor 1880–1930, Studies in educational sciences*, 35. Stockholm: HLS förl., 2001.
- Hultén, Magnus. *Naturens kanon: Formering och förändring av innehållet i folkskolans och grundskolans naturvetenskap 1842–2007*. Stockholm: Stockholms universitet, 2008.

Myrdal, Janken. ”Källpluralismen och dess inkluderande metodpaket.” *Historisk tidskrift* 127, no. 3 (2007), 495–504.

Johan Samuelsson
Karlstad University
(faculty opponent)
johan.samuelsson@kau.se

Christoffer Åhlman

Mötet med det skrivna ordet: Kvinnors läsande och skrivande under 1700-talet

Uppsala University (PhD diss.)
2019, 230 pp.

De senaste decenniernas historiska forskning har givit oss god insikt i det svenska folkets läs- och skrivkunskaper. Egil Johansson visade exempelvis redan på 1970-talet på en utbredd läskunnighet långt innan folkskolans etablering vid mitten av 1800-talet, och Daniel Lindmark har bidragit åtskilligt till vår kunskap om den tidiga folk- och kyrkoundervisningen. Christoffer Åhlmans avhandling *Mötet med det skrivna ordet: Kvinnors läsande och skrivande under 1700-talet* tillför en välkommen studie där kvinnors kunskaper står i fokus. Genom sin undersökning av 1700- och till viss del 1600-talet breddar Åhlman ett spännande fält där mycket ännu finns kvar att undersöka. Han skriver i sin inledning att där tidigare forskning ägnat sig åt den kyrkliga kontrollen av läskunnighet är han snarare intresserad av de *praktiker* vi kan se spår av idag. Åhlman visar hur de läskampanjer som drevs av den lutherska kyrkan både skapade lärare som kunde fortsätta sprida kunskaperna, och fungerade som försörjningsgrund för individer även bortom lärargärningen.

Avhandlingens övergripande syfte är belysa hur kvinnor under 1700-talet använde läs- och skrivkunnighet och vilken betydelse dessa färdigheter fick för deras arbete och försörjning. Att fokusera på just kvinnor motiveras med att denna grupp ofta förblivit osynliga i den tidigare forskningen då man främst tittat på spår av skrivkunskap från en skolkontext, något som inte var en del av kyrkans breda läskampanj utan lärdes ut i särskilda, ofta avgiftsbelagda klasser där få flickor deltog. Med hänvisning till Sheilagh Ogilvie skriver Åhlman att flickor som lärde sig skriva ofta gjorde det genom privata, sociala nätverk knutna till hemmet (s. 20). Genom att istället undersöka spår av praktiker, hur läs- skriv- och till viss del räkningskunskaperna användes, löper vi enligt Åhlman inte samma risk att missa kvinnors kunskap som på grund av skilda ideal och förväntningar behövt gå en annan väg än den statligt och kyrkligt understödda. Med en sådan metod kan man även konstatera att de pojkar som deltog i skriv- och räkneklasser inte nödvändigtvis besatt kunskaperna som där lärdes ut. Undervisningens innehåll är inte detsamma som praktiska färdigheter när eleverna lämnat skolan (s. 22).

Kunskaper i kristendom och åtminstone grundläggande läskunnighet var något som förväntades under perioden, något tidigare forskning har visat och som även tas upp i avhandlingen. Ett exempel är de pigor vars flyttningsattester undersöks i kapitel tre. Åhlman visar på hur rörligheten bland tjänstefolk och kravet på flyttningsattester i Tjänstehjonsstadgan har gjort att vi kan se hur flyttningsmönstren såg ut och till viss del pigornas läs- och kristendomskunskaper. Då stadgan förordade att ett vite skulle betalas av både tjänstefolk och husbonde om en flyttningsattest

inte kunde presenteras blev kunskaperna om inte självklara, så åtminstone en viktig merit för kvinnorna i fråga. Relevant är också att som Åhlman gör prata om läs- och skrivkunnigheter, flera typer och nivåer av förmågor anpassade till olika kontexter och situationer.

Avhandlingen använder sig av tre centrala forskningsfrågor: 1) Hur och i vilka sammanhang använde kvinnor läs- och skrivkunnighet? 2) Vilka var dessa kvinnor? 3) Vad gav färdigheterna för avkastning? Utöver dessa tillkommer underfrågor som är mer specifikt knutna till de fyra delundersökningar som utgör den empiriska undersökningen. Gemensamt för de tre huvudfrågorna är att de fokuserar på individer och praktiker och att författaren hela tiden vinnlägger sig om att placera dessa i en specifik historisk kontext.

Passivt och aktivt läsande

Åhlman ifrågasätter den tidigare forskning som har betraktat den tidigmoderna läskunnigheten i församlingarna som passiv. Dels tar han upp den troende människans vilja att kunna läsa den religiösa texten eller ta nästa steg i livet genom konfirmation och äktenskap, dels diskuterar han vad läskunnighet kunde innebära. Används läskunnigheten, på vilket sett det vara månede, kan den inte betraktas som passiv oavsett om den är påtvingad eller inte. Läskunnighet definieras i avhandlingen som "de flesta praktiker som är på något sätt kopplade till text" (s. 30). Till detta läggs en vid uppfattning av vad "arbete" kunde innebära, allt för att fånga in en pluralitet av sysslor som kvinnor utförde. Som tidigare nämnt visar Åhlman på att det är mer fruktbart att tala om *olika* sorters läskunnighet som har fungerat i olika sammanhäng, grupper och kontexter. I synnerhet för kvinnor har sociala grupper och nätverk varit vik-

tiga för att nå högre nivåer av läs- och skrivkunnighet.

Avhandlingens relateras till tidigare forskning av bland andra Lars Erik Villstrand som i sin undersökning av bonderiksdagsmän skiljer på possessiv respektive accessiv läs- och skrivkunnighet. Possessiv är den egna kunskapen, accessiv att ta hjälp av någon annan som besitter för ändamålet lämpliga färdigheter. Genom nyanseringar som denna kan nya frågor ställas och Åhlman använder detta exempel för att visa på hur historieforskningen behöver ställa nya frågor för att komma åt nya svar om förbisedda aktörer.

Jakt på dold kunskap

Åhlman placerar in undersökning bland de forskningsarbeten som uppstått i samband med Gender & Work-projektet, från vilket undersökningens verbfrasinriktade sökmetod är tydligt inspirerad. Genom att ringa in praktikerna och ställa följdfrågor som vem aktören är, i vilket kontext och med vilket utfall fångas vardagsaktiviteter in som annars kunde gått under radarn. Åhlman påpekar dock att det är svårt att se hela bilden bara utifrån verb, det krävs kompletterande metoder för att fånga det som står mellan raderna. Med en referens till Carlos Ginzburgs ledtrådsparadigm menar Åhlman att vi måste uppmärksamma spår som vid första anblick tycks obetydliga.

En utgångspunkt för källstudierna är den källpluralistiska utgångspunkt som formulerats av Janken Myrdal där ett flertal olika källor används för att få en mer heltäckande bild av ett område eller grupp som lämnat begränsade spår. Fokus ligger på material från 1700-talet, men även material från 1600-talet förekommer där kvinnors roll som tidigmoderna lärare inom folkundervisningen behandlas. Bland avhandlingens

utvalda områden finns en stor geografisk spridning, motiverad med målet att få en representativ bild av landet. Material har samlats från norr till söder, större och mindre städer samt ett antal socknar, allt över en period på över hundra år. Det har sina fördelar, men jag kan inte låta bli att sakna ett tydligare och mer metodiskt anslag när det kommer till att närma sig källorna. Att exempelvis applicera samma frågor på alla platser eller undersöka samtliga platser under samma tidsperiod kunde varit ett sätt att göra det på. Till avhandlingens struktur bidrar dock den tidigare nämnda praktikinriktade metoden där jakten på verbfraser hjälper till att skapa en helhet.

Kunskap som kapital

Avhandlingen har fyra empiriska huvudkapitel. Kapitel 3 ägnas åt tidigare nämnda flyttningsattester från Färila socken 1711-1800, ett platsval styrt av den stora mängd material som finns bevarat från tiden. Det ger också en god kvalitativ insikt i gruppen ogifta kvinnor, något som särskilt betonas då gifta kvinnor star större plats i övriga kapitel. Fokus är på läskunnighet och rollen kyrkans läskampanjer och krav spelade i den breda befolkningens liv. Attesterna visar att många pigor besatt goda läskunskaper och att det ofta genomfördes förhör både vid flytt och vid framkomst till den nya hemsocknen, någon som tolkas som att ett aktivt läsande var nödvändigt för kvinnorna. I kapitlet undersöks också kyrkans krav på läs- och kristendomskunskap för att bli framsläppt till nattvarden, en förutsättning för att kunna ingå äktenskap. Resultaten visar att en del faktiskt hindrades och fick försöka igen, medan några undantag förekommer där pigorna släppts igenom trots bristfällig prestation. Kapitel landar i slutsatsen att pigorna hade

mycket att vinna på att lära sig läsa, av religiösa och sociala såväl som försörjningsmässiga skäl.

I kapitel fyra undersöks kvinnor som var verksamma som lärare, både avlönat och utan ersättning i hemmet. Med den tidigare beskrivna källpluralistiska ansatsen läggs en mängd olika material fram varav likpredikningar, personalier, sockenstämmoprotokoll, visitationsberättelser och fattigkassans räkenskaper lyfts i inledningen. Inte alla socknar hade råd med en klockare eller skolmästare som kunde hjälpa prästen med undervisningen vilket hanterades med hjälp av en utbredd hemundervisning som trots normativa källor som Hus-tav-lans betonande av husbonden ofta var hustruns ansvar. I likpredikningar och personalier lyfts flera exempel på mödrarnas lärarroll i hushållet. I kapitlet andra och mest omfattrika del undersöks kvinnor som avlönade lärare, något som förekommer oftare i glesbygdsområden där det var svårare att nå ut med undervisning. Materialet visar att det tycks ha spelat mindre roll om kvinnan var gift, ogift eller änka. Utöver den ekonomiska avkastningen pekar Åhlman även på den sociala och kulturella anseende som tillföll kvinnorna i och med lärarrollen.

Kapitel fem ägnas åt användandet av skriv- och räknekunskaper inom olika yrkes- eller försörjningsområden och hur olika typer av avkastning kunde genereras beroende på kontext och individ. Även här används en mängd källor för att få en heltäckande bild. En utgångspunkt är att skrivpraktik inte förutsätter en ekonomisk situation eller att den skrivande personen behärskade räknekunskap. Om vi utgår från det riskerar vi återigen, enligt Åhlman, att missa spännande användningsområden. Några viktiga resultat är att de kvinnliga näringsidkare vars verifika-

tioner och dagböcker studeras behärskade såväl skrivkonst som i viss mån räknekunskaper. I detta kapitel framträder verkligen de individer Åhlman söker när han frågar sig vilka dessa kvinnor var. De dyker upp även i tidigare kapitel men här fylls sidorna av drivna hustrur och framförallt de änkor som efter sin makes död fortsatt driva familjens verksamhet.

I det sjätte och sista kapitlet tittar Åhlman på det skrivna ordet och dess roll i olika socialgrupper. Den växande skrivkulturen och kravet att kunna underteckna skriftliga dokument under 1700-talet bidrog till behovet av läs- och skrivkunnighet. Hade du inte själv kunskaperna kunde du i värsta fall bli helt beroende av andra vilket givetvis medförde viss risk. Undersökningen visar hur underskrifterna från människor som inte själva var beroende av skrivkunskaper för sin försörjning ökar under perioden och författaren drar slutsatsen att den allt bredare spridningen säkerligen bidrog både till en normalisering och till en förväntan. Den tidigmoderna människan, skriver Åhlman, var tvungen att förhålla sig till det handskrivna ordet.

Slutligen

Vad blir då de övergripande resultaten? En slutsats som dras är att kvinnor använde läs- och skrivkunnighet samt kunskap i räkning på olika sätt i olika sammanhang, något som ingående visas i de olika delstudierna. På samma sätt besvaras undersökningens tredje fråga med att kunskaperna kunde generera olika former av avkastning, utöver ekonomisk kunde den även ta former som socialt, kulturellt eller juridiskt anseende. Denna genomgående ambition att lyfta en mångfacetterad läs- och skrivkultur där kunskaperna kunde tillägnas och brukas på skiftan-

de sätt med varierande avkastning är denna avhandlings största bidrag, utöver dess synliggörande av kvinnor som aktörer under 1700-talet. Åhlman visar också på att det rör sig om en högst aktiv läskultur, vilket han demonstrerar i samtliga delar av undersökningen.

De tre huvudfrågorna besvaras väl utifrån det varierade källmaterial som läggs fram och undersökningen kan knappast anklagas för att vara mager. Det jag kan sakna i Åhlmans avhandling är en tydligare struktur när det kommer till materialhantering men inte desto mindre har han bidragit med en mångsidig och ingående studie av kvinnors läs-, skriv- och räknepraktiker. I sin sammanfattande diskussion konstaterar han att trots att det tillkommit flera nya studier på läskunnighetsområdet de senaste åren finns det alltså ett behov av arbeten som ställer nya frågor och fokuserar på praktiker. Detta är något den här avhandlingen lyckas med. Förhoppningsvis kommer Åhlmans avhandling att inspirera fler historiker att närma sig källorna på sätt som belyser tidigare förbisedda grupperns liv och leverne.

Agnes Hamberger
Uppsala University
agnes.hamberger@edu.uu.se

Bolette Frydendahl Larsen

Opdagelse og diagnosticering: Fra uopdragelighed til psykopati på Vejstrup Pigeheim 1908-1940.

Lunds universitet (PhD diss)
2020, 344 pp.

I Frydendahl Larsens avhandlingsprojekt står de intagna flickorna på Vejstrup Pigeheim 1908–1940 i centrum. Genom att analysera en längre histo-

ria och dess förändringar vill Frydendahl Larsen ge ett bidrag till psykologin och psykiatrins tidiga historia utanför sjukhusen. Med det vill hon visa hur psykiatriska diagnoser och logiker hade betydelse redan för 1920-talets barnomsorg, något som tidigare inte analyserats i dansk forskning. Det övergripande syftet med avhandlingen är att studera hur de intagna flickorna på Vejstrup Pigeheim problematiserades och hanterades under det tidiga 1900-talet. Syftet besvaras med hjälp av tre frågor: 1) Hur praktiserades uppdraget på Vejstrup Pigeheim, och hur kan omsorgen om flickorna förstås som en del av detta uppdrag? 2) Hur formade redan etablerade könföreställningar uppdraget på Vejstrup, och omvänt hur, hur bidrog uppdraget till att skapa kön? 3) Hur blev läkarvetenskapen och psykiatrin etablerad och praktiserad på Vejstrup Pigeheim? (s. 72).

Det empiriska materialet som ligger till grund för avhandlingen består av olika former av dokumentation kring eleverna på hemmet som elevjournaler, brev, straffprotokoll och läkarjournaler. När Frydendahl Larsen analyserar vardagen på hemmet förstås flickornas handlingar också i relation till det politiska ramverket och uppdragspraxis, vilket gör att debatter i folketinget, betänkanden om barnomsorgen och statistik används som källmaterial. Därtill är det professionella perspektivet en viktig parameter i analysen, vilket har medfört att tidskrifter som *Børnesagens Tiden* 1918–1940 har varit viktiga källor.

Avhandlings teoretiska ramverk bygger i första hand på Michel Foucault och dennes förståelse av hur makt och vetande normaliserar och formar subjektet. I korta drag är det ett maktperspektiv som hämtas i Foucaults *Övervakning och straff*, men Frydendahl Larsen följer här forskare som Johan S. Ransom

som menar att disciplineringsbegreppet inte ska läsas isolerat, utan bör förstås i ljuset av Foucaults senare skrifter. Där handlar disciplinen inte bara om lydnad och underordning utan den betraktas som skapande och produktiv, den omvandlar viljor, drömmar och begär. I det sammanhanget bidrar också forskare som Nikolas Rose, som menar att disciplineringsmakten är en av många maktformer som strävar efter att forma och styra individer, och Joan Scott, vilken betonar att subjektens handlingsmöjligheter alltid är invävda i en makt som både kontrollerar och möjliggör. Det ger en analys där handlingarna inte kan frikopplas de institutionella kontexter som de ingår i. Här förstås disciplinen som en form av styrning genom frihet.

Frydendahl Larsens läsning av disciplinbegreppet i ljuset av Foucault senare författarskap kring subjektets tillblivelse och styrning placerar henne i *governmentality-forskningen*, men hon menar att det finns delar i den forskningen som bör nyanseras. Ett sådant exempel som hon lyfter fram är man kan få intrycket att makten förändrats tämligen kronologiskt och abrupt från en disciplinär maktrationalitet, präglad av yttre styrning, till en governmentality-maktrelation, präglad av en inre styrning. Den senare maktformen kopplas då ofta till psykologins framväxt och ses som en del av en ökad styrning i välfärdsinstitutionerna under 1900-talets senare del. Frydendahl Larsen anser att denna styrning inte nödvändigtvis är något som ökas i takt med psykologins uppkomst och välfärdsstatens framväxt. Den styrningen fanns redan tidigare, i de religiösa praktikerna.

Frydendahl Larsen vill ge ett alternativ till governmentality-litteraturens historieskrivning med hjälp av begreppet *moderlig omsorgsmakt*, vilket introduceras i avhandlingen för att be-

greppsliggöra den särskilda form av disciplinering som skedde på Vejstrup. Moderlig omsorgsmakt är en utveckling av Foucaults *pastoral makt*, vilket är en maktform som kan förstås som ett resultat av relationen mellan Gud och hans folk. Denna relation innefattar också särskilda tekniker för att leda och hjälpa individer på rätt väg till frälsning. I det moderna samfundet har denna pastoral makt, enligt Foucault, fått en sekulariserad form. Frydendahl Larsen vill med den moderliga omsorgsmakten lyfta fram att psykologin och den professionella rollen inte var först med en auktoritet som terapeutisk.

Hon ser fyra målsättningar med den moderliga omsorgsmakten: 1) att individen genom sitt eget engagemang måste mobilisera viljan att reformera och förändra sig; 2) att det är en makt som verkar genom vetande om individens inre; 3) att det är en omsorgsmakt som leder till en förståelse om det egna subjektet och därmed till ett lyckligare liv och; 4) att det är en makt som inte är begränsad i tid utan livslång (s. 51–52).

En central utgångspunkt i avhandlingen är att diagnoser är socialt och historiskt konstruerade och därmed föränderliga. Frydendahl Larsen lyfter fram enskilda fall som exempel på hur de intagna på Vejstrup problematiserades och diagnostiserades. Med denna utgångspunkt i mikrohistoria – där makten studeras lokalt – försöker hon förstå institutionella kategoriseringsprocesser. Det ger en förståelseram och en historieskrivning enligt följande benämningar: a) bråkihhet och problematisering, ca 1908-1920, där diagnostiseringen ofta rör sig kring önskat och besvärligt beteende; b) pragmatisk problematisering, ca 1920 och framåt, visar på en diagnostisering som är praktiskt inriktad och flexibel efter behov, vilket kan ske utan formaliserade tekniker och exper-

ter och; c) systematiserad problematisering, 1923 och framåt, där läkarvetenskapens allt mer formaliserade tekniker, ordnade diagnosticeringar och kategorier får större betydelse (s. 59). Så långt utgångspunkterna i avhandlingen, nedan följer en kort genomgång av de empiriska kapitlen 3–7, och därefter ett par kritiska synpunkter.

Kapitel tre handlar om hur barn och unga sågs som ett socialt och statligt problem. I kapitlet undersöks barnomsorgens struktur och de problem och problematiseringar i samhället som Vejstrup Pige hjem förväntades svara mot. Den var en problematisering som drevs av en allmän oro i samhället kring barn och ungas hälsa och beteende under 1900-talets inledning. De sågs allt mer som en särskild grupp i samhället som skulle fostras, reformeras och formas. Med det följde nya lagar, där möjligheter till olika omhändertagande och nya institutioner som observationshem ökade. Vejstrup Pige hjem tog in flickor mellan 14–21 år och utformades som ett familjehem där de unga kunde ledas i en önskvärd riktning. De flickor som togs in kategoriserades till exempel som: uppstudsiga, vagabonderande, tjuvaktiga, raseri, dåligt uppförande, vansklig karaktär eller bedrägeribenägna. Det sågs som särskilt angeläget att stoppa den kriminella utvecklingen hos en del av flickorna.

Kapitel fyra rör det praktiska uppdraget som Vejstrup Pige hjem hade, och visar vilka tekniker som användes för att fostra de intagna flickorna. Med hjälp av moderlig omsorgsmakt skulle de, via råd och vägledning, göras till respektabla kvinnor. Frydendahl Larsen separerar inte, vilket ofta är fallet i tidigare forskning, den tidiga religiösa filantropin från den senare sekulära vetenskapliga staten. Hon pekar istället på en sekulär pastoral makt, en praktik

som hon kallar för en icke predikande kristendom. I det sammanhanget görs en analytisk poäng där skillnaden mellan katolsk och protestantisk tradition i uppfostringshemmens förhållningssätt lyfts fram. I den katolska kollektiva fostran, ofta i södra Europa, var en utplåning av det individuella det centrala, medan den protestantiska fostran i norr, snarare riktade in sig på det individuella. De protestantiska dygderna – att avstå från frestelser, att arbeta hårt, att lära sig att leva med små medel – som utmärktes av yttre handling och inre mentalitet var således tydliga på Vejstrup. I den protestantiska traditionen sågs det som viktigt att stå i direkt relation till Gud och föreståndarinnan fungerade som den goda herden.

Disciplineringen på Vejstrup handlade om att förändra flickornas inre. Den moderliga omsorgsmakten byggde på föreståndarinnans vetande om flickornas innersta tankar, vilket främst skedde genom en personlig och nära relation dem emellan. Inte sällan sågs föreståndarinnan som en fostermor. Om inte flickorna frivilligt lät sig styras kunde de dock drabbas av repressiva åtgärder i form av besöksförbud, få sina brev lästa, isoleras eller till och med spännas fast. Under tiden för isoleringen besökte föreståndarinnan löpnade flickorna för att få dem att bekänna sina misshagliga gärningar. Först när de under ånger erkänt ansågs de kunna skapa sanningen om sig själva och därmed vägledas i rätt riktning.

Frydendahl Larsen menar att föreståndarinnans intresse för flickornas inre kan förstås som ett psykologiskt intresse, utan att de för den skull hade psykologi som profession. Den moderliga omsorgen – som präglades av gemensamma samtal och brevväxlingar – var en effektiv självteknik och maktteknologi för att utveckla jaget, en omsorg om flickorna som också sträckte sig

till tiden efter Vejstrup. Lydnad i sig var dock inte målet, utan snarare ett medel för att uppnå en inre reform hos individen. I linje med det går det också att förstå de tekniker som kretsades kring de privilegier, ansvar och frihet som kunde ges till så kallade betrodda pigor på hemmet. Med denna skötsamhet möjliggjordes arbetsuppgifter också utanför hemmet.

Kapitel fem ägnas åt utskrivningarna av flickorna från hemmet. En viktig del i kapitlet är relationen mellan lokal och nationell politiks nivå. Förväntningarna från samhället under början av seklet var att alla barn och unga kunde fostras. Det fanns emellertid undantag, flickor som ansågs oemottagliga för all from av fostran. Av det skälet skrevs ett antal flickor ut från Vejstrup under perioden. Som flera historiker har visat – ofta med utgångspunkt i Ian Hacking – gör kategorier något med dem som kategoriseras. I dessa processer av samspel, problematiseringar och kategoriseringar, skapas samtidigt möjligheter för de kategoriserade att använda kategorin som en form av motstånd. Annorlunda uttryckt fanns det en möjlighet för den som inte ville vara kvar på Vejstrup, att bete sig på ett sådant sätt att denna i praktiken gjorde sig omöjlig. Maktens mikrofysik var, som Frydendahl Larsen skriver, på så sätt oförutsägbar och produktiv.

I kapitel sex och sju, som kan läsas ihop, visar Frydendahl Larsen hur problematiseringarna och diagnoserna över tid blir allt mer styrda av läkarvetenskapen. Under de inledande decennierna av 1900-talet var psykopati en ny och oklar psykiatrisk diagnos i Danmark. Praxis på Vejstrup förändras från att se flera av de unga som disciplinproblem till att se dem som psykopatiproblem. Det var svårt att veta vad man skulle göra med de så kallade psykopa-

terna. Det fördes diskussioner om låsta avdelningar och om att inrätta särskilda psykopatianstalter. I bakgrunden fanns mendelska teorier med föreställningar om arv, biologi och degeneration.

Under 1920-talet skedde en förskjutning mot större fokus på de svåruppfosttrade barnen generellt och i det sammanhanget behandlades ofta psykopati som en underkategori. I Danmark blev psykopati mer formellt introducerat omkring 1923, men var fram till och med 1935 utan handlingsanvisning. Det gjorde den så kallade anamnesen, sjukdomshistorien, till ett avgörande inslag i de psykiatriska undersökningarna. Anamnesen kunde innehålla information och journaluppgifter från släktingar, familj, bekanta, lärare, präster och rättsvårdande instanser.

Frydendahl Larsen visar hur diagnostiseringen på Vejstrup satte igång processen kring var den enskilda eleven skulle placeras, men eftersom diagnosen inte hade en tydlig auktoritet kunde den omformuleras. Om en lösning inte fungerade kunde man ta upp diagnosen igen och revidera den. På så sätt var diagnosprocessen aldrig avslutad för flickorna på Vejstrup, utan den pågick löpande under hela deras tid där. Psykopatidiagnosens vaghet och flexibilitet var också användbar på en politiks nivå när institutionen skulle mobilisera resurser till flickhemmet. Under period uppstod, enligt Frydendahl Larsen, en arbetsdelning mellan psykologer och psykiatriker. Det var i första hand psykiatrikerna som hade auktoritet i samband med de svåruppfosttrade barnen och hemmen, medan psykologerna hade sin auktoritet inom ramen för folkskolan.

Under 1920-talet, men särskilt efter 1933, blev barnomsorgen i Danmark i högre grad en integrerad del av en bredare välfärdsstat där en psykiatrisk logik vann inflytande över barn-

omsorgen. Som ett paraplybegrepp för svåruppfosttrade barn blev termen problembarn allt vanligare. Samtidigt förändrades diagnosen psykopati från ett barn- och ungdomsproblem till att i högre grad definieras som ett medicinsk-psykiatriskt problem. År 1935 blev barnpsykiatrien ett självständigt fält inom hospitalvården i Danmark. I takt med det formaliserades också många tekniker och i det praktiska arbetet med mentalunderökningar systematiserades de oklara problematiseringarna allt mer i form av diagnoser. I akuta konfliktsituationer fanns det nu också möjlighet att lägga in svåra fall på sjukhus för medicinering. Med barnomsorgens integration i en beredare social- och välfärdsstat var diagnoser – som tidigare kunde vara en indikation på att utskrivning från Vejby – nu en indikation på att man kunde få stanna länge inom försorgens ramar.

Med referenser till Mitchell Dean påpekar Frydendahl Larsen att liberal styrning alltid medför en uppdelning av individer. Hon pekar på de segregeringsprocesser i den danska välfärdsstatens historia som blev följden av socialdemokratis vision om ett meritokratiskt samhälle. Handlingsmöjligheterna kunde minska drastiskt för en del grupper i samhället. Det är, menar hon, något av en paradox att de som ansågs efterblivna blev allt mer styrda och fick allt mindre frihet. Frydendahl Larsen anser att Danmark ofta är en nation som präglats av illiberala drivkrafter och tvång.

Denna avhandling är ett bidrag till en kulturhistorisk psykiatri- och diagnoshistoria. Frydendahl Larsen argumenterar för att hennes praxisnära analys av barnarbetarnas arbete i specifika institutionella kontexter, delvis motsäger tidigare forskning. Det hon vänder sig mot hos tidigare governmentality-forskare är den gängse bilden av veten-

skapliggörandet och professionaliseringen av barnomsorgen, där styrningen på ett generellt plan går från det yttre till det inre. Denna förändring kan, menar hon, inte enkom förläggas till den senare halvan av 1900-talet. Vidare skriver hon att det, såväl hos Foucault som i foucaulinspirerade teoretiska texter om maktens historiska former, ofta finns ett särskilt sätt att beskriva disciplineringen som en repressiv maktform, vilken enbart styr kroppen och kroppens handlingar genom kontroll. I den forskningen framstår barnomsorgens ambition att inskräpa självdisciplin i barnen genom en yttre disciplinering som misslyckad.

Frydendahl Larsen vill – utan att för den skull underkänna tidigare forsknings slutsatser – förändra denna narrativ om barnomsorgen (s. 163). I det sammanhanget refererar hon till Nikolas Rose som skriver att disciplinmakten i mitten av 1900-talet ersattes av en maktform som han kallar för autonomi, en förändring där ett personligt begär ersatte den sociala normen (s. 164). Frydendahl Larsen menar dock att det inte går att skilja på dem på det sättet som Rose gör, utan disciplineringen tog också kropp och de sociala normerna skrevs in i kroppen. Med andra ord var subjektifieringen också en del av den tidigare disciplineringen.

Frågan är dock om Rose, i sitt omfattande författarskap, verkligen gör den tydliga distinktionen mellan yttre och inre disciplinering? I hans texter är det fullt möjligt att se övergången mellan yttre och inre som en överlappande process där den disciplinära makten är en internaliserad makt som tar kropp. Ett exempel är artikeln ”Power in Therapy”, där Rose skriver att:

... by the nineteenth century in Europe and the United States,

elements of religious exercises for the formation and administration of an inner and personal conscience were incorporated within a whole range of secular practice – notably those of schooling – for the inculcation and administration of habits of life and modes of self-scrutiny and vigilance. (Rose 2000, 11)

En annan invändning som Frydendahl Larsen riktar mot tidigare barndomshistorisk forskning är att den ofta har präglats av ett konfliktperspektiv, med läkarna överst i hierarkin och barnomsorgens arbetar nederst. I den forskningen ses professionaliseringen som den avgörande förklaring till att psykopatidiagnosen blev betydelsefull. Det brukar beskrivas som en övergång från en i huvudsak religiöst motiverat behandlingsideologi till en mer vetenskaplig, baserat på medicinska sakkunskaper med läkarna som de primära aktörerna. Frydendahl Larsen lyfter istället fram det relativt konfliktfria professionssamarbetet som hon ser mellan flera olika yrkesgrupper. Visserligen ökade diagnoser och läkarna blev allt mer involverade och betydelsefulla, men enligt Frydendahl Larsen så brukade föreståndarna på Vejstrup redan tidigare dessa diagnoser och logiker och de hämtade legitimitet i kriminologiskt och psykiatriskt vetande. Verksamheten på Vejstrup var således redan präglad av alla dessa maktteknologier – tekniker där individen arbetar med sig själv – som andra forskare har tillskrivit psykologin och psykiatris intåg på fältet.

Jag instämmer i stort dessa slutsatser vad gäller professionaliseringen och den kritik mot delar av tidigare professionsforskning som Frydendahl Larsen ger uttryck för, men jag är inte säkert på att den träffar helt rätt. Till exempel

anförs Roger Qvarsell som en försvarare av detta perspektiv, men också han har en tämligen överlappande syn där han ser att filantropin har många beröringspunkter med den senare professionaliseringen. Enligt Qvarsell tillskrev den tidiga filantropin konstitutionella faktorer och inre orsaker betydelse när man skulle förklara människans sociala egenskaper. Det filantropiska arbetet förutsatte kunskap om den enskildes livssituation och någon form av personlig förhållande mellan hjälpare och hjälpsökande. Qvarsell (1992, 250) skriver att i ”sekelskiftes debatt om den sociala frågan kom personlighetstanken att fungera som en brygga mellan den kristen-sociala idealism och den liberala individualismen.”

Ett av de viktigaste spåren i Frydendahl Larsen avhandling är religionens roll i den offentliga barnomsorgen, något som hon menar länge har varit utanför historieskrivningens blick. Skillnaden mellan den tidiga filantropiska verksamheten och de offentliga initiativen var inte alltid så stora. Frydendahl Larsen gör, som vi såg ovan, en analytisk poäng av att det har pågått ett reformarbete med individens inre också före psykologerna och psykiatriernas intåg i barnomsorgen. Vidare skriver hon att också Foucault missar religionens betydelse och lyfter fram *Övervakning och straff* som exempel på detta, eftersom den i stort inte behandlar religionens roll i fängelsets historia (s. 122). Det är ett påstående som förvisso äger sin rättighet, men kanske inte ger en helt rättvisande bild av Foucault.

Mot bakgrund av att pastoral makt och moderlig omsorg är så centrala begrepp i Frydendahl Larsens analys, och att disciplinbegreppet förstås i ljuset av Foucaults senare skrifter, så hade avhandlingen tjänat på en fördjupning av dessa begrepp. Det är därför

lite olyckligt att referenser som *Säkerhet, territorium, befolkning, Collège de France 1977–1978* (2010); "Politics and Reason" (1988) och; *Att styra de levande, Collège de France 1979–1980* (2019) saknas i Frydendahl Larsens avhandling. Det är främst i dessa referenser som Foucault uppehåller sig vid religionens betydelse och de tidiga kristna teknikerna som bekännelse, sanningsproduktion och skapandet av ett nytt sant jag. Här betonas visserligen relationen mellan Gud och hans folk, men emfasen hos Foucault är snarare på herden och den nära relation som denne har till sina får. Det som i Foucaults framställning är väsentligt är att också herden är en del av flocken vilket medför ett särskilt ansvar för flocken inför Gud. Med ovan nämnda referenser hade en mer omfattande analys kring föreståndarinna som den goda herden kunnat göras (den skymtar endast förbi på s. 50 och s. 120).

Avhandlingar brukar sällan inbjuda till någon större läsupplevelse, men *Opdagelse og diagnosticering: Fra uopdragelighed til psykopati på Vejstrup Pigehjem 1908-1940* är ett gott undantag, det är en väl avvägd text som engagerar och väcker många tankar. Ovanstående invändningar förtar på inget sätt helheten av Frydendahl Larsens *Opdagelse og diagnosticering*: det är en välskriven och habil avhandling som tillför ny kunskap till fältet. Det är ett lyckat grepp att varva mikrohistoriska exempel med större samhällskeende och förändring över tid. Den som vill skriva om uppfostringshem i en nordisk kontext under den första delen av 1900-talet kommer inte att kunna gå förbi den.

Särskilt intressant är det när Frydendahl Larsen skriver att det saknas forskning om de religiösa inslagen i barnomsorgen, där är hon något centralt på spåren. Inte sällan är religion ett om-

råde som är styvmoderligt behandlat inom historikerskrået. Av de tre stora folkrörelserna – arbetar-, nykterhets- och frikyrkorörelsen – är som regel de två förstnämnda utförligt behandlade medan det sistnämnda ofta lämnats därhän, åtminstone i svensk forskning. Det är inte helt ovanligt att historiker har ett lite slarvigt förhållningsätt till religion och underskattar dess betydelse för människorna i de praktiker som de studerar. Religionens betydelse i den tidiga barn- och ungdomshemmen är alltså ett tämligen outforskat område och här finns onekligen ett incitament till ett avhandlingsämne för den hugade. En annan idé till vidare forskning, som Frydendahl Larsen föreslår, är att följa psykopatdiagnosen utveckling också under efterkrigstiden och framåt. Det torde också vara en mycket fruktbar idé.

Referenser

- Foucault, Michel. *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv, 1987.
- Foucault, Michel. "Politics and Reason." I *Michel Foucault: Politics, Philosophy, Culture: Interviews and other Writings 1977–1984*, edited by Lawrence Kritzman. London: Routledge, 1988.
- Foucault, Michel. *Säkerhet, territorium, befolkning, Collège de France 1977–1978*. Hägersten: Tankekraft förlag, 2010.
- Foucault, Michel. *Att styra de levande, Collège de France 1979–1980*. Hägersten: Tankekraft förlag, 2019.
- Ovarsell, Roger. "Om betydelsen av det personliga. Ett tema i det sociala arbetets idéhistoria", i *Bortom all förenkling: Människan som väsen och oväsen*, redigerad av Bengt Börjesson, Claes Mether och Lennart Nygren. Göteborg: Daidalos, 1992.

Rose, Nikolas. "Power in Therapy: Technique and Ethos", *Academy for the Study of the Psychoanalytic Arts*, <https://www.academyanalyticarts.org/rose-power-in-therapy> (hämtad 25 maj, 2020).

Thom Axelsson
Malmö universitet
thom.axelsson@mau.se

Sandra Hellstrand

Lärlingsfrågan: Institutionell förändring, ekonomiska föreställningar och historiska begrepp i den svenska debatten om lärlingsutbildning, 1890–1917

Stockholms universitet (PhD diss.)
2020, 94 (+23+19+47 pp.)

Sedan länge har ekonomer uppmärksammat den stora betydelse som yrkesskicklighet har för ekonomisk utveckling. Den term som används är humankapital. Hur humankapitalet ska förmeras är inte bara en teoretisk fråga utan också i hög grad en aktuell utbildningspolitisk fråga. När det gäller utvecklingen av yrkeskunskaper inom industri och hantverk gäller det bland annat vilken balans som ska finnas mellan yrkesutbildning inom ramen för skolor eller utbildning på arbetsplatsen, lärlingsutbildning. I Sverige diskuteras inte minst möjligheten att öka inslagen av den senare.

Sandra Hellstrands forskning om hur lärlingsutbildning behandlades som ett politiskt problem i Sverige i slutet av 1800-talet och början av det förra seklet, rör alltså en fråga av betydelse för de vägval som kan göras i dagens politik. Det rör sig här om en sammanläggningsavhandling, med en inledande samlande diskussion ("kappa") och tre artiklar (två

tidigare publicerade, en av dem i denna tidskrift (2016:2)).

I äldre tid var lärlingsutbildning det kanske viktigaste sätt som yrkeskunskaper överfördes från en generation till en annan. Ofta förknippar vi lärlingar med hantverket, men de fanns också inom manufaktur och industri. Lärlingen lärde yrket genom att arbeta vid sidan av erfarna arbetare. Inom hantverket reglerades ofta villkoren för utbildningen av skräämbeten. När dessa avvecklades under 1800-talets lopp uppstod frågan hur yrkesutbildningen skulle organiseras på en fri marknad.

Forskningen om den praktiska yrkesutbildningen har identifierat tre sätt som olika länder har organiserat yrkesutbildningen under 1900-talet. En modell är marknadsliberal där staten avstår från att ta ett ansvar. En annan är den där staten reglerar ett system som kombinerar arbetsförlagd yrkesutbildning med mer traditionell skolgång. Den tredje modellen innebär att staten bygger upp ett system för yrkesskolor. De tre modellerna brukar kopplas samman med respektive Storbritannien, Tyskland och Frankrike. Till den tredje modellen räknas också Sverige.

Den fråga som Hellstrand ställer sig i sin avhandling är varför Sverige inte valde den tyska modellen genom att för omkring hundra år sedan genomföra en lagstiftad reglering av lärlingsutbildningen. Frågan var aktuell under en lång tid efter att alla hänvisningar till lärlingar försvunnit ur svensk lagstiftning i och med näringsfrihetens införande 1864. Från särskilt hanverksidkarnas sida restes krav på en reglering och 1895 kom frågan upp till riksdagen. Därefter följde ungefär två decennier av utredningar och remisser. Avhandlingens källor kommer huvudsakligen från den politiska och byråkratiska hanteringen av frågan under dessa år.

Avhandlingens tre artiklar närmar sig lärlingsutbildningen från olika teoretiska och metodiska infallsvinklar. I den första artikeln handlar det om olika arbetsgivares och fackföreningars inställning till en lagstiftning. Tidigare forskning har hävdad att storindustrins företrädare och fackföreningarna motsatte sig lagstiftning och att hantverksindustrins företrädare därför stod ensamma i sina krav. Hellstrand kan visa att det inte var fullt så enkelt; alla parter kunde tänka sig en lagreglering, däremot kunde de inte enas om hur en denna skulle se ut. Det var denna oförmåga att nå enighet som ledde till att Sverige inte fick en lärlingslag.

Den andra artikeln jämför samtidens argumentation om lärlingsutbildningens ekonomi med nutida ekonomisk humankapitalteori. En lärling arbetar för att lära sig ett yrke. För att en arbetsgivare ska vara beredd att anta en mindre skicklig arbetare och dessutom lägga ner tid på att lära ut yrket, måste ersättningen vara lägre än för en utbildad arbetare. Avtalet kan hotas på olika sätt. Lärlingen kan utnyttjas som billig arbetskraft, medan arbetsgivaren riskerar att en lärling som uppnått viss skicklighet lämnar sin läromästare för att arbeta som yrkesskicklig arbetare med högre lön någon annanstans. Arbetsgivaren kan då berövas en arbetskraft just vid den tid då lärotiden skulle ersättas med ett mer produktivt arbete. För att lösa problemet krävs det ekonomer kallar ”credible commitment”. Ett grundproblem är om dessa svårigheter kan lösas av marknaden eller om resultatet kan bli att samhället som helhet underinvesterar i yrkesskicklighet. I det senare fallet kan statligt ingripande motiveras. I sin analys av debatten om lärlingslagstiftning kan Hellstrand visa att även samtida aktörer var mycket medvetna om de flesta av de problem som berörs i vår

tids teori. Ett avgörande problem under undersökningsperioden, där personliga uppfattningar var viktigare än hårda data, var om yrkesskickligheten i Sverige var i stigande eller sjunkande. Det gick inte att enas om huruvida underinvestering i yrkesskicklighet ägde rum, vilket inte gynnade en statlig reglering.

Den tredje artikeln väljer ett helt annat spår, det begreppshistoriska. Hellstrand undersöker hur begrepp som ’yrke’, ’fack’, ’klass’ och ’stånd’ mobiliserades i debatten. På detta sätt bidrar hon till kunskapen om hur samhällsbeskrivningen språkligt organiserades. Det handlar här huvudsakligen om det sätt den mindre industrins företrädare och byråkratin talade. Medan ord som klass och stånd undveks, hade *yrke* en central ställning i argumentationen, något som Hellstrand påpekar stämmer väl med annan forsknings betoning av yrkesidentitetens roll i svensk klassformering. Talet om yrket hos yrkesidkarna – ett gärna valt självbeskrivande ord – var också knutet till en berättelse om en historisk förändring från tidigare ordnade förhållande till samtidens lösliga, operosliga relationer.

Avhandlingen inledande kapp innehåller en utmärkt översikt över både internationell och svensk forskning och en bra diskussion av relevant teori. Dessutom sammanfattas de tre ingående uppsatserna. Som helhet är avhandlingen ett värdefullt tillskott till svensk hantverkshistorisk forskning. Vi vet nu mer om debatten och skälen till att Sverige inte fick en lagstiftning på detta område. Det finns naturligtvis begränsningar som har att göra med de val av avgränsningar som ofta görs tidigt i forskningsprocessen. Det hade varit intressant med en diskussion av hur debatten om lärlingsfrågan relaterades till den samtida diskussionen om yrkesutbildning i skolform. Det rör sig ju här

om alternativa eller kompletterande system och relationen mellan dem har fått stor plats i den internationella diskussionen.

När det gäller frågan om varför Sverige inte fick en lärlingslag menar jag att fokuseringen på den byråkratiska hanteringen av frågan innebär att den bredare politiska kontexten på ett lite olyckligt sätt hamnar i bakgrunden. Denna berörs enbart i samband med riksdagsbehandlingen 1895. Det är också här Hellstrand finner det starkaste motståndet mot lagreglering, men hon analyserar inte detta närmare. Vi får alltså inte veta vilka grupperingar i riksdagen som ställde sig bakom de olika alternativen. Enligt min mening vore det värt att pröva hypotesen att skälet till att den byråkratiska hanteringen inte ledde till några riksdagsförslag var en medvetenhet om att motståndet i riksdagen var starkt. En förklaring till detta kunde vara att den samtida samtalsordningen hade etablerat ett starkt samband mellan skrå och all form av reglering. Och skrå stod som en symbol för ett äldre samhälle som Sverige lämnat bakom sig. Men detta är förstås bara hypoteser innan de prövats tydligare i empirisk forskning. Det är i alla händelser uppenbart att hantverksindustrins företrädare värjde sig mot misstankar om att de i verkligheten ville återinföra skråsystemet, inte bara reglera lärlingsutbildningen.

Detta är en sammanläggningsavhandling och måste som sådan bedömas utifrån sin särart. Den innehåller tre var för sig givande uppsatser som väl visar författarens förmåga att arbeta med olika teorier och metoder. Men även med tanke på genren är det synd att författaren inte i större utsträckning diskuterar hur de tre valda infallsvinklarna kan förenas i någon form av helhetssyn på lärlingsfrågan. Kappan kunde

ha använts mer aktivt för detta syfte. I stället får läsaren nu glädjas åt flera intressanta infallsvinklar på problematiken. Det är värdefulla forskningsbidrag som Hellstrand har givit.

Lars Edgren
Lunds universitet
lars.edgren@hist.lu.se

Monographs

John L. Rudolph

How We Teach Science: What's Changed, and Why It Matters

Cambridge, MA: Harvard University Press
2019, 308 pp.

The introduction and further evolution of high school science in the United States from the latter half of the nineteenth century to present day shows many similarities with developments elsewhere in Western society. This is the result of a long and reciprocal exchange where not only curricular traditions and concepts have travelled across national borders but also ideals of scientific research. In the beginning of that period—when physics, chemistry and botany were beginning to challenge the position of the classical school subjects and gain entrance to “the magic circle of the liberal arts”—the influx of ideas came to the United States from Britain and Germany. As the century turned the transfer would eventually go in the opposite direction. Examples of that development are the advent of large curriculum projects after World War 2 or the recurrent demands on science teaching to solve upcoming shortages of researchers and engineers. Other features that have become common in most parts of the world—but not

least Europe—are the phrase “scientific literacy” and the emphasis on extracurricular activities given at places such as science centres. Together they all bear witness of the American impact on post-war school science. John Rudolph’s book *How We Teach Science: What’s Changed, and Why It Matters*, which examines the different and competing descriptions of method in American high school science from the second half of the nineteenth century to today, is therefore highly relevant to understand how this phenomenon has developed in the Nordic countries. From a wider perspective it can also be consulted to better understand changes in Western education and the cultural history of science during the twentieth century.

Rudolph is a professor at the Department of Curriculum and Instruction at the University of Wisconsin-Madison and has written extensively on the history of science education in American high schools for more than two decades. His book is an engaging study that comprises much of his earlier works but also contains new research and more elaborated analyses. The questions he asks are: In what different ways have reformers, educators and scientists during the last 150 years portrayed the method of science and the process of knowledge construction in the curricular content of biology, physics and chemistry? What’s changed? And why does it matter? Rudolph answers the last question by stating that schools are the most important and all-encompassing environments that convey images of scientific work to every member of society. Understanding the changing ways of teaching method in science is therefore a key to better explain “how they function in mediating the relationship between science and the public.” (p. 8).

The other questions are answered in the book’s ten chapters which spans over more than a century of rivalling pedagogical thoughts and practices. To some extent these struggles seemed to repeat themselves during the period. In the 1880s and 1890s, an influential group of university scientists successfully managed to change the portrayals of science to a large extent by introducing a shifting emphasis from textbook and rote learning to laboratory practice. To use “the laboratory method,” as it was called, included much more of instrumental precision in measuring and weighing than before. It was valued as a means to not only train observational skills but also for intellectual and moral strengthening of the individual.

At the turn of the century, however, these views were becoming increasingly challenged by a newly professionalised group of science educators, inspired by ideas coming from such academic fields as child study and educational psychology. They criticised the emphasis of the laboratory method which they thought resulted in too much “pure science” and contained too little of practical uses for the citizen. During the interwar period this movement became successful through the heavy influence of John Dewey and his emphasis on “the scientific method” as something to be used rather as a problem-solving logic of everyday life. Rudolph underlines that as different as these two ideals of teaching on scientific method may seem, they both related to wider purposes connected to social change of benefit for the individual and/or society.

The post-war period meant a radical change in these matters. Science teaching, Rudolph claims, was still decided by its perceived societal purpose, but now that purpose was seen as “primarily of benefit to science itself as an enter-

prise or institution.” (p. 224). The second world war had displayed the civil and military usefulness of scientific research and the Sputnik-crisis of 1957 had opened up for governmental funding of large curriculum projects in high school science. In a reaction to the “soft curriculum” of the 1930s, high profile scientists were now brought back to make majors changes. According to them, there was no “scientific method” to be used as a universal guide for problem-solving. Instead, what should be taught was the procedures in which real scientists worked.

However, as the 1960s drew to an end, the large and ambitious projects in particularly physics and biology—the last one launching “the inquiry-based method”—were often apprehended as too complicated or demanding to implement in class room teaching. Again, the ideals of “real science” were seen as too distanced from both teachers and students.

The last decades of the twentieth century are described by Rudolph as a period when teaching about method in physics, chemistry and biology were overshadowed by a focus on content or technical skill. This is largely the result of seeing high school science as an instrument for economic growth and workforce training. Here too, as in many other parts of his study, the author sketches a situation that is not only American but also to a large extent global.

Daniel Lövheim
Stockholm University
daniel.lovheim@edu.su.se

Magnus Hultén

*Striden om den goda skolan:
Hur kunskapsfrågan enat, splittrat
och förändrat svensk skola och skol-
debatt*

Lund: Nordic Academic Press
2019, 248 pp.

Magnus Hulténs bok *Striden om den goda skolan* fokuserar kunskapspolitik och politisk styrning av skolans arbete med kunskaper. Boken speglar främst tiden från sent 1970-tal och fram till idag, med tonvikt på 1990-talet. Hultén vill analysera varför kunskap kom att inta en central position i politik och mediedebatt under den här perioden, vilka problem detta kunskapsfokus tänktes lösa och hur en ny kunskapsstyrning formades. Två statliga utredningar som tillsattes av Göran Persson (Socialdemokraterna) får huvudroller i boken: 1990 års betygsberedning och 1991 års läroplanskommitté, som båda kom med sina huvudbetänkanden 1992. Hultén ser utredningarna som centrala för att förstå framväxten av den nya kunskapspolitiken och dess senare öden. Boken bygger på ett rikt källmaterial: kommittéhandlingar, intervjuer med 17 experter, politiker och forskare som involverades i utredningarna, samt tidskrifts- och tidningsartiklar.

Striden om den goda skolan är i stort välskriven och läsvärd. Hulténs djupdykning i kommittéarkiven och intervjuer ger en intressant och, vad jag kan bedöma, nyanserad bild av betygsberedningens och läroplanskommitténs överväganden och arbete, och av de påtagliga problemen i kontakterna dem emellan. Genom att följa dessa utredningar förmedlar han komplexiteten och motsättningarna i betygs-, mål- och kunskapsfrågorna, då och senare. Det

handlar om spänningen mellan statlig styrning och lokalt inflytande, mellan en enhetlig modell för kunskaper och bedömningar och en mer varierad dito relaterad till skilda ämnen och innehåll, mellan utvärdering inriktad på skolan eller på elevernas resultat. Att använda betyg som urvalsinstrument till fortsatt utbildning var inte självklart: betygsberedningens förslag grundades på att så inte skulle vara fallet. Maktskiftet 1991 underlättade knappast utredningarnas arbete; båda fick förändrade direktiv och sammansättning av den nya skolministern Beatrice Ask (Moderaterna).

Betygsberedningens förslag till målrelaterade betyg, som skulle ersätta de mycket kritiserade relativa betygen, togs inte emot med öppna armar. Kritiken var hård såväl från opinionsbildare som ledande pedagogiska forskare såsom professorerna Ference Marton och Erik Wallin, som båda menade att det vore ansvarslost att sjösätta det föreslagna betygssystemet. Magnus Hultén anser dock att utredningens arbete förtjänar ett långt bättre eftermäle och karakteriserar den som ”en av de viktigare och mest intressanta beredningarna i svensk skolhistoria och att de grundprinciper och blocköverskridande politiska lösningar i betygsfrågan som den utvecklade än idag påverkar och utgör fundamenten för skolpolitik och betyg” (s. 78).

För Läroplanskommittén blev en central uppgift att skapa tydliga centrala läro- och kursplaner som kunde bidra till nationell likvärdighet samtidigt som den lokala nivån skulle få stort utrymme att utforma mål för undervisningen. *Delta tagande målstyrning* innebar att en stegvis precisering av de nationella målen skulle göras av kommunpolitiker, rektorer och lärare. Skolans bildande roll framhävdes i Göran Perssons utredningsdirektiv men försvann i Asks. Läro-

planskommitténs förslag att ange strävans- och uppnåendemål speglar dock dess överväganden kring bildningsaspekten. Beatrice Asks direktiv innebär att kommittén skulle utreda kunskapsfrågan på grundval av aktuell forskning. Ett sådant kapitel, skrivet av Ingrid Carlgren, ingick i slutbetänkandet *Skola för bildning* – den enda litteraturbaserade utredningen av kunskapsfrågan i samband med läroplansarbete enligt Hultén. Hultén konstaterar att ”kunskapskapitlet” var känsligt, och var det där klyftan mellan betygsberedningen och läroplanskommittén blev som tydligast.

I bokens sista delar sammanfattar Hultén väl mottagandet av den nya läroplanen för grundskolan (Lpo94), folkpartiets framryckning som ledande skolpolitiskt parti och den framgångsrika lanseringen av skolan som krisbransch. Hultén hävdar att ”betygs-systemets utformning kan ses som en förutsättning för den starka decentralisering och marknadisering som kom att följa” (s. 58). Det är en intressant tes, som tyvärr inte underbyggs, och som jag själv finner tveksam. Magnus Hultén gör däremot en viktig, mer övergripande poäng: genom att omformulera viktiga delar av skolpolitiken till att gälla kunskaper, har man avväpnat en hel del av de politiska stridigheterna över skolan: ”Det går inte att kritisera den som är för kunskap” (s. 220). Samtidigt blir det uppenbart hur den tidigare skolpolitiken regelmässigt betecknas som ”flum”, medan den egna utmålas som den bästa för att höja kunskapsnivån.

Den inledande historieskrivningen i *Striden om den goda skolan* är mindre initierad än bokens senare delar. Här påstår Hultén exempelvis upprepade gånger att formandet av grundskolan, på basis av folkhemsidén, inleddes under mellankrigstiden. ”Inte förrän 1972

var grundskolereformen fullt genomförd efter fyra decennier av utredningar, försöksverksamhet och reformer” (s. 26). Men 1930-talet passar illa in i den beskrivningen, och det var egentligen först efter kriget, med tillkomsten av 1946 års skolkommision, som de första byggstenarna till grundskolereformen lades. Hultén menar, med stöd av Bergström (1993), som i sin tur refererar till en tysk forskare (Alt 1978), att den konservativa sidan i politiken aldrig drivit utbildningsfrågor. Det stämmer att högern oftast agerat defensivt på framstötter från den borgerliga och socialistiska vänstern, men detta försvar var synnerligen energiskt under 1900-talets första decennier. Och under senare delen av 1970-talet blev partiet tydligt offensivt i utbildningspolitiska frågor. I 1979 års valrörelse lyfte Moderaterna kunskaperna och ordningen i skolan som en av de tre viktigaste valfrågorna (skatterna och marknadsekonomin var de två andra) och vann stora framgångar på detta.

Inte desto mindre vill jag rekommendera *Striden om den goda skolan* till läsning för den som är intresserad och kanske förbryllad över den samtida kunskapspolitiken.

Lisbeth Lundahl
Umeå universitet
lisbeth.lundahl@umu.se



Reviewers used outside the Editorial Board 2017–2020

Liselott Aarsand, Norwegian University of Science and Technology

Sirkka Ahonen, University of Helsinki

Andreas Åkerlund, Södertörn University

Björn Åstrand, Karlstad University

Thom Axelsson, Malmö University

Anne Berg, Uppsala University

Emil Bertilsson, Uppsala University

Ivar Bleiklie, University of Bergen

Hans Bonde, University of Copenhagen

Karl Bruno, Royal Institute of Technology, Stockholm

Mattias Börjesson, University of Gothenburg

John Peter Collett, University of Oslo

Samuel Edquist, Mid Sweden University

Fredrik Eriksson, Swedish Defence University

Trude Evenshaug, University of South Eastern Norway

Anna-Karin Frih, Örebro University

Elin Gardeström, Södertörn University

Mona Gleason, University of British Columbia

Nikolas Glover, Uppsala University

Jákup Reinert Hansen, University of Faroe Islands

Johan Hansson, Umeå University

Harry Haue, University of Southern Denmark

Kim G. Helsvig, Oslo Metropolitan University

Jonny Hjelm, Umeå University

Ann-Kristin Högman, Karlstad University

Hansjörg Hohr, University of Oslo

Marit Hoveid, Norwegian University of Science and Technology

Brit Marie Hovland, NLA University College

Magnus Hultén, Linköping University

Eva Insulander, Stockholm University

Harald Jarning, University of Oslo

Esa-Matti Järvinen, University of Oulu

Thomas Karlsohn, Uppsala University

Kristine Kjærsgaard, University of Southern Denmark

Agneta Knutas, Norwegian University of Science and Technology

Christian Larsen, Danish National Archives

Jesper Eckhardt Larsen, University of Oslo

Kristina Ledman, Umeå University

Agneta Linné, Örebro University

Jens Ljunggren, Stockholm University

Daniel Lövheim, Stockholm University

Lars Lövlie, University of Oslo

Christian Lundahl, Örebro University
Erland Mårald, Umeå University
Carl Marklund, Södertörn University
Henrik Nordvall, Linköping University
Svante Norrhem, Lund University
Daniel Nyström, Umeå University
Jürgen Oelkers, University of Zurich
Jessica Parland-von Essen, University of Helsinki
Lars Petterson, Dalarna University
Sara Backman Prytz, Stockholm University
Stefan Rimm, Södertörn University
Henrik Román, Uppsala University
Staffan Selander, Stockholm University
Emma Pihl Skoog, Stockholm University
Anna Sténs, Umeå University
Ingerid Straume, University of Oslo
Elisabeth Teige, Volda University College
Fredrik Thue, Oslo Metropolitan University
Aina Tollefsen, Umeå University
Gísli Þorsteinsson, University of Iceland
Monika Vinterek, Dalarna University
Arja Virta, University of Turku
Matilda Wiklund, Stockholm University
Ola Winberg, Uppsala University

Thank you very much for your efforts!