

Volume 8

Number 1

2021

Nordic Journal of Educational History

NJEH





Nordic Journal of Educational History

Vol. 8, no. 1 (2021)

The *Nordic Journal of Educational History* (NJE d H) 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 NJE d H 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>

Editorial Team

Assoc. Professor **Henrik Åström Elmersjö**, Umeå University (Senior Editor)
Professor **Anna Larsson**, Umeå University (Editor)
Assoc. Professor **Björn Norlin**, Umeå University (Editor)
Dr **Daniel Nyström**, Umeå University (Associate Editor)
Chelsea Rodriguez (MSc), University of Groningen (Editorial Assistant)
Assoc. Professor **David Sjögren**, Uppsala University (Editor)
Professor **Johannes Westberg**, University of Groningen (Editor/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 **Ólög 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 NJE d H 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

- Karolina Widerström och skolans dissektionsundervisning 1900–1920 3–30
David Thorsén

- Computing the Nordic Way: The Swedish Labour Movement,
Computers and Educational Imaginaries from the Post-War Period
to the Turn of the Millennium 31–58
Lina Rahm

- Klass i begåvningsreservens tidevarv: Taxonomiska konflikter inom
och genom svensk utbildningsforskning, ca 1945–1960 59–79
Carl-Filip Smedberg

Book Reviews

Dissertations

- Peter Skagius, *Den offentliga ohälsan: En historisk studie av barnpsykologi
och -psykiatri i svensk media 1968–2008* (Linköpings universitet, 2020) 81
Review in Swedish
Maria Josephson

- Annelie Maria Fredricson, *Barnträdgårdens didaktik: Kontinuitet och förändring
i talet om material och arbetssätt i tidskriften Barnträdgården 1918–1945*
(Stockholm University, 2020) 85
Review in English
Emma Hellström

- Inês Félix, *School journeys: Ideas and Practices of New Education in Portugal
(1890–1960)* (Umeå University, 2020) 87
Review in English
Johan Prytz

Edited collections

- Marcelo Caruso and Daniel Maul (eds.), *Decolonization(s) and Education:
New Politics and New Men* (Berlin: Peter Lang, 2020) 89
Review in English
Otso Kortekangas

- Johan Östling, David Larsson Heidenblad and Anna Nilsson Hammar (eds.),
Forms of Knowledge: Developing the History of Knowledge
(Lund: Nordic Academic Press, 2020) 91
Review in English
Heather Ellis

- Anders Burman and Joakim Landahl (eds.), *1968 och pedagogiken* 93
(Södertörn: Södertörns högskola, 2020)
Review in English
Helle Strandgaard Jensen
- Monographs
Kate Stephenson, *A Cultural History of School Uniform* 96
(Exeter: University of Exeter Press, 2021)
Review in English
Tuva Skjelbred Nodeland
- Merethe Roos, *Hartvig Nissen: Grundtvigianer, skandinav, skolemann* 97
(Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2019)
Review in English
Hanna Enefalk
- David Larsson Heidenblad, *Ett år av akademiskt skrivande: Erfarenheter och arbetstekniker för unga forskare* 100
(Lund: Studentlitteratur, 2020)
Review in Swedish
Sara Backman Prytz



EDITORIAL

Notes from the editorial team

Henrik Åström Elmersjö (on behalf of the editorial team)

The eighth volume of the *Nordic Journal of Educational History* consists of this open issue and a special issue on educational finance published in cooperation with the French journal *Histoire de l'éducation*. This cooperation means that the NJEdH will publish the articles of the special issue in English and *Histoire de l'éducation* will publish the same articles in French. The aim of this kind of cooperation is to establish both the importance of smaller international journals—not exclusively publishing in English—in our field as well as to increase the reach of research published in the two journals. We also believe this way of disseminating the same research to different parts of the research community will strengthen international cooperation and help create constructive cohesion in the research field.

On the same note of constructive cohesion and international cooperation, the NJEdH is proud to once again be a part of organising the Nordic Educational History Conference, to be held in Aalborg, 25–27 May 2022. This will be the eighth conference, with the inaugural conference having been held in Stockholm in 1998. The theme for the conference in Aalborg is “Global and Local Histories of Education and the States,” which connects very well with the research environments at Aalborg University, including the Centre for Education Policy Research, the Centre for History (The research groups for Knowledge, Sustainability and Heritage (KSH)) and Conflict, Coercion, and Authority in History (CCA). For the third time, the conference will also produce a special issue for the NJEdH, with educational historians from Aalborg University as guest editors. This special issue will be published in late 2023 or early 2024. We hope we will see you all (in person) in Aalborg!

The breadth of Nordic educational history is once again evident in this year's open issue, shown both in the published articles and in the review section. While all three articles deal with the twentieth century, they also present vastly different topics within educational history.

In the first article, David Thorsén investigates attempts in the early twentieth century to introduce dissections of small animals in Swedish schools, particularly in primary and secondary girls' schools. By focusing on one of the stronger voices for this kind of teaching, namely Sweden's first female licensed physician Karolina Widerström, Thorsén gives a concrete example of the ambitions of the wider reform movement working for the modernisation of natural science teaching.

The second article, written by Lina Rahm, deals with non-formal adult education in the second half of the twentieth century within the labour movement in response to the problematisations of digital technology. Rahm shows how problematisations of “the digital” have changed over time and how these problematisations exist on a spectrum from techno-utopian visions to techno-dystopian predictions, as well as how these two extremes call for different kinds of education aimed at either adapting humans or adapting machines.

In the third article, Carl-Filip Smedberg studies conceptualisations of social class in Swedish educational research, particularly focusing on the concept of a “pool of talent” launched by politicians in the 1940s in order to describe the societal wastefulness of only providing higher education to the elite. This leads Smedberg to the investigation of debates regarding categorisation of social groups as a way of describing the Swedish societal structure because this is what the idea of a “pool of talent” was based on. The author shows that the social group taxonomy that was utilised was becoming a standard tool in educational research at the same time as it was being criticised for being unscientific.

We hope you will enjoy this issue, which also contains a number of very interesting book reviews. And once again, we hope to see you in Aalborg in May 2022.



Karolina Widerström och skolans dissektionsundervisning 1900–1920

David Thorsén

Abstract • Karolina Widerström and Animal Dissection in Swedish Schools 1900–1920. This article examines the attempts to introduce dissections of small animals in Swedish primary schools and secondary girls' schools during the early twentieth century. It demonstrates that the new teaching methods were a part of a further ambition to transform the pupil's relationship to nature and how teachers taught the natural sciences. Knowledge of the human body was emphasised and produced in analogy with other species, leaving none of the body's organs or basic functions outside the curriculum. One of the strongest voices in this process was the Swedish physician Karolina Widerström (1856–1948). Through hers—but also others—engagement in annual training courses in basic dissection techniques for female teachers and the production of widely distributed illustrated dissection manuals, extensive effort was made to change the pupil's understanding of nature in general as well as their own bodies including the fundamental principles of human reproduction.

Keywords • Dissection [dissektion]; science education [naturvetenskapsundervisning]; teacher training [lärarutbildning]; sexual hygiene [sexuell hygien]; biology [biologi].

Inledning

Karolina Widerström (1856–1948) var inte enbart Sveriges första kvinnliga legitimerade läkare, hon var också en av sin samtids mer stridbara personligheter verksam inom en rad olika områden. Vid sidan av sin gynekologiska privatklinik i centrala Stockholm, där hon under decennier riktade sig även till stadens mindre bemedlade kvinnor, var hon aktiv i en mängd sociala och politiska samhällsfrågor: från 1880-talets krav på en ”dräktreform” för att ge kvinnan en bekvämare och hälsosammare klädsel, till sekelskiftets sedlighetsdebatt och de kommande decenniernas diskussioner gällande exempelvis barns välbefinnande, kvinnlig rösträtt och kvinnors rätt till högre offentliga tjänster. På grund av sitt breda engagemang är Widerström idag kanske en av de mest välkända personerna från det tidiga svenska 1900-talet, åtminstone är hon en av de mest studerade av tidens praktiserande läkare.¹ Ändå

1 Se exempelvis Beatrice Christensen Sköld, *Vetenskap och pedagogik: Maria Aspman och Karolina Widerström som folkbildare* (Stockholm: Kvinnliga akademikers förening, 2015); Ann-Sofie Ohlander, ”Ännu har det inte inträffat att kvinnan inte genomfört det hon verkligen velat,” *Karolina* 21, nr 2 (2010), 16–21; Lena Hammarberg, ”Karolina Widerström – sexualreformator och föreningskvinna,” i *Förbjuden frukt på kunskapens träd: kvinnliga akademiker under 100 år*, red. Britt Marie Fridh-Haneson och Ingegerd Haglund (Stockholm: Atlantis, 2004), 107–27; Ulla Manns, *Den samma frigörelsen: Fredrika-Bremer-förbundet 1884–1921* (Stockholm/Stehag: Symposium 1997); Andrea Andréen, *Karolina Widerström: Sveriges första kvinnliga läkare: levnadsteckning* (Norstedt: Stockholm, 1956).

finns det viktiga områden av Widerströms egen verksamhet och centrala inslag i den samtida debatten som rönt mindre uppmärksamhet. Inte minst hennes arbete i undervisningsfrågor och som lärarfortbildare är understuderad, något som förvånar då Widerström själv satte stor vikt vid denna del av sin gärning.

I den här artikeln lyfts därför dessa områden fram med ett speciellt fokus på Widerströms engagemang för att fortbilda folk- och flickskolelärarinnor i dissektion av olika *typdjur*. Men att studera abborrens, kaninens eller igelns inre var inte bara viktiga i sig, genom anatomiska dissektioner av mindre djur kunde viktiga kunskaper vinnas också om människan. Och kunskapens löfte uppfattades som stort: Om befolkningen i allmänhet, och unga kvinnor i synnerhet, bättre kände till vetenskapliga fakta om sin egen kropp – och där även inbegripet reproduktionsorganen och människans fortplantning, områden som annars ofta förbigicks med tystnad – skulle det i förlängningen leda till såväl en förbättrad hälsa som individuell och kollektiv emancipation.

Men det är redan inledningsvis viktigt att påpeka att Widerström bara var en av flera samtida läkare, lärare och forskare som på olika sätt försökte införa dissektioner av djur som en del av skolans reguljära undervisning. I ett vidare utbildningshistoriskt sammanhang kan Widerströms ambition – en ambition som hon alltså delade med andra – ses som ett konkret exempel på den reformrörelse som under 1900-talets början fördjupade sig i om hur den naturvetenskapliga undervisningen skulle förändras för att passa ny tid.

Tidigare forskning har både internationellt och nationellt betonat hur intresset för undervisning i naturvetenskap ökade under 1800-talet och det tidiga 1900-talet. Progressiv pedagogik och en experimentellt, praktiskt orienterad ”nature study” har av exempelvis Sally Gregory Kohlstedt lyfts fram som ett inflytelserikt inslag i sekelskiftets amerikanska undervisningsdebatt och Kim Tolley har studerat hur ämnen som matematik, fysik och naturalhistoria under stora delar av 1800-talet betraktades som kunskapsområden speciellt lämpliga för flickor (medan pojkar med fördel skulle ägna sig åt klassiska språk).² Fältet har dock länge präglats av studier rörande mellan- och efterkrigstid, även om undantag givetvis finns.³ Inom mer vetenskapshistoriskt orienterad forskning har intresset för barn och unga länge lyst med sin frånvaro även om barn och ungdomars naturvetenskapliga skolning på senare tid blivit mer

2 Sally Gregory Kohlstedt, *Teaching Children Science: Hands-on Nature Study in North America, 1890–1930* (Chicago: University of Chicago Press, 2010); Kim Tolley, *The Science Education of American Girls: A Historical Perspective* (New York: Routledge/Farmer, 2003). Även flickors undervisning i kemi har nyligen undersökts, se Marelene F. Rayner-Canham och Geoffrey Rayner-Canham, *A Chemical Passion: The Forgotten Story of Chemistry at British Independent Girls' Schools, 1820s–1930s* (London: UCL Institute of Education Press, 2017).

3 Se exempelvis John L. Rudolph, *How We Teach Science: What's Changed, and Why It Matters* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2019); Daniel Lövheim, *Naturvetarna, ingenjörerna och valfrihetens samhälle: Rekrytering till teknik och naturvetenskap under svensk efterkrigstid* (Lund: Nordic Academic Press., 2016). Magnus Hultén, *Naturens kanon: Formering och förändring av innehållet i folkskolans och grundskolans naturvetenskap 1842–2007* (Stockholm: Stockholms universitet, 2008) täcker en längre period, om än att Hultén inte nämner något om försöken att införa dissektion på schemat i folkskolan och endast mycket översiktligt berör naturvetenskapliga experiment och demonstrationer i det tidiga 1900-talets folkskola.

uppmärksammat.⁴ I både äldre och nyare läroplansteoretiska texter har undervisning i naturvetenskap framförallt betonats i relation till utvecklingen av det moderna samhället: en realistisk läroplanskod växte sig enligt Ulf P. Lundgren stark under 1800-talet (då vetenskapen och speciellt naturvetenskapen gjordes till ett allt viktigare verktyg för att förstå och förklara världen) men har hos Tomas Englund också getts en mer explicit medborgerlig dimension – formerandet av en medborgerlig läroplanskod – då 1900-talets skolväsendet i ökande grad syftat till att skapa arbetsdugliga och demokratiska samhällsmedlemmar (och där en positivistiskt färgad vetenskapssyn kom att ingå som en central del).⁵ ”I korthet kan man säga att en vetenskapsbas växte fram som en ’naturlig’ grund för skolans innehåll”, skriver Englund i *Läroplanen och skolkunskapens politiska dimension* från 2005. ”Detta skedde i takt med det kring sekelskiftet såväl kvantitativt som kvalitativt genomgripande vetenskapliggörandet av natur, samhälle och människa”.⁶ Men Englund lägger samtidigt tyngdpunkten för denna utveckling dels under 1950- och 60-talets rekordår, dels utdefinierar han i sin analys i viss mån de strävanden efter ett demokratiskt samhälle som fanns under det tidiga 1900-talet. ”I den patriarkaliska utbildningskonceptionen är bekännelsen till demokratin främst formell”, fortsätter han i en annan del av texten som diskuterar politiska och ideologiska uppfattningar kopplade till medborgarfostran. ”Det är således en utpräglad elitistisk demokratisyn, där eliturvalet legitimeras genom att bestående sociala förhållanden reproduceras via överförandet av ett kulturellt kapital mellan generationer och inom avgränsade samhällskit”.⁷ Även om Englunds periodisering lyfter fram idealtyper, och därmed är schematisk snarare än empirisk till sin natur, väcks ändå frågor hos läsaren kring hur dessa förändringsprocesser faktiskt gått till och hur den för analysen överordnade ideologiska nivån (uttryckt i olika tiders normal- och läroplaner) mer konkret relaterar till en mer klassrumsnära nivå (det vill säga i undervisning): Hur kom naturvetenskapen att erövra en allt starkare position i det svenska samhället under 1900-talet? Vilken betydelse hade skolans aktörer (som lärare och elever) i denna förändring? Och vilka samhällsliga konsekvenser följde av naturvetenskapens allt mer auktoritativa anspråk i relation till andra kunskapssystem (inte minst det religiösa)?⁸ Också inom nyare ämnesdidaktiska diskussioner understryks vikten av att förstå naturvetenskapens betydelse i ett

4 Isabel Zilhao och Kristian H. Nielsen, “Worlds of Science for Children and Young People, 1830–1991,” *BJHS Themes*, 3 (2018), 1–14; Kathryn M. Olesko, “Science Education in the Historical Study of the Sciences,” i *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*, red. Michel Matthews (Dordrecht: Springer Netherlands, 2014), 1965–90.

5 Ulf P. Lundgren, *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori* (Stockholm: Publica, 1979); ”Utbildningspolitik och utbildningskoder: Förändringar i svensk utbildningspolitik,” *Uddannelsehistoria. Selskapet för skole- og uddannelsehistoria*, Årbok (2006), 58–73. Tomas Englund, *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions, With Special Reference to Citizenship Education* (Lund: Studentlitteratur, 1986).

6 Tomas Englund, *Läroplanen och skolkunskapens politiska dimension* (Lund: Studentlitteratur, 2005), 195.

7 *Ibid.*, 313.

8 Englund lyfter fram just kristendomsundervisningens omstridda men minskade inflytande i den svenska skolan som en indikation på en positionsförflyttning från den patriarkaliska utbildningskonceptionen under 1900-talets första hälft, över till den vetenskapligt-rationella under seklets mitt, och sedan till den demokratiska under århundradets sista decennier. Förhållandet mellan konceptionerna bör dock inte uppfattas som enbart kronologiskt utan också relationellt sett till hur tyngdpunkten i den medborgerliga utbildningen förändrats över tid (Englund (2005), 321–6).

bredare kultur- och samhällsperspektiv, om än att vår egen samtids vetenskapssyn beskrivs som komplex och bitvis ambivalent. ”En stark tro på att naturvetenskapen är central för allmänbildningen” skriver exempelvis Sven Sjøberg i en ofta använd kursbok men betonar samtidigt att det finns en ”skepsis mot att den ska få status av livsåskådning och att vetenskapliga argument ska räknas mer än värderingar”.⁹

Här ligger dock den kronologiska tyngdpunkten på perioden 1900–1920. Artikeln har vidare ett starkt empiriskt, mer praktisknära didaktikhistoriskt intresse. Och: Genom att inkludera villkoren för folk- och flickskolornas naturvetenskapliga undervisningsverksamhet, och då speciellt dess lärarinnors naturvetenskapliga fortbildning, kan nytt ljus spridas på en fortfarande rätt outforskad del av den svenska skolans undervisningshistoria.¹⁰

För den nya tidens naturvetenskapliga fostran var inte enbart avgränsad till vissa delar av det svenska skolväsendet, det vill säga läroverken och dess på många sätt manliga miljöer förberedande för högre studier.¹¹ Även inom flickskolan (en skolform som kring år 1900 samlade ca 10 700 elever, läroverken var bara lite mer än en tredjedel till så stora sett till elevpopulationen) och i den betydligt bredare folkskolan fanns uppenbart en hos vissa aktörer en tydlig strävan att lyfta fram ett mer konkret och direkt studium av naturen.¹² Dissektioner av mindre djur skulle så utgöra en viktig del av denna nya undervisningsmetodik som ett sätt öka alla elevers, och då även flickors, kunskaper om sig själva och sin egen kropp. Projektet lyckades dock inte fullt ut med avseende på vilka förhoppningar metodens förespråkare gav uttryck för. Men det arbete som lades ned ger ändå en möjlighet att närmare undersöka inte bara över tid föränderliga praktiker och ideal gällande hur den naturvetenskapliga undervisningen skulle gå till, vad den skulle uppnå och vilka den skulle rikta sig till. Det rika materialet rörande dissektionsundervisningen – här studerat genom olika texter som tryckta instruktionsmanualer, lektionsanvisningar, läroböcker etc. men också mer formella källor som nationella undervisningsplaner och Skolöverstyrelsens officiella handledningar – möjliggör även en analys av det tidiga 1900-talets förändrade idealbildning rörande natur, kropp, vetenskap, kön, medborgarskap och framtid.

9 Sven Sjøberg, *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik* (Lund: Studentlitteratur 2010), 21. Även inom forsknings- och undervisningsfältet Science and Technology Studies (STS) har vetenskapens och teknikens olika roller och betydelser (inte minst kopplat till expertis, medier, medborgarskap och demokrati) diskuterats intensivt under de senaste decennierna. Se exempelvis Daniel Lee Kleinman, *Science and Technology in Society: From Biotechnology to the Internet* (Malden MA: Blackwell, 2005); Anna Tunlid och Sven Widmalm (red.), *Det forskningspolitiska laboratoriet: Förväntningar på vetenskapen 1900–2010* (Lund: Nordic Academic Press, 2016).

10 Agneta Linné, ”Lutheranism and Democracy: Scandinavia,” i *Girls’ Secondary Education in the Western World: from the 18th to the 20th century*, red. James C. Albisetti, Joyce Goodman och Rebecca Rogers (New York: Palgrave Macmillan, 2010), 133–47. Annika Ullman, *Stiftarinnegenerationen: Sofi Almquist, Anna Sandström, Anna Ahlström* (Stockholm: Stockholmia förlag, 2004). Christina Florin och Ulla Johansson, *”Där de härliga lagrarna gro-”: Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914* (Stockholm: Tiden, 1993). Marie Nordström, *Pojkskola, flickskola, samskola: Samundervisningens utveckling i Sverige 1866–1962* (Lund: Lunds universitet, 2004). Gunhild Kyle, *Svensk flickskola under 1800-talet* (Göteborg: Göteborgs universitet, 1972).

11 Daniel Lövheim, *Att inveckla framtiden: Läroplansdebatter gällande naturvetenskap, matematik och teknik i svenska allmänna läroverk 1900–1965* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2006). Staffan Bergwik [Wennerholm], *Framtidsskaparna: Vetenskapens ungdomskultur vid svenska läroverk 1930–1970* (Lund: Arkiv förlag 2005).

12 Uppgifterna om flickskolans elevantal jämfört med läroverken är hämtade från Kyle (1972), 57.

Mitt syfte är så att teckna en bild av dessa tidiga försök att introducera dissektion av mindre djur i den svenska skolundervisningen med en särskild uppmärksamhet på de didaktiska perspektiv och val som låg till grund för dessa ansträngningar. Mina frågor är: Vad var det för arbete som det nya undervisningsinslaget skulle utträta? Hur skulle dissektionsundervisningen gå till, när och i vilka sammanhang skulle den användas, vilka skulle vara dess främsta aktörer? Och varför sågs dissektioner av djur i skolan som så viktigt? Karolina Widerström utgör här navet i den empiriska undersökningen. Men då hon inte var ensam i sina strävanden och i sin argumentation för dissektionsundervisningens positiva värden, kompletteras undersökningen av hennes ansträngningar med en analys av även andra historiska aktörers engagemang.

Sexuell hygien och anatomi

I centrum för de flesta av Widerströms folkbildande aktiviteter och publika uppmärksammande fanns det som då benämndes sexuell hygien, det vill säga spridandet olika i vetenskapen grundlagda kunskaper om kroppen, om menstruation, sexualitet, fortplantning och könssjukdomar. Genom böcker och häften som *Kvinnohygien: populärt framställt* (i två band, 1899 respektive 1905 och senare upplagor) riktade hon sig till en bred kvinnlig publik: att lära kvinnor känna sin egen kropp, dess uppbyggnad, omsorg och vård, var med andra ord något mycket viktigt för Widerström. Hon undervisade själv i sexuell hygien inom ramen för ämnet ”Hälsolära” vid några av Stockholms flickskolor och gav många, ofta välbesökta, offentliga föreläsningar. Hon var även involverad i en rad andra barn- och utbildningsrelaterade frågor, bland annat i rollen som en av de första kvinnliga ledamöterna i Stockholms stadsfullmäktige åren 1910–1914 och som debattör i allmänna skol- och undervisningsfrågor.¹³

För Widerström tog nästa alltid även de mest konkreta upplysnings- och hälso-utbildningsinsatserna avstamp i människans – och då primärt kvinnas – anatomi. Redan under slutet av 1880-talet skrev hon exempelvis om ”De qvinliga könsorganen, deras funktioner samt deras vanligaste sjukdomar” och strax efter sekelskiftet 1900 publicerades den första utgåvan av hennes *Anatomiska väggtavlor*, en serie planscher som pedagogiskt och tydligt visade kvinnans reproduktionsorgan, deras yttre och inre struktur.¹⁴ Vid sjunde flickskolemötet i Stockholm år 1901 var hon också starkt kritiskt till vad hon såg som brister i samtidens undervisning i hälsolära och de läroböcker som användes. För om man ”bläddrar i dessa böcker”, konstaterade hon, ”så upptäcker man, att i dem alla saknas ett helt kapitel. Där finnes nämligen intet nämndt om *fortplantningsorganen*”.¹⁵

Även långt senare återkom Widerström till hur avgörande grundläggande kunskaper i anatomi var för den vidare förståelsen av kropp och hälsa.¹⁶ Det är dock viktigt

13 Andreen (1956), 34–59, 64.

14 Karolina Widerström, ”De qvinliga könsorganen, deras funktioner samt deras vanligaste sjukdomar,” i *Sjukvård och helsovård: 2, Om sjuksköterskans pligter, sjukdietetik, barns vård*, red. Th. Hellström och Curt Wallis (Stockholm: Fahlcrantz, 1889), 226–51; Karolina Widerström, *Anatomiska väggtavlor* (Stockholm: Generalstabens litografiska anstalt, 1903).

15 Karolina Widerström, *Om utsträckningen af ämnet hälsolära vid våra flickskolor: Inledningsföredrag till diskussion vid 7:de allmänna flickskolemötet i Stockholm 11–13 juni 1901* (Stockholm: Ivar Hægströms Boktryckeri, 1901), 1.

16 Se exempelvis Karolina Widerström och Alma Sundquist, *Text till Anatomiska väggtavlor* (Stockholm: Norstedt, 1928); Karolina Widerström, *Kvinnohygien populärt framställt, 7:e utökade och omarbetade upplagan* (Stockholm: Norstedt, 1932).

att påpeka att ett starkt intresse för anatomi var något som låg i tiden. Dissektioner av människa hade exempelvis tillsammans med studier av anatomiska samlingar av humanpreparat under 1800-talet blivit en självklar del av läkarutbildningen.¹⁷ Anatomi var visserligen en äldre vetenskap, men hade under 1800-talet allt tydligare blivit en självständig disciplin med flera olika undergrupper: vid sidan av den traditionella deskriptiva anatomin (som fokuserade kroppens olika delar var för sig) växte under seklet nya kunskaps- och undervisningsområden fram varav några – som den topografiska, patologiska och komparativa anatomin – etablerades som egna vetenskapsgrenar.¹⁸ Även helt nya verksamheter, som den mikroskopiska anatomin eller histologin, kunde under 1800-talet genom förbättrade mikroskop och utvecklandet av nya preparattekniker flytta undersökningsfokus från det mänskliga ögat direkt observerbara, ned till minutiöst detaljerad cellnivå.¹⁹

Också inom den allmänna samtidskulturen var anatomin något uppmärksammat och omskrivet. Offentliga dissektioner var visserligen mycket ovanliga. Men genom preparatsamlingar, moulager (naturtrogna modeller), målningar, fotografier och planscher kunde kroppens inre – eller snarare oftast bilder av den – åskådliggöras inför en förbluffad publik.²⁰ Ordet dissektion kom att användas i allt allmännare sammanhang som en synonym för sönderdelande eller analys och i svensk dagspress förekom relativt frekvent notiser om rättsmedicinska obduktioner, eller ”liköppningar”, exempelvis vid spektakulära olyckor, sjukdoms- och rättsfall.²¹ Från slutet av 1800-talet fanns även en allt mer oblyg kommersiell verksamhet av speciellt anpassade miljöer för anatomisk fördjupning, eller lockande förströelse och erotisk voyeurism beroende på perspektiv och sammanhang. Ambulerande naturalie- och vaxkabinett, i den samtida reklamen marknadsförda som kittlande ”panoptikon” eller ”se allt”, blev från mitten av 1800-talet en del av tidens växande nöjesindustri. ”Att få se människokroppens inre framställt i det mycket illusoriska materialet vax var med andra ord ett folknöje och en attraktion”, skriver medicinhistorikern Eva Åhrén apropå att anatomiska avdelningar under slutet av 1800-talet kommit att bli ett självklart inslag i tidens kommersiella utställningskultur, så även vid Stockholmsutställningen år 1897.²²

Alltså: Vid sekelskiftet 1900 låg anatomin i såväl skolmedicinens och vetenskapens som den samtida masskulturens mittfåra. Det är därför knappast förvånade att det kunde falla sig naturligt – inte minst för läkare som Widerström – att även lärarinnor, och i förlängningen deras elever, skulle ägna sig åt anatomiska dissektioner.

17 Fredrik Svanberg, *Människosamlarna: anatomiska museer och rasvetenskap i Sverige ca 1850–1950* (Stockholm: Historiska museet, 2015); Olof Ljungström, *Oscariansk antropologi: etnografi, förhistoria och rasforskning under sent 1800-tal* (Hedemora: Gidlund, 2004).

18 Tony Gustavsson, ”Anatomi: Praktik och pedagogik,” i *Medicinen blir till vetenskap: Karolinska Institutet under två århundraden*, red. Karin Johannisson, Ingemar Nilsson och Roger Qvarsell (Stockholm: Karolinska Institutet University Press, 2010), 171–99.

19 Olga Amsterdamska och Anja Hiddinga, ”The Analyzed Body,” i *Companion to Medicine in the Twentieth Century*, red. Roger Cooter och John Pickstone (London: Routledge, 2001), 417–33.

20 Ludmilla Jordanova, *Nature Displayed: Gender, Science, and Medicine 1760–1820: Essays* (London: Longman, 1999). Karin Johannisson, ”Den anatomiska teatern” i *Kroppens tunna skal: Sex essäer om kropp, historia och kultur* (Stockholm: Norstedt, 1997), 17–62.

21 *Svenska akademins ordbok* (1916), uppslagsord ”dissektion” www.saob.se.

22 Eva Åhrén, *Döden, kroppen och moderniteten* (Carlsson: Stockholm, 2002), 109; Anders Ekström, *Den utställda världen: Stockholmsutställningen 1897 och 1800-talets världsutställningar* (Stockholm: Nordiska museet, 1994), 165, 168.

Lärarynnorna i centrum

I Karolina Widerströms och folkskollärarynnan Maria Aspman (1865–1944) gemensamma *Handledning i dissektion av några typdjur*, utgiven 1913, riktade de sig direkt till en framväxande och allt mer professionaliserad kvinnlig lärarynn. Handledningen hade dem båda som författare, ändå är det tydligt att det var Widerström som lyftes fram som textens huvudsakliga avsändare och aktör. I ett långt, signerat förord redogjorde hon för bakgrunden till den tryckta handledningen och varför den kommit till:

Under en av mina föredragsresor uti landsorten år 1903 uttalade en del lärarynnor den önskan att jag under någon ferie ville anordna en kurs lämpad för dem, vilka önskade göra sig kompetenta att undervisa uti sexuell hygien. Då jag sedermera övervägde huru en sådan kurs skulle ordnas och vad den borde innefatta, var det ju utan vidare klart att studiet av de människooorgan det gäller borde läggas såsom grundval; samtidigt kände jag mig emellertid uppfodrad att såvitt jag det förmådde söka förekomma, att kapitlet om sexualorganen och sexualfunktionerna vid undervisningen komme att bli ett lösryckt och isolerat ämne [...] så kom jag till det resultatet att uti den kurs jag var ombedd att hålla borde ingå demonstration eller ännu hellre dissektion – utförd av kursdeltagarna själva – av något eller några djur, visserligen grövre och åsyftande mera en översikt än ett ingående studium, men omfattande alla kroppens organ.²³

För såväl handledningen som för dess primära publik – det vill säga lärarynnorna – var det alltså människan, inte djuren, som var det huvudsakliga kunskapsobjektet: det var ett ökat vetande om människan, inklusive hennes reproduktion och reproduktionsorgan, som dissektioner av djur i förläggningen skulle ge.

Ambitionen slog snart ut i full blom. Under tidigt 1900-tal genomförde Widerström en rad utbildningstillfällen riktade specifikt till lärarynnor inom folk- och flickskolan. Den första genomfördes i ”helt privat” regi, som hon skrev lite senare, i Högre lärarynneseminarierets lokaler i Stockholm nyåret 1904. Men detta kurstillfälle skulle snart följas av flera: dels i anslutning till återkommande sommarfortbildningskurser åren 1904–1910, och dels på uppdrag av pedagogiska lärokursen i Stockholm åren 1904–1907. Redan till den första större kursen 1904 hade en mindre tryckt handledning tagits fram. En bit in på 1910-talet sågs dock tiden uppenbart mogen för en väsentligt utökad och mer publik förlagspublikation som i detalj och steg för steg beskrev hur man skulle gå till väga vid dissektion av olika mindre djur, både däggdjur och djur från andra klasser.²⁴

Widerström och Aspman skrift var emellertid inte den första mer allmänt tillgängliga dissektionshandledningen. Uppsalaanatomien professor August Johan Hammar (1861–1946) hade redan tidigare utgivit ett flertal kortfattade guider i grundläggande dissektionsteknik. I en serie billiga, rikt illustrerade häften – det första, *Handledning vid elementära dissektioner 1: Däggdjuren*, publicerat i Studentföreningen Verdandis småskriftserie år 1903 men tryckt i flera upplagor fram till 1920-talet – önskade dock Hammar inte bara öka allmänhetens kunskaper om naturen, strävan var redan från början riktad mot det svenska skolväsendet och med dissektion av

23 Karolina Widerström och Maria Aspman, *Handledning i dissektion av några typdjur* (Stockholm: Norstedt, 1913), 3–4. Det signerade förordet sträcker sig över sidan 3–7.

24 *Ibid.*, 4.



Bild 1. Lärarinnefortbildningskurs i dissektionsteknik, strax efter sekelskiftet 1900. Karolina Widerström till höger, klädd i svart. På bortre väggen hänger några av Widerströms anatomiska planscher som kom ut för första gången 1901. Källa: Kvinnovetenskapligt arkiv, Göteborg, A 131.

mindre djur som huvudsaklig metod. ”Uppgiften för denna dissektionskurs är i första hand att söka erbjuda åt lärare och lärarinnor i naturkunnighet inom våra skolor tillfälle att för egen del vinna den fördjupande insikt i däggdjurens byggnad, som blott ett praktiskt naturstudium förmår förläna.”²⁵

Intressant nog hade även Hammars texter sitt ursprung i en praktisk lärarfortbildningssituation. Hans första tryckta handledning byggde på i en kortare guide, *Praktisk handledning vid Verkställandet af Elementära Dissektioner och Demonstrationer inom däggdjurens gröfre anatomi*, han hade tagit fram för att användas ”såsom ’grundlinjer’ vid en dissektionskurs under 1903 års sommarkurser i Uppsala”.²⁶ Hammar var själv aktiv i fortbildningen, som riktade sig till både lärare och lärarinnor: 1903 omfattade kursen 12 undervisningstimmar i dissektionsteknik, bedrevs i universitetets lokaler och ledes av Hammar personligen.²⁷ Över tid – Hammar ledde liknade kurser under nära två decennier – byggdes fortbildningsinsatserna ut gällande såväl undervisningstid som innehåll. Dissektionsövningarna kompletterats exempelvis med moment av preparatframställning, det vill säga moment där deltagarna lärde sig konservera och bearbeta organ och vävnader från dissektionsdjuret

25 Johan August Hammar, *Praktisk handledning vid verkställandet af elementära dissektioner och demonstrationer inom däggdjurens gröfre anatomi* (Uppsala: Akademiska boktryckeriet, 1903), 1.

26 *Ibid.*, 3.

27 *Sommarkurserna i Uppsala den 15–29 augusti 1903* (Uppsala: Akademiska boktryckeriet, 1903), 11.



Bild 2. Histologen och anatomiprofessorn August Johan Hammars *Handledning vid elementära dissektioner: 1. Däggdjuren* utkom i flera upplagor och tryckningar från 1903, här tredje upplagan 1921.

inklusive framställande och infärgning av tunna preparat avsedda för mikroskopisk undersökning.²⁸

De kunskaper Hammar ville lära ut under sina feriekurser låg alltså i direkt anslutning till de vetenskapliga fält – anatomi, histologi och embryologi – där han själv var verksam som en av de ledande nationella företrädarna. De vetenskapliga teorier och metoder som presenterades under kursen, och därmed förmedlades till de medverkade lärarna och lärarinnorna då de själva aktivt tränades i dem, kom förutom dissektionsteknik över tid även innefatta mer krävande preparatframställning för vidare anatomisk och histologisk undersökning och demonstration. De kunskaper som kursdeltagarna införskaffade var inte bara relativt avancerande och förmedlade i nära kontakt med landets viktigaste expertis även rent fysiskt, de förändrades över tid i riktning mot ett allt mer omfattande och fördjupat vetenskapligt och tekniskt ämnesinnehåll.

Att Widerström och Hammar tidigt genomförde olika utbildningsaktiviteter riktade till lärare och lärarinnor låg samtidigt i linje med ett bredare förhållningsätt där tidvis täta kontakter kunde finnas mellan akademi och ungdomsskola.²⁹ Men

28 Johan August Hammar, *Praktisk handledning vid verkställandet av elementära dissektioner och demonstrationer inom däggdjurens grövre anatomi*, 3:e upplagan (Stockholm: Bonnier, 1921), 7.

29 Se exempelvis Thomas Kaiserfeld, *Vetenskap och karriär: Svenska fysiker som lektorer, akademiker och industriforskare under 1900-talets första hälft* (Stockholm: Tekniska högskolan, 1997).

till skillnad från läroverken – där många lärare vid denna tid var disputerade och en professionell rörlighet mellan universitet, skola och statskyrka togs för givet – var cirkulationen av kunskap och aktörer mellan folkskola, flickskolor och den högre utbildningen mer komplicerad: rent formellt var dessutom kvinnor förbjudna att inneha vissa statliga tjänster vid skolor och universitet lång in på 1900-talet.³⁰ Läroböcker och andra undervisningshjälpmedel var dock inte lika reglerade, tvärtom. ”De grumliga gränserna mellan de vetenskapliga institutionernas in- och utsida kommer inte minst till uttryck i läroböcker”, konstaterar vetenskapshistorikern Jenny Beckman apropå de komplicerade relationer som fanns mellan författare, förlag, läsare och de olika institutioner där materialet utformades och användes. ”Framställningen och användningen av 1800-talets läroböcker får kategorier som populärvetenskap, högre och lägre utbildning att framstå som flytande”.³¹

Sett i sin samtida kontext var därför fortbildningskurser en av de kanaler som tidens vetenskapsutövare på ett mer direkt sätt kunde kommunicera med landets folkskollärare och folk- och flickskolelärarinnor kring olika kunskaper de tyckte var viktiga och därför borde ges plats i undervisningen. På samma gång var kurserna också en möjlighet för en allt mer välorganiserad lärarinnekår i sina allmänna professionaliseringsträvanden, kort sagt ett gyllene tillfälle för lärarinnorna att som både individer och kollektiv fortbilda sig, förstärka sina kunskaper, sitt yrkeskunnande och sin professionella auktoritet.³² Men riktningen var också den omvända.³³ Det är viktigt att understryka att kommunikationen gick åt båda hållen då lärarinnornas engagemang inte enbart sporrade aktörer som Hammar och Widerström till ökad aktivitet inom sina respektive kunskapsfält, lärarinnorna hade även en nyckelroll då de genom sin egen verksamhet i klassrummen i praktiken var de som kom att utveckla såväl elevernas kunskaper som vetenskapens allmänna legitimitet.

Inte heller är det speciellt förvånade att så mycket av framförallt Widerströms engagemang i undervisnings- och hälsofrågor var kopplade till kvinnors allmänna livsvillkor och medborgerliga ställning, reproduktion och hygien var två av tidens

30 Hanna Markusson Winkvist, *Som isolerade öar: De lagerkransade kvinnorna och akademien under 1900-talets första hälft* (Eslöv: Symposion, 2003).

31 Jenny Beckman, ”Botanikens gränser: Om böcker, utbildning och karriärer,” i *Universitetets gränser*, red. Peter Josephsson och Thomas Karlsohn (Göteborg: Arche press, 2019), 40. För en diskussion kring den svenska läroboksmarkanden och dess relation till folkskola och läroverk, se Joakim Landahl, *Politik & pedagogik: En biografi över Fridtjuv Berg* (Stockholm: Lärarförlaget, 2016), kap 8, 185–220; Jenny Beckman, ”Linneanska traditioner? Skolor, jubileer och botanisk praktik,” i *Svensk snällrikhet? Nationella föreställningar om entreprenörer och teknisk begåvning 1800–2000*, red. Magnus Rodel et al. (Lund: Nordic Academic Press, 2014), 199–220.

32 Angående flick- och folkskollärarinnors utbildningsgång och professionalisering, se exempelvis Sibano Lopez, ”Kungliga Högre lärarinneseminariet och flickskolornas framväxt,” i *Sekelskiftets utmaningar: Essäer om välfärd, utbildning och nationell identitet vid sekelskiftet 1900*, red. Ann-Katrin Hatje (Stockholm: Carlssons 2001), 181–98; Christina Florin, *Kampen om katedern: Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906* (Umeå: Umeå studies in the humanities, 1987).

33 I vetenskapshistorisk forskning har just ömsesidigheten i relationen mellan olika kunskapsaktörer länge betonats med fokus på kunscapsirkulation, se exempelvis Kapil Raj, ”Beyond Postcolonialism ... and Postpositivism: Circulation and the Global History of Science,” *Isis* 104, nr 2 (2013), 337–47. James Secord, ”Knowledge in Transit,” *Isis* 95, nr 4 (2006), 654–72. För en nordisk diskussion, se Lars Andersen, Ivar Lind Christensen och Maria Sofi Simonsen, ”Videnscirkulation – et nyt nøglebegreb i historiefaget,” *Kulturstudier*, nr 2 (2019), 5–10; Johan Östling et al. (red.), *Circulation of Knowledge: Explorations in the History of Knowledge* (Lund: Nordic Academic Press, 2018); Staffan Bergwik, ”Kunskaphistoria: nya insikter?,” *Scandia* 84, nr 2 (2018), 86–98.

mest centrala områden där detta engagemang kunde kanaliseras.³⁴ Eller uttryckt lite annorlunda: djurdissektioner och en, som det uppfattades, oförställd, nykter och allmänt orienterande kunskap om kroppens grundläggande anatomi och fysiologi hängde nära samman med makt och politik.

Och det gällde inte bara Widerström. Även Hammar var tydlig när det kom till dissektionernas betydelse för att sprida en i naturvetenskapen fast förankrad kunskap om människans kropp och denna kunskaps sociala och politiska konsekvenser. ”Ett kapitel af däggjurens anatomi, om hvilket läroböckerna i allmänhet iakttaga tystnad, är här med medtaget, nämligen det om k ö n s o g a n e n”, skrev han i förordet till den första upplagan av sin bok om däggdjuren 1903. Han kritiserade tidens ”förtegenhetssystem”, ett undvikande och en tystnad som dock, enligt Hammar, med rätta börjat ifrågasättas. För sedd i den ”nutida naturforskningens ljus” var tystnaden inte bara ”opassande”; reproduktionsorganen, deras funktion och betydelse, hörde i själva verket till det ”inträskantaste och mäst lärrika kapitlet inom läran om de levande varelserna”. Könsorganen och fortplantningen fick således inte gömmas undan eller smusslas bort. De skulle istället erbjudas en plats i den naturvetenskapliga undervisningen, och i elevernas och lärarnas vetenskapliga medvetande, där de fullt ut kunde ”komma till sin rätt”.³⁵

Ett ökat fokus på reproduktionsorganen var på sätt och vis också en konsekvens av själva metoden: vid dissektion fanns det inte något alternativ till att betrakta djuret än i sin helhet. Det gick naturligtvis att styra eller rikta intresset mot vissa av kroppens organ eller funktioner. Men sett i sin totalitet – och då speciellt om eleverna själva var momentets centrala aktörer, det vill säga om de genomförde dissektionen med egen hand och inte enbart följde lärarens demonstration – var det så att säga *hela* djuret som togs in till betraktande och undersökning.

Dissektionsmetoden erbjöd därmed något som gjorde den unik då den tvingade lärare och elever att möta naturen fysisk och konkret – och som man uppenbarligen också såg det – oförvanskad och direkt.

I texten ”Den sexualpedagogiska frågan” från 1915, återkom Widerström till dissektionens didaktiska överlägsenhet men betonade särskilt starkt även dess mer allmänt fostrande effekt. Artikeln var en kommentar till ett nyss avgivet betänkande från Folkundervisningskommittén. Widerström var visserligen kritisk till flera av kommitténs yttranden och slutsatser. Men i betänkandet hade man ändå understrukit att skolans roll i denna fråga var central, att en som hon skrev ”genomgripande reform på den sexuella pedagogikens område, som är av behovet påkallat, endast kan ske med skolans tillhjälp”.³⁶

Skolan var alltså den organisation genom vilken kunskapen skulle byggas och förändringen realiseras, därom var Widerström och utredningen ense. Kommittén hade dock inte gått in på hur detta skulle göras men för Widerström var, föga förvånande, en utökad dissektionsundervisning den självklara vägen.

34 Ulrika Nilsson, *Det heta könet: Gynekologin i Sverige kring förra sekelskiftet* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2005). Maja Bondestam [Larsson], *Den moraliska kroppen: Tolkningar av kön och individualitet i 1800-talets populärmedicin* (Uppsala: Uppsala universitet, 2002). Karin Johannisson, *Den mörka kontinenten: Kvinnan, medicinen och fin-de-siècle* (Stockholm: Norstedt, 1994).

35 Hammar (1903), 5.

36 Karolina Widerström, *Den sexualpedagogiska frågan: Folkundervisningskommitténs behandlingsdärv* (särtryck ur *Svensk Läraretidning*) (Stockholm: Iduns tryckeri, 1915), 6.

Dissektionstillfället byggde så inte bara konkreta anatomiska kunskaper utan också karaktär och en insikt om en påtaglig gemenskap mellan människor och djur, mellan individ och kollektiv. Varsamt, ödmjukt och värdigt skulle elever och lärare närma sig den döda djurkroppen, uppskatta dess yttre och, genom eget arbete, lära känna dess inre. Även ur djurskyddssynpunkt kunde de anatomiska kunskaperna vara av stort värde: ”har man lär sig beundra djurs fina, vackra inre byggnad”, skrev Widerström, ”kommer man gärna att akta och skona dem mera, än man gjorde före detta studium”. Som ingen annan undervisningsmetod kunde så dissektionen skärpa elevernas iakttagelseförmåga och naturvetenskapliga förståelse men också forma deras inre liv, deras värden, moral och hållning. ”För undervisningen angående fortplantningen är studiet av ett djurs inälvor, ej löstagna var för sig, utan just så, som de befinner sig i sitt naturliga läge i djuret, av oskattbart värde”, fortsatte Widerström. ”Varje organ har sin uppgift för djuret, och denna uppgift kommer helt naturligt på tal för varje organ; fortplantningsorganen ha sin betydelse för djurets släkte, och den betydelsen kommer ock lika enkelt och osökt till tals”.³⁷ Så, och endast så, kunde den förhärskande förtegenhetskulturen och dess destruktiva skadeverkningar på djupet bekämpas.

Sammanfattningsvis: Den gemensamma strävan hos dissektionsföreträdarna var lika glasklar som den nya undervisningsmetodens pedagogiska och didaktiska – och i förlängningen politiska – effekter var radikala. För den moderna människan skulle inte någon del av hennes kropp vara dold eller okänd varken för henne själv, skolan eller samhället. Dissektioner, planscher och preparat, alla till bud stående medel skulle användas för att skingra de negativa effekterna av forna tiders tystnad, förbigående och halvkvävda bortförklaringar. I den nya tiden räckte det därför inte att enbart forma en ny naturvetenskaplig undervisning och nya, skarpa kunskapsmål. Även en ny lärarroll måste till, en omfattande och krävande samhällsuppgift där även folk- och flickskolans lärarinnor måste bjudas in och genom riktade fortbildningsinsatser göras kunniga och kompetenta nog att fylla.

Men hur utformades då fortbildningen i dissektionsteknik mer konkret? Och hur skulle undervisningen sedan överföras till skolpraktiken, i klassrummen?

Dissektionsundervisning som metod

Det var inte enbart Hammars och Widerströms och Aspman's dissektionsguider som fanns ute på den svenska bokmarknaden. Samma år som *Handledning i dissektion av några typdjur* kom ut, 1913, publicerade Uppsalastudenten filosofie magister Gustav Melin (1887–1937), senare rektor vid Folkskoleseminariet i Härnösand, sin egen rikt illustrerade dissektionsmanual. I *Handledning i enkla dissektioner i ryggradsdjurens anatomi* riktade sig dock Melin mer direkt till skolvardagen och dess konkreta klassrumsundervisning. ”Anatomiska dissektioner borde spela en ganska viktig roll vid undervisningen i biologi i våra skolor”, skrev han inledningsvis i det 70-sidiga häftet, fyllt av fotografier och skisser. ”De lämna tillfälle till direkt iakttagelse av det, som samtidigt läres i böckerna, och utgöra dessutom ett viktigt medel, då det gäller att söka bibringa lärjungarna förmåga att på egen hand skaffa sig kunskaper”.³⁸ Melins handledning kan ses som ett försök att möta både ett ökat intresse för

37 Widerström (1915), 14.

38 Gustaf Melin, *Handledning i enkla dissektioner inom ryggradsdjurens anatomi* (Stockholm: Norstedt, 1913), III.

dissektioner som undervisningsmetod i allmänhet och som ett sätt att fylla ett ökat praktiskt behov, inte minst då klasserna i den svenska skolan ofta var stora och lärarkompetensen växlande. ”Handledningen är avsedd att begagnas av lärjungarna vid de allmänna läroverken, seminarierna, flick- och samskolorna m. fl.”, skrev han om sin strävan att nå ut brett. ”Om alla eleverna i en avdelning vid dissektionerna begagna var sin handledning och sålunda själva, så gott de kunna, söka hjälpa sig till rätta, så är läraren i stånd att så att säga mera intimt samarbeta med och undervisa sina elever. Klassens arbete blir då också mera lugnt och präglad av större ansvar å elevernas sida”.³⁹

Melin menade alltså att hans handledning skulle användas i själva lärosalen och dessutom av eleverna själva, att jämföra med Widerströms och Aspman's bestämda uppfattning om att det under själva dissektionen var dissektionsobjektet som odelat skulle vara i centrum. ”Ledningen av elevernas dissektion bör ske muntligt”, förklarade de, ”enär man endast på så sätt försäkras om att studiet för lärjungarna verkligen blir ett omedelbart naturstudium och ej i första hand ett bokstudium.” Deras ambition var alltså – tvärtemot Melin's – att deras skriftliga handledning inte skulle fungera som en ”skolbok” utan som ”dels en första vägledning vid lärarens förstudium genom egna dissektioner, dels en norm för gången av dissektion uti skolklass, utförd av eleverna själva”.⁴⁰

Att växla roller var tillsammans med lärarens stödjande, handledande funktion den bärande idén bakom Widerströms och Aspman's undervisningsmetodik, att elever och lärare tillsammans närmade sig en ökad kunskap om naturen (och därmed också om människan). Hos Melin var den föreslagna gången en annan samtidigt som dissektionsarbetets mer allmänt fostrande effekter togs fram i förgrunden. För att ”lyckas väl”, skrev han exempelvis, ”fodras emellertid framförallt **noggrannhet, försiktighet och tålmod**”. Att dissekera var ett komplicerat och svårt hantverk. Man skulle därför inte misströsta ifall man inte lyckades på en gång eller bara delvis lyckades med det man företog sig. Framförallt skulle man inte förivra sig eller i ”missmod mer eller mindre våldsamt skära eller riva i preparatet, utan tålmodigt fortsätta dissektionen; det skall då ofta visa sig, att skadan blott var förment eller mycket lätt att reparera”. Och, för tydlighetens skull åter markerat i fetstil: ”**Att dissekera skickligt är framför allt att dissekera noggrant**”.⁴¹

Även Melin hade som i de andra guiderna med både utförliga texter och förklarande bilder som beskrev de olika djurens mest centrala organ, inklusive reproduktionsorganen. Gemensamt för de tre handledningarna var också att alla var relativt detaljerade när det gällde om inte alltid själva platsen för dissektionsundervisningen så i vart fall med hjälp av vilka verktyg, instrument och andra hjälpmedel som den skulle genomföras. ”Vid klassdissektion”, skrev dock Widerström med avseende på lokalernas beskaffenhet vid fortbildningsaktiviteterna, ”placeras eleverna kring smärre bord. Fyra, i nödfall fem eller sex, kunna arbeta tillsammans. En skär eller

39 Ibid., III–IV.

40 Widerström och Aspman (1913), 4–6. Jämför även Maria Aspman, ”Den grundläggande undervisningen i zoologi”, *Manhem: Svensk tidskrift för uppfostran och undervisning* (1906), 116–32. Gällande Aspman, se David Thorsén, ”Dissektioner i svensk skolundervisning under tidigt 1900-tal”, i *Humanialt*, red. Motzi Eklöf (Malmköping: Exempla förlag, 2020), 52–53.

41 Melin (1913), 1.

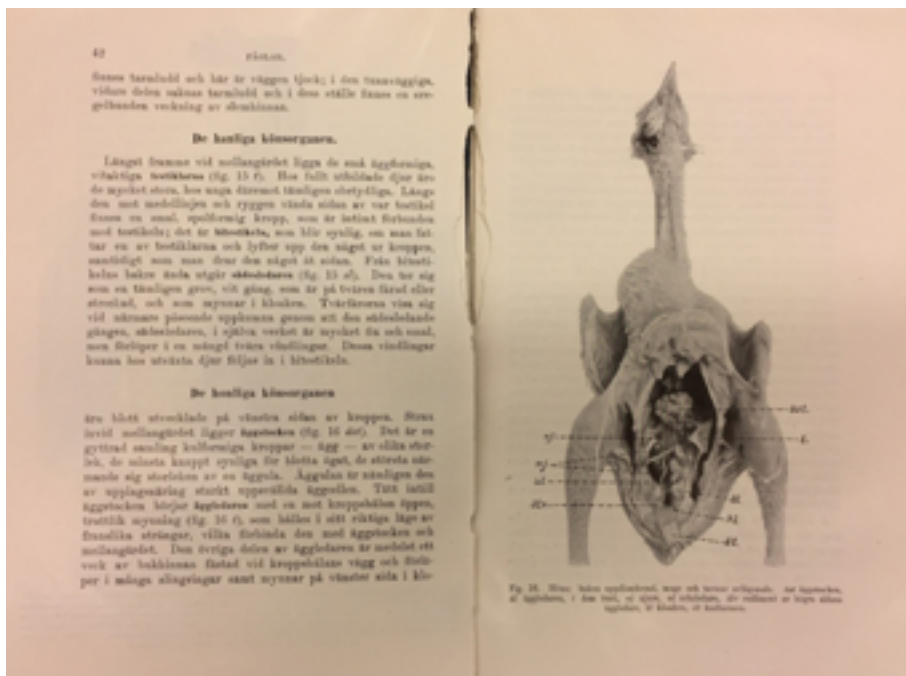


Bild 3. Läraren och senare Folkskoleseminarierektorn Gustaf Melin utgav *Handledning i enkla dissektioner i ryggradsdjurens anatomi* på Norstedts förlag 1916. I Melins publikation var flera olika arter representerade, och då naturligtvis även deras reproduktionsorgan.

klipper, en annan hjälper till; nästa dag hjälper den förstnämnda till och en ny för kniven o.s.v.”⁴²

Det är här återigen tydligt att det hos Widerström och Aspman är dissektionsobjektet som sätts i centrum men också att lärandet uppfattas som något kollektivt, som en gemensam aktivitet i olika faser. Den mer erfarne ska guida den mindre erfarne som dessutom ska vara den för instrumenten och rent fysiskt tar i och bearbetar preparatet: eleven – inte läraren – ska vara den som lyfter, drar, klipper och skär. Gällande just fortbildningssammanhangen beskriver Widerström att dissektionen genomfördes under flera dagar då deltagarna över tid byts av mellan de på förhand uppgjorda rollerna; upp till fem arbetsdagar med arbetspass på två till tre timmar och därutöver moment där vissa organ konserverades för att sedan jämföras med ”färskt” material.⁴³

Aktiviteten begränsades alltså inte till själva skärandet. Genom ett programmatiskt för- och efterarbete skulle istället tillsynes partikulära iakttagelser sättas i ett anatomiskt och fysiologiskt sammanhang, kunskaper som kunde förtydligas och bevaras genom dokumentation i form av egenframställda preparatsamlingar samt egengjorda skisser och anteckningar. För under själva dissektionsakten hände så

42 Widerström och Aspman (1913), 5–6.

43 Ibid., 6.

pass mycket menade Widerström, att eleverna för det egna minnet och förståelsen lämpligen borde ”rita av framlagda partier samt gärna även (efteråt) kolorera”, varvid en och samma färg genomgående användes för motsvariga organ hos olika djur: ”exempelvis grön för matsmältningskanalen, brun för levern, blå för andningsorganen, röd för blodomloppsorganen, gul för urinorganen, violett för könsorganen och svart för nervsystemet”. Skisserna skulle så göras av eleverna själva efter det uppdissekerade och utifrån vad de själva kunde iaktta. Men läraren skulle inte hålla sig helt passiv utan då och då, ”å svarta tavlan”, göra orienterande eller förklarande ritningar och enkla skisser. Eleverna skulle vidare uppmuntras att ställa frågor om det de såg, frågor som läraren skulle fånga upp, förtydliga, utveckla, och besvara. För även om elevens eget arbete sattes i centrum var interaktion med läraren något självklart och betraktat som ett effektivt sätt för både kollektivt lärande och individuell kunskapsinhämtning. Eller som Widerström själv formulerade det: ”intresset stegras och de samtal som i anknytning till frågorna utspinna sig eller de upplysningar som emellanåt även eljest meddelas av läraren utgöra en välgörande omväxling och en lämplig vila från det ständigt spända iakttagandet”.⁴⁴

Det är också tydligt att progressionen i undervisningen i första hand hade med själva handlaget och observationsförmågan att göra. Nybörjaren i dissektion ”börjar bäst med abborren” och ”tar därefter kräftan och först efter denna igeln”. Valet av dissektionsobjekt skulle så spegla både en praktisk, handlagsmässig sida och en teoretisk, anatomisk och i viss mån fysiologisk. Större däggdjur som kaninen var därmed något som kom mot slutet, ett tillvägagångssätt som givetvis även speglade ett succesivt närmande mot människan: ”Åt kaninen, vilket såsom tillhörande samma djurklass som människan erbjuder ett alldeles särskilt intresse, bör rundlig tid ägnas”. Genom att dessutom sömlöst kombinera dissektionen av kanin med ett studium av människans anatomi – och då med hjälp av ett skelett samt ”ur sitt läge tagna samt konserverande organ” – med kunde stora kunskapsvinster göras, om än att undervisningen blev tidskrävande.

Beträffande anordnandet av kanindissektion har jag funnit följande uppdelning – som jag på grund av vederbörandes vänliga och intresserade tillmötesgående själv satts i stånd att tillämpa i Normalskolan för flickor, Högre lärarinneseminariet och Anna Sandströms seminarium där jag undervisar i hälsolära – vara praktisk. Där dissekeras 3 timmar å rad under 5 på varandra följande dagar. Härunder medhinnas i regel: 1:a dagen matsmältningsorganen i bukhålan, 2:a dagen: urin och könsorganen, 3:e dagen: halsens organ och munhålan, 4:e dagen: brösthålans organ, 5:e dagen näshålan, ena ögat, preparation av hjärnan för konservering, muskler, nerver, leder och ben. Dessutom användas ett par följande lektionstimmar till frampreparering och studium av hjärnan, örat och det återstående ögat.⁴⁵

En annan praktisk detalj var att dissektionsundervisningen skulle anpassas till årstid och tillgång till dissektionsobjekt. Dissektion av kräfta och kanin skedde så lämpligast under hösten – kaniner mest eftersom de på grund av dyr vinteruppfödning var lättare (och sannolikt billigare) att få tag på då samt att förvaringen av dissektionsmaterialet givetvis underlättades av kall väderlek – medan blodigel, abborre

44 Ibid.

45 Ibid., 7.

och duva ”kunna fås när som helst”. En viktig fråga var uppenbarligen att inte något dissektionsmaterial skulle förfaras: exempelvis fiskar kunde efter dissektionen användas som ”människoföda” medan andra arter, som duvor och kaniner, bäst kunde användas som ”djurföda”. Och möjligheterna till en fördjupad kunskap var inte begränsat till vissa formaliserade situationer eller strikt organiserade lärmiljöer, vardaglig matlagning var tvärtom ett utmärkt tillfälle att öva såväl sin iakttagelseförmåga som sitt handlag. Det gällde kortfattat att ta alla erbjudna tillfällen i akt:

För egen utbildning är lärorikt att vid tillfälle studera närstående djur. Å fisk som användes i hushållet kan man studera inälvorna innan de uttagas och bortkastas eller ock sedan de uttagits. Sådana kattungar och hundvalpar, som i alla fall äro dömda att avlivas, äro ock ett lätt förvärvat materiell. Man gör klokt uti att använda sådana tillfällen så ofta man kan. Dels uppövar man nämligen sin färdighet genom upprepede dissektioner, dels upptäcker man för varje gång något nytt.⁴⁶

Just vardagligheten och närheten till djur och natur är påtaglig i de tidiga dissektionsmanualerna. Inte så konstigt egentligen då även staden var full av olika djur som hölls för hushålls- och nyttoföremål samt att matlagning ofta skedde så att säga från grunden. Avlivandet av djuren beskrevs exempelvis av Hammar osentimentalt och direkt.

Undersökningsdjuret dödas bäst genom kloroformering; det nedlägges i ett ej alltför stort kärl med tätt slutande lock (för mindre djur en bleckflaska eller dylikt), i hvilket kloroform ihålles (för en kanin är i allmänhet 30–40 kbcm. tillfyllesgörande). Under det vid början av kloroformvärkan inträdande orosstadiet hos djuret bör locket hållas fast tilltryckt. [...] Djuret får ej aflägsnas ur det slutna kärlet, förr än dess andningsrörelser *fullständigt* avstannat.⁴⁷

Vid användandet av eter, som var lättare att få tag på än kloroform då det inte var receptbelagt, ökades bara dosen till knappt det dubbla fortsatte Hammar. Förvaringen underlättades som sagt under kallare årstider, en ”vedbod eller dylikt” kunde då användas, men vid behov kunde djurkroppen konserveras med formalin som inköptes och späddes ut till lämplig lösning.⁴⁸

Vardagligheten präglar även de verktyg som användes vid dissektionen. ”De instrument, som nödvändigt behövs för följande dissektioner, äro av synnerligen enkel beskaffenhet”, framhöll Melin redan i sin manuals första mening.

Som underlag för djuret kan man begagna en djup tallrik eller ett stycke tjockt papper. Vid dissektionen av grodan eller ödlan är det dock bättre att använda en liten skiva av mjukt trä, ty dissektionen av dessa små djur underlättas betydligt, om man fäster dem vid underlaget medelst knappnålar. Dessutom behövas en *vass* kniv med smalt blad och en liten sax med spetsiga skänklar (t.ex. en brodersax). För dissektion av fågel och däggdjur behöver man dessutom en liten men stadig tång (mycket lämplig är en nageltång; den tar ingen skada av användningen). Detta är således nödvändiga

46 Ibid., 5.

47 Hammar (1903), 5–6. Kursivering i original.

48 Ibid., 6.

instrument. Hanteringen av preparatet underlättas emellertid mycket, om man dessutom begagnar en s.k. pincett.⁴⁹

Läkaren Widerström hade något högre krav på dissektionsutrustningens beskaffenhet. I hennes och Aspmans handledning listas en betydlig större mängd verktyg och material – eller ”Hjälpmiddel” som ”Filtrerpapper”, ”Glasmör” och ”Dissektionsknivar (skalpeller)” – men i princip handlade det om vardagsföremål som för tiden måste anses relativt spridda (”Vinglas”, ”Svamp”, ”Förstoringsglas”, ”Tagelstrån eller svinborst” etc.) eller fullt möjliga att enkelt tillverka själv efter de instruktioner som gavs i handledningen: ”Metalsond, böjlig (kan tillverkas av en fin metalltråd, vars ändar förses med en liten olivformad förtjockning av lack)”. Och om man nu inte ville eller måste tillverka sina verktyg själv, upplystes det i texten om att ett fullständigt ”bestick” innehållandes ”4 dissektionsknivar, 2 pincetter, 1 dissektionssax och en bengtång” fanns att köpa hos instrumentmakarfirman Stille-Werner i Stockholm till ett pris av 19 kr.⁵⁰ Även Hammar var i sin text tydlig med vilka instrument som krävdes – hans lista är liknande Widerström och Aspmans – om än att också han underströk att den ”erforderliga instrumentattiraljen behöfver icke vara vidlyftig” och att den, om man så önskar, kunde erhållas via instrumentmakaren Rabén i Uppsala till ett pris av 10 kr.⁵¹

Det finns också flera bevis på att det gjordes vissa inköp av dissektionsinstrument till skolor under denna tid. Vid exempelvis Lund högre allmänna läroverk inköptes till läsåret 1907/08 under den då nyanställda lektorn (sedermera professorn) Anders Henning ledning ”ett dissektionsetui och diverse dissektionsredskap”, en samling som året därpå kompletterades av ytterligare två dissektionsetui samt, för läsåret 1911/12, ”tvenne större modernt utrustade mikroskop” vilket möjliggjorde exempelvis histologiska undersökningar.⁵²

När det gäller just läroverken är det inte överraskande att de under denna tid satade mer resurser på de naturvetenskapliga undervisningsmiljöerna, och då speciellt på undervisningen i fysik, kemi och biologi. Tidigare forskning har visat att framförallt undervisningen i fysik blev allt mer elevlaborationsintensiv, något som är synligt i läroverkens löpande redovisningar av inköp.⁵³ 1905 års läroverksreform hade också inneburit en förskjutning av undervisningen, något som inte minst var tydligt i 1906 års Undervisningsplan för den nya realskolan. Målet var nu att bibringa realskolans elever kunskaper om naturen som var konkret och praktisk, en kunskap de skulle förvärva induktivt som ett resultat av en egen aktivitet: lärjungarnas kunskaper skulle alltså skapas i samspel med och genom iakttagande av naturen självt. Den nya läroverksstadgan bröt här direkt in i en redan pågående diskussion kring olika ideal rörande hur studiet av naturen skulle bedrivas och vad det innebar:

49 Melin (1913), 1. Fetstil i original.

50 Widerström och Aspman (1913), 8–9.

51 Hammar (1903), 6.

52 *Årsredogörelse*, Lunds h. allm. läroverk (Lund: u.u., 1907/08), 50; *Årsredogörelse*, Lunds h. allm. läroverk (Lund: uu, 1911/12), 48.

53 Thomas Kaiserfeldt, ”Laboratoriets didaktik. Fysik på läroverken i början av 1900-talet,” i *Vetenskapsbärarna: Naturvetenskap i det svenska samhället 1880–1950*, red. Sven Widmalm (Gidlunds: Hedemora, 1999), 188–231. *Redogörelse*, Uppsala h. allm. läroverk (Uppsala: uu, 1915/16), 45.

nåddes djupare kunskaper om naturen genom laborationer och experiment eller genom insamlande och klassificerande?⁵⁴ Just dissektioner skulle enligt stadgan införas som en del av undervisningen i de högre klasserna, klass 6, och då i samband med att även andra enklare biologiska försök introducerades. Som exempel på lämpliga föremål att dissekera nämndes dels ”ett mindre däggdjur i dess helhet”, dels hjärta, njurar eller andra inre organ av något större djur. ”Vid den zoologiska undervisningen används lämpligen dissektioner (t.ex. af kanin, dufva, abborre, kräfte, mussla). Vid genomgåendet af människokroppen kunna t.ex. hjärta, öga, hjärna, lunga af kalf eller annat djur förevisas och dissekeras”. Det var även av stor vikt att skolan såg till att skaffa sig ”ett eller helst flera mikroskop” för att möjliggöra ett undersökande av naturen även bortom det som det mänskliga ögat direkt – eller med hjälp av en enkel lupp – hade möjlighet att iakttä.⁵⁵

Men det är uppenbart att ambitionen om en förändrad naturvetenskaplig undervisning kunde sträcka sig också bortom läroverken.⁵⁶ I oktober 1907 hade styrelsen i Stockholmskretsen av Flick- och samskoleföreningen beslutat påbörja ett arbete om att reformera specifikt de högre flickskolornas undervisning i naturlära. Maria Aspmann fick uppdraget att i samråd med Widerström och ett antal flickskolelärarinnor utarbeta ett förslag till studieplan, ett arbete som presenterades i en tryckt broschyr i juni 1908. Aspmans förslag rymde en detaljerad plan för flickskolans samtliga årskurser inklusive de förberedande tre åren, en undervisning som både skulle starta och sluta med människan. Människokroppen, dess översiktliga uppbyggnad och grundläggande funktioner, skulle därför diskuteras redan från början av elementarskolan då eleverna var i 10–11 års åldern. Men redan i de förberedande klasserna skulle man se till att införskaffa exempelvis ”en liten serie laxrom” till klassrummet så att ”barnen få tillfälle att på ett enkelt och naturligt sätt följa laxens utveckling från befruktningen till fullbildad lax”. Dissektioner skulle utgöra ett huvudmoment i undervisningen: i elementarskolans tredje klass skulle dissektion av fisk genomföras och enligt förslaget skulle det zoologiska kursinnehållet i sjunde klassen avslutas med en ambitiös kurs i komparativ anatomi som dessutom skulle kopplas samman med fördjupade kunskaper i den nya evolutionsteorin. Denna sista kurs om djurens rike och utveckling skulle således bygga i princip uteslutande på elevernas egna dissektioner – 23 olika arter föreslogs till dissektion och mikroskopstudium varv 17 ryggradslösa. I Aspmans förslag till den högre flickskolans studieplan sattes så dissektionen i förgrunden: dissektion av mindre djur och enklare mikroskopering introducerades i klasserna III och IV, och i VII:e klassen skulle den zoologiska undervisningen helt baseras på denna undervisningsmetod. Och i den avslutande VIII:e

54 Lynn K. Nyhart, *Modern Nature: The Rise of the Biological Perspective in Germany* (Chicago: University of Chicago Press, 2009); Lövheim (2006), kap II; Jenny Beckman, *Naturens palats: Nybyggnad, vetenskap och utställning vid Naturhistoriska riksmuseet 1866–1925* (Stockholm: Tekniska högskolan, 1999).

55 *Undervisningsplan för realskolan: Med flera författningar rörande rikets allmänna läroverk jämte Öfverstyrelsens cirkulär*, red. Bengt J:son Bergqvist (Stockholm: Norstedt, 1906), 57–8.

56 Gällande flickskolorna är dock denna del av Kyles (1974) annars mycket rika studie både tve tydlig och informationsfattig. ”Gränsdragningen mellan läroverk och flickskola är ovanligt klar i den naturvetenskapliga ämnesgruppen” skriver hon om de förhållanden som rådde kring år 1900. De naturvetenskapliga ämnena vid flickskolan hade därför enligt henne inte någon betydelse för ”den nationella fostran, inte heller lades någon bildningssynpunkt på dem. Kvar stod de praktiska och vetenskapliga aspekterna.” (s. 142).

klassen var så cirkeln sluten: undervisningen i biologi skulle då åter fokuseras på ”människokroppens byggnad, förrättningar och vård” men nu på den breda bas som endast en omfattande dissektionsundervisning under de tidigare åren kunnat bidra till att lägga.⁵⁷

Det är oklart i vilken mån förslaget om en ny studieplan för naturläran i de högre flickskolorna kom att genomföras i praktiken. Men dissektionsmanualerna, lärarinnefortbildningen och Aspmans förslag visar att en strävan efter nya undervisningsmål och en förändrad undervisningsmetodik, om än med enklare tekniska hjälpmedel, även kunde omfatta tidens folk- och flickskola. Dissektionsmanualernas förväntningar på kursdeltagarna – alltså primärt lärarinnorna – och närheten till den samtida vetenskapen blir också extra tydlig i den litteraturlista som avslutar Widerströms och Aspmans handledning. För förutom att själva handledningen är fylld av förhållandevis avancerade anatomiska och fysiologiska beskrivningar, vetenskapliga begrepp och skisser, leder förslagen för fortsatt läsning vidare till andra svenska texter (som Hammars olika häften) men även till tidens ledande internationella facklitteratur. Som ett nästa steg, efter genomgången fortbildningskurs eller efter att man fördjupat sig i handledningen på egen hand, skulle läsaren ge sig i kast med Hatschek & Cori, *Elementarcurs der Zootomie* (1896) och W. Kükentahls *Leitfaden für das Zoologische Praktikum* (1898, fjärde upplagan 1912), det sistnämnda ett mycket välsett anatomiskt och histologiskt standardverk vars senaste tryckta upplaga, den 24:e, utkom så sent som 2002.

Dissektionsundervisningens genomslag?

Kring sekelskiftet 1900 kunde alltså vissa grundläggande kunskaper i människokroppens anatomi av såväl läkare, lärare och forskare uppfattas som både angelägna och för alla i princip åtkomliga. Speciellt viktiga – och av en rad olika skäl – sågs uppenbarligen de kunskaper som en utökad dissektionsundervisning kunde ge gällande reproduktionsorganens anatomi, och i förlängningen människans hälsa och sexualitet.

Alla delade dock inte den uppfattning som företrädde av Widerström, Aspman, Melin och Hammar. ”Om dissektionsövningar förekomma mycket ofta med barn av späd ålder och i all synnerhet om barnen själva får skära upp djuren, tror jag att det är stor fara för att dissektionen kan verka förråande”, skrev exempelvis den inflytelserika skolledaren och skoldebattören Anna Sandström. ”Det är mycket troligt, att ett barn, som en gång fått vana vid dissektioner, inte skulle kunna motstå lusten att fånga och skära upp djur för att få se huru de se ut invändigt”. Sandströms kritik var dock fokuserad på de yngre åldrarna, i flickskolans senare kurser (eller som en del av lärarinnornas utbildning) kunde dissektioner tvärtom vara en tillgång så länge de inte trängde bort annan nödvändig undervisning.⁵⁸ Även vissa läromedelsförfattare vände sig mot en del av de ambitioner som dissektionsföreläsningarna omfattade om än att inte heller de direkt avfärdade djurdissektioner som undervisningsmetod, i vart fall inte på läroverkets senare årskurser. ”Någon torde måhända anmärka, att

57 *Förslag till studieplan för undervisningen i naturlära i de högre flickskolorna* (Stockholm: Stockholmskretsen av Flick- och samskoleföreningens styrelse, 1908), 7–11.

58 Anna Sandström, ”Nya tendenser inom naturkunnighetsundervisningen,” *Verdandi: Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner* 27, nr 1 (1909), 11. Som är tydligt ovan undervisade Widerström i hälsolära genom bland annat dissektioner på Anna Sandströms lärarinneseminarium.

ett kapitel om könsorganen saknas”, skrev författarna till läroboken *Människokroppen. Dess byggnad och förrättningar jämte hälsolära* från 1920. ”Orsaken härtill är helt enkelt den, att vi i likhet med de flertalet andra lärare i biologi funnit lämpligast och naturligtast att behandla detta ämne i anslutning till den embryologiska kursen i tredje ringen”.⁵⁹

Men även kritikerna hade förstås sina kritiker. ”Oppositionen mot att göra en enkel dissektion obligatorisk som inledning till läran om människokroppen bottnar givetvis i – bekvämlighet”, menade Johan Wintzell i *Den elementära sexualundervisningen.Handledning för lärare och föräldrar* utgiven år 1935. Dissektionerna borde enligt honom vara ett givet inslag i skolundervisningen, om än att de inte fick göras så pass ingående eller långvariga att barnen inte orkade följa med. För i praktiken, slog Wintzell fast, torde det inte möta några som helst svårigheter att ”vid vilken skola som helst anskaffa ett lämpligt dissektionsdjur, t.ex. en kanin”.⁶⁰ Ambitionen att enklare djurdissektioner i någon mån skulle utgöra ett konkret inslag kopplat till just sexualundervisningen understryks också av att dåvarande Kungl. Skolöverstyrelsen under 1930-talet använde dissektioner av mindre djur som en del av sina egna lärarfortbildningsinsatser gällande just sexualundervisningen.⁶¹

På det hela taget måste dock strävan att göra dissektioner till en central del av ämnet naturalhistoria alternativt naturkunnighet (senare biologi), men också inom skolans sexualundervisning, ses som mindre framgångsrik. Undervisningsmetoden var trots allt komplicerad och tidskrävande och erfordrade inte minst en mycket välutbildad och kunnig lärarkår: bristande kunskaper hos lärare och lärarinnor lyftes redan från början fram som det avgörande skälet *mot* att använda dissektioner mer allmänt inom folkskolan.⁶² Riskerna gällande sedligheten och djurskyddsaspekter var uppenbart också det något som ofta lyftes fram. Men även metodens starkt naturvetenskapliga koppling väckte även en viss kritik. Om dissektionsundervisningen infördes allmänt riskerade den skapa små missanpassade ”vetenskapsbarn”, som den konservativa utbildningsdebattören Cecilia Bååth-Holmberg skrev i en upprörd artikel 1906. ”Ja, man kan få se folkskolebarn, små 10–11-åringar, från fattiga hem – kanske sakna de t.o.m aldeles ett hem – vandra till skolan väl försedda med verktyg för mer eller mindre vetenskapliga forskningars särskildt på naturområdet”. Väl framme i skolan ”väntar dem dissektionsbordet med dess bestick, dess skålar, dess burkar och formalinlösning för preparat af abborrh- och kanninghjärnor samt dess nytt dödade eller för död inför klassen afsedda djur”. Och helt visst, slog Bååth-Holmberg fast med illa dold ironi, ”ha aldrig någon föregående tids tioåriga folkskolebarn blifvit så vetenskapligt utrustade för sin framtida uppgift som medborgare och medborgarinnor!”.⁶³

59 Olof Hammarsten och Torsten Pehrson, *Människokroppen: Dess byggnad och förrättningar jämte hälsolära: lärobok för gymnasiet* (Stockholm: u.u, 1920), VI.

60 Johan Wintzell, *Den elementära sexualundervisningen: Handledning för lärare och föräldrar* (Stockholm: Natur och kultur, 1935), 45.

61 Kungl. Skolöverstyrelsen, ”Program för den av Kungl. Skolöverstyrelsen under tiden 7–12 augusti 1939 i Stockholm anordnade kursen i sexualundervisning”, Sigtunastiftelsens klipparkiv, E3a, C44.

62 *Dagens Nyheter*, ”Dissektionsövningar i folkskolorna,” 4 april 1907.

63 Cecilia Bååth-Holmberg, ”Pedagogisk dissektionsfanatism,” *Stockholms Dagblad* 26 november 1906.

Över tid växte kritiken mot dissektionsundervisningen också av andra mer direkt didaktiska skäl. ”Lärarens enskilda teckningar på svarta tavlan är kanske det för detta moment lämpligaste åskådningsmedlet”, konstaterade Skolöverstyrelsen i sina nya allmänna riktlinjer gällande sexualundervisningen på landets folkskolor 1952, en lärardriven undervisning som skulle kompletteras av illustrativa hjälpmedel som planscher och spritpreparat. ”Däremot torde det vara onödigt att genom dissektion av typdjur befästa de anatomiska detaljerna”, fortsatte myndigheten. ”Dels äro dissektioner tidsödande och dyra, dels äro djurens könsorgan ofta så små (undantag: fiskar), att de ur demonstrationssynpunkt ge föga behållning. Dessutom kan dissektion, särskilt av däggdjur, på känsliga barn verka skrämmande”.⁶⁴

Avslutning

Under början av 1950-talet sågs uppenbarligen inte längre dissektion av typdjur som en möjlig kungsväg för att skapa kunskap hos eleverna om människans kropp, hennes reproduktion och sexualitet. Det är därför lätt att uppfatta ambitionen att finna en ny undervisningsmetod – en metod där läraren handleder sina elever till att i samarbete med varandra genomföra dissektioner av mindre djur i syfte att genom egen direkt observation av dissektionsobjektet öka sina kunskaper gällande människans anatomi – som misslyckat då gensvaret varken i skolvärlden eller i samhället blev så genomgripande som Karolina Widerström och flera i hennes samtid så starkt önskade.

Brist på resurser – ekonomiska, fysiska och kunskapsmässiga, inte minst hos landets lärare och lärarinnor – är självklart en mycket viktig orsak till det ofullständiga genomslaget. Även den nya biologin, det vill säga den förflyttning som under 1900-talets första hälft skedde mot den moderna genetiken, är sannolikt också det en viktig faktor: andra discipliner blev helt enkelt mer inflytelserika och såväl vetenskaplig status som massmedialt intresse flyttades allt längre bort från anatomin.⁶⁵ Dissektioner kom samtidigt, liksom experiment och fältarbeten, bli ett allt mer förväntat inslag i den nya grundskolans biologiundervisning. ”För att biologiundervisningen ska kunna bedrivas enligt givna mål och anvisningar fodras god tillgång på lämplig material samt ändamålsenliga lokaler”, konstateras exempelvis i Lgr69. ”*Mikroskop, dissektions- och preparationsmateriel, insamlingsmateriel, kikkare, fysiologiska apparater, modeller och biologiska samlingar*, som allt är nödvändigt för aktiva och konkreta studier, måste kompletteras med en relativt välförsedd *boksamling*, där bl a *floror* och *faunor* finns lättåtkomligt förvarade och i helklassuppsättning”.⁶⁶

Ett över tid ökat intresse för psyke och samhälle, inte kropp och biologi, ledde sannolikt även det till att dissektionernas upplevda betydelse för en mer allmän kunskapsbildning och fostran begränsades. Inte minst tycks alltså dissektioner under efterkrigstiden fallit ur sexualundervisningen, något som i sin tur möjligen har att göra

64 Skolöverstyrelsen, *Handledning i sexualundervisning för lärare i folkskolor: på Kungl. Maj:ts uppdrag utgiven av Kungl. Skolöverstyrelsen* (Stockholm: uu, 1952), 30–31.

65 Michel Sappol, *Body Modern: Fritz Kahn, Scientific illustration, and the Homuncular Subject* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017); Daniel J. Kevles, *In the Name of Eugenics: Genetics and the Uses of Human Heredity* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995).

66 Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan: Allmän del* (Stockholm: Utbildningsförslaget, 1969), 193–94. Kursiveringar i original.

med att människors förväntningar gällande sin egen sexualitet så att säga vuxit bortom en mer strikt biologisk, medicinsk förståelse av densamma.⁶⁷ En förändrad relation till kropp, djur och natur kan här spela en viss roll, att elever (men säkert också en del lärare) skulle kunna äcklas snarare än förråas av dissektioner och dissektionsundervisningen pekar i den riktningen. Än idag är förekomsten av dissektioner i skolmiljö något omstritt, om av andra skäl än vid 1900-talets början då argument kring djurs rättigheter och en ny blick på relationen mellan människa och natur har förändrat diskussionen på ett dramatiskt sätt.⁶⁸

Oaktat dissektionsundervisningens faktiska genomslag under det tidiga 1900-talet – här måste mer forskning till – är det i Widerströms fall uppenbart att ökad naturvetenskaplig kunskap och träning i vetenskapliga metoder, färdigheter eleverna skulle skaffa sig genom ett eget nära studium av den fysiska naturen, uppfattades ha en potentialitet för konkret och djupgående samhällsförändring. Naturvetenskaplig undervisning av god kvalitet var så inte enbart något för läroverkens lärjungar som en förberedelse för högre studier eller industriellt yrkesliv. Dissektionsexemplet visar att fördjupade anatomiska kunskaper uppfattades kunna ha en central betydelse för den samtida flickskolan och dess unga kvinnor men också för den breda och mångdubbelt större folkskolan (en skolform där en växande andel av lärararbetskraften inte bara kommit att utgöras av kvinnor utan där ambitionerna även gällande flickornas kunskapsutveckling hade börjat höjas). Genom en i vetenskapen förankrad kunskap om naturen och om den egna kroppen kunde så både eleverna och världen förändras, argumenterade Widerström och flera med henne, en utvecklig där landets lärarinnor och deras kunskaper menades ha en helt avgörande betydelse: det var genom lärarinnorna och deras undervisning i klassrummen som framtiden skulle byggas.

Artikeln övergripande slutsatser ligger därmed linje med huvuddelen av tidigare forskning kring det tidiga 1900-talets naturvetenskapsundervisning: ”Naturvetenskap har kanske mer än andra kunskapsområden varit en symbol för hoppet om en god framtid”, konstaterar exempelvis Magnus Hultén i en översiktsartikel om de naturvetenskapliga skolämnenas historia.⁶⁹ Naturvetenskap i bred bemärkelse sågs alltså som något angeläget och viktigt även om omfattningen av den och formerna för den var något omstritt. Men de samlade resultaten indikerar samtidigt en breddning. För genom att lyfta fram dissektionsundervisningens komplexa motiv, ideal och tillvägagångssätt, kan bilden av den naturvetenskapliga undervisningen kompletteras och i förlängningen fördjupa förståelsen av hur en modern naturvetenskapligt färgad världsbild kom att etableras *i* och *genom* skolan.⁷⁰ Inte minst gäller det flick- och folkskolornas undervisningshistoria, de skolformer som här i första hand

67 Lena Lennerhed, *Frihet att njuta: Sexualdebatten i Sverige på 1960-talet* (Stockholm: Norstedt, 1994).

68 Auli Arvola Orlander och Per-Olof Wickman, “Bodily Experiences in Secondary School Biology,” *Cultural Studies of Science Education* 6, nr 3 (2011), 569–94; Jan Oakley, “Under the Knife: Animal Dissection as a Contested School Science Activity,” *Journal for Activist Science and Technology Education* 1, nr 2 (2009).

69 Se även Magnus Hultén, “Naturvetenskap,” i *Utbildningshistoria – en introduktion*, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (Lund: Studentlitteratur, 2019), 325.

70 Jmf. Kathryn M. Olesko, “Science Pedagogy as a Category of Historical Analysis: Past, Present, and Future,” *Science and Education* 15 (2006), 863–80.

diskuterats. Artikeln ansluter sig därmed till en mer generell kritik som riktas mot att en del tidigare forskning rörande naturvetenskapens genomslag inte i tillräckligt hög grad intresserat sig för undervisningspraktikens betydelse (då den satt officiella dokument som normal- eller läroplaner i centrum snarare än elever, lärare och lärarfortbildare) eller orienterat sina frågor mot *hur* en modern vetenskaplig världsbild växt fram (utan istället tagit den mer eller mindre för given, betraktat den som en konsekvens av att skolan som samhällsinstitution återspeglar naturvetenskapernas samhälleliga expansion istället för att studera skolan som en av denna förändringsprocess potentiellt viktigaste aktörer och arenor). ”Risken med en sådan beskrivning”, skrev Daniel Lövheim redan 2006 i en kritik av viss läroplansteoretisk forskning, ”är att naturvetenskapens framflyttade positioner blir för oproblematiserade och rätlinjiga”.⁷¹

Försöken att införa dissektioner av mindre djur som en del av den ordinarie svenska skolundervisningen visar så inte enbart hur didaktiska ideal och värderingen av olika undervisningsmetoder är starkt föränderliga över tid. Det är även ett intressant empiriskt exempel på vilka kunskaper som i en viss tid anses värdefulla och vilka effekter de av sin samtid förväntas kunna få för både samhälle och individ.

71 Lövheim (2006), 87.

Referenser

- Amsterdamska, Olga och Anja Hiddinga. "The Analyzed Body." I *Companion to Medicine in the Twentieth Century*, red. Roger Cooter och John Pickstone, 417–33. London: Routledge, 2001.
- Andersen, Lars, Lind Christensen, Ivar och Simonsen, Maria Sofi. "Videnscirkulation – et nyt nøglebegreb i historiefaget." *Kulturstudier*, nr 2 (2019), 5–10.
- Andréen, Andrea. *Karolina Widerström: Sveriges första kvinnliga läkare: levnadsteckning*. Norstedt: Stockholm, 1956.
- Aspman, Maria. "Den grundläggande undervisningen i zoologi." *Manhem. Svensk tidskrift för uppfostran och undervisning* (1906), 116–32.
- Beckman, Jenny. *Naturens palats: Nybyggnad, vetenskap och utställning vid Naturhistoriska riksmuseet 1866–1925*. Stockholm: Tekniska högskolan, 1999.
- Beckman, Jenny. "Linneanska traditioner? Skolor, jubileer och botanisk praktik." I *Svensk snillrikhet? Nationella föreställningar om entreprenörer och teknisk begåvning 1800–2000*, red. Magnus Rodel et al., 199–220. Lund: Nordic Academic Press, 2014.
- Beckman, Jenny. "Botanikens gränser: Om böcker, utbildning och karriärer." I *Universitetets gränser*, red. Peter Josephsson och Thomas Karlsohn, 38–60. Göteborg: Arche press, 2019.
- Bergwik [Wennerholm], Staffan. *Framtidsskaparna: Vetenskapens ungdomskultur vid svenska läroverk 1930–1970*. Lund: Arkiv förlag 2005.
- Bergwik, Staffan. "Kunskapshistoria: nya insikter?" *Scandia* 84, nr 2 (2018), 86–98.
- Bondeham [Larsson], Maja. *Den moraliska kroppen: Tolkningar av kön och individualitet i 1800-talets populärmedicin*. Uppsala: Uppsala universitet, 2002.
- Bååth-Holmberg, Cecilia. "Pedagogisk dissektionsfanatism." *Stockholms Dagblad* 26 november 1906.
- Christensen Sköld, Beatrice. *Vetenskap och pedagogik: Maria Aspman och Karolina Widerström som folkbildare*. Stockholm: Kvinnliga akademikers förening, 2015.
- Dagens Nyheter*. "Dissektionsövningar i folkskolorna." 4 april 1907.
- Ekström, Anders. *Den utställda världen: Stockholmsutställningen 1897 och 1800-talets världsutställningar*. Stockholm: Nordiska museet, 1994.
- Englund, Tomas. *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions, With Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur, 1986.
- Englund, Tomas. *Läroplanen och skolkunskapens politiska dimension*. Lund: Studentlitteratur, 2005.
- Florin, Christina och Ulla Johansson. "Där de härliga lagrarna gro-": *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Stockholm: Tiden, 1993.
- Florin, Christina. *Kampen om katedern: Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Umeå: Umeå Studies in the Humanities, 1987.
- Förslag till studieplan för undervisningen i naturlära i de högre flickskolorna*. Stockholm: Stockholmskretsen av Flick- och samskoleföreningens styrelse, 1908.
- Gustavsson, Tony. "Anatomi: Praktik och pedagogik." I *Medicinen blir till vetenskap: Karolinska Institutet under två århundraden*, red. Karin Johannisson, Ingemar Nilsson och Roger Qvarsell, 171–99. Stockholm: Karolinska Institutet University Press, 2010.

- Hammar, Johan August. *Praktisk handledning vid verkställandet af elementära dissektioner och demonstrationer inom däggdjurens gröfre anatomi*. Uppsala: Akademiska boktryckeriet, 1903.
- Hammar, Johan August. *Praktisk handledning vid verkställandet av elementära dissektioner och demonstrationer inom däggdjurens grövre anatomi*. 3:e upplagan. Stockholm: Bonnier, 1921.
- Hammarberg, Lena. ”Karolina Widerström – sexualreformatör och föreningskvinna.” I *Förbjuden frukt på kunskapens träd: Kvinnliga akademiker under 100 år*, red. Britt Marie Fridh-Haneson och Ingegerd Haglund, 107–27. Stockholm: Atlantis, 2004.
- Hammarsten, Olof och Torsten Pehrson. *Människokroppen: Dess byggnad och förändringar jämte hälsolära: Lärobok för gymnasiet*. Stockholm: u.u., 1920.
- Hultén, Magnus. ”Naturvetenskap.” I *Utbildningshistoria – en introduktion*, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg, 325–41. Lund: Studentlitteratur, 2019.
- Hultén, Magnus. *Naturens kanon: Formering och förändring av innehållet i folkskolans och grundskolans naturvetenskap 1842–2007*. Stockholm: Stockholms universitet, 2008.
- Johannisson, Karin. ”Den anatomiska teatern.” I *Kroppens tunna skal: Sex essäer om kropp, historia och kultur*. Stockholm: Norstedt, 1997.
- Johannisson, Karin. *Den mörka kontinenten: Kvinnan, medicinen och fin-de-siècle*. Stockholm: Norstedt, 1994.
- Jordanova, Ludmilla. *Nature Displayed: Gender, Science, and Medicine 1760–1820: Essays*. London: Longman, 1999.
- Kaiserfeld, Thomas. *Vetenskap och karriär: Svenska fysiker som lektorer, akademiker och industriforskare under 1900-talets första hälft*. Stockholm: Tekniska högskolan, 1997.
- Kaiserfeldt, Thomas. ”Laboratoriets didaktik: Fysik på läroverken i början av 1900-talet.” I *Vetenskapsbärarna: Naturvetenskap i det svenska samhället 1880–1950*, red. Sven Widmalm, 188–231. Gidlunds: Hedemora, 1999.
- Kevles, Daniel J. *In the Name of Eugenics: Genetics and the Uses of Human Heredity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995.
- Kleinman Daniel Lee. *Science and Technology in Society: From Biotechnology to the Internet*. Malden MA: Blackwell, 2005.
- Kohlstedt, Sally Gregory. *Teaching Children Science: Hands-on Nature Study in North America, 1890–1930*. Chicago: University of Chicago Press, 2010.
- Kungl. Skolöverstyrelsen. ”Program för den av Kungl. Skolöverstyrelsen under tiden 7–12 augusti 1939 i Stockholm anordnade kursen i sexualundervisning.” Sigtunastiftelsens klipparkiv, E3a, C44.
- Kyle, Gunhild. *Svensk flickskola under 1800-talet*. Göteborg: Göteborgs universitet, 1972.
- Lennerhed, Lena. *Frihet att njuta: Sexualdebatten i Sverige på 1960-talet*. Stockholm: Norstedt, 1994.
- Landahl, Joakim. *Politik & pedagogik: En biografi över Fridtjuv Berg*. Stockholm: Lärarförlaget, 2016.
- Linné, Agneta. ”Lutheranism and Democracy: Scandinavia.” I *Girls’ Secondary Education in the Western World: From the 18th to the 20th Century*, red. James C. Albisetti, Joyce Goodman och Rebecca Rogers, 133–47. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

- Ljungström, Olof. *Oscariansk antropologi: Etnografi, förhistoria och rasforskning under sent 1800-tal*. Hedemora: Gidlund, 2004.
- Lopez, Sibano. ”Kungliga Högre lärarinneseminariet och flickskolornas framväxt.” I *Sekelskiftets utmaningar: Essäer om välfärd, utbildning och nationell identitet vid sekelskiftet 1900*, red. Ann-Katrin Hatje, 181–98. Stockholm: Carlssons 2001.
- Lundgren, Ulf P. *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Publica, 1979.
- Lundgren, Ulf P. ”Utbildningspolitik och utbildningskoder: Förändringar i svensk utbildningspolitik.” *Uddannelsehistoria: Selskapet för skole- og uddannelsehistoria*, Årbok (2006), 58–73.
- Lövheim, Daniel. *Att inteckna framtiden: Läroplansdebatter gällande naturvetenskap, matematik och teknik i svenska allmänna läroverk 1900–1965*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2006.
- Lövheim, Daniel. *Naturvetarna, ingenjörerna och valfrihetens samhälle: Rekrytering till teknik och naturvetenskap under svensk efterkrigstid*. Lund: Nordic Academic Press., 2016.
- Manns, Ulla. *Den sanna frigörelsen: Fredrika-Bremer-förbundet 1884–1921*. Stockholm/Stehag: Symposion 1997.
- Markusson Winkvist, Hanna. *Som isolerade öar: De lagerkransade kvinnorna och akademien under 1900-talets första hälft*. Eslöv: Symposion, 2003.
- Melin, Gustaf. *Handledning i enkla dissektioner inom ryggradsdjurens anatomi*. Stockholm: Norstedt, 1913.
- Nilsson, Ulrika. *Det heta könet: Gynekologin i Sverige kring förra sekelskiftet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2005.
- Nordström, Marie. *Pojkskola, flickskola, samskola: Samundervisningens utveckling i Sverige 1866–1962*. Lund: Lunds universitet, 2004.
- Nyhart, Lynn K. *Modern Nature: The Rise of the Biological Perspective in Germany*. Chicago: University of Chicago Press, 2009.
- Oakley, Jan. ”Under the Knife: Animal Dissection as a Contested School Science Activity.” *Journal for Activist Science and Technology Education* 1, nr 2 (2009).
- Ohlander, Ann-Sofie. ”Ännu har det inte inträffat att kvinnan inte genomfört det hon verkligen velat.” *Karolina* 21, nr 2 (2010), 16–21.
- Olesko, Kathryn M. ”Science Pedagogy as a Category of Historical Analysis. Past, Present, and Future.” *Science and Education* 15 (2006), 863–80.
- Olesko, Kathryn M. ”Science Education in the Historical Study of the Sciences.” I *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*, red. Michel Matthews, 1965–990. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014.
- Orlander, Auli Arvola och Per-Olof Wickman. ”Bodily Experiences in Secondary School Biology.” *Cultural Studies of Science Education* 6, nr 3 (2011), 569–94.
- Raj, Kapil. ”Beyond Postcolonialism ... and Postpositivism: Circulation and the Global History of Science.” *Isis* 104, nr 2 (2013), 337–47.
- Rayner-Canham, Marelene F. och Geoffrey Rayner-Canham. *A Chemical Passion: The Forgotten Story of Chemistry at British Independent Girls’ Schools, 1820s–1930s*. London: UCL Institute of Education Press, 2017.
- Redogörelse*, Uppsala h. allm. läroverk. Uppsala: u.u., 1915/16.
- Rudolph, John L. *How We Teach Science: What’s Changed, and Why It Matters*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2019.

- Sandström, Anna. ”Nya tendenser inom naturkunnighetsundervisningen.” *Verdandi: Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner* 27, nr 1 (1909), 1–16.
- Sappol, Michel. *Body Modern. Fritz Kahn, Scientific illustration, and the Homuncular Subject*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.
- Secord, James. ”Knowledge in transit.” *Isis* 95, nr 4 (2006), 654–72.
- Skolöverstyrelsen. *Handledning i sexualundervisning för lärare i folkskolor: på Kungl. Maj:ts uppdrag utgiven av Kungl. Skolöverstyrelsen*. Stockholm: u.u., 1952.
- Skolöverstyrelsen. *Läroplan för grundskolan: Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförslaget, 1969.
- Sjöberg, Sven. *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur 2010.
- Sommarkurserna i Uppsala den 15–29 augusti 1903*. Uppsala: Akademiska boktryckeriet, 1903.
- Svanberg, Fredrik. *Människosamlarna: Anatomiska museer och rasvetenskap i Sverige ca 1850–1950*. Stockholm: Historiska museet, 2015.
- Svenska akademins ordbok* (1916), uppslagsord ”dissektion” www.saob.se.
- Thorsén, David. ”Dissektioner i svensk skolundervisning under tidigt 1900-tal.” I *Humanialt*, red. Motzi Eklöf, 49–55. Malmköping: Exempla förlag, 2020.
- Tolley, Kim. *The Science Education of American Girls: A Historical Perspective*. New York: Routledge/Farmer, 2003.
- Tunlid, Anna och Sven Widmalm, red. *Det forskningspolitiska laboratoriet: Förväntningar på vetenskapen 1900–2010*. Lund: Nordic Academic Press, 2016.
- Ullman, Annika. *Stiftarinnegenerationen: Sofi Almquist, Anna Sandström, Anna Ahlström*. Stockholm: Stockholmia förlag, 2004.
- Undervisningsplan för realskolan: Med flera författningar rörande rikets allmänna läroverk jämte Öfverstyrelsens cirkulär*, red. Bengt J:son Bergqvist. Stockholm: Norstedt, 1906.
- Widerström, Karolina. ”De qvinliga könsorganen, deras funktioner samt deras vanligaste sjukdomar.” I *Sjukvård och helsovård: 2, Om sjuksköterskans pligter, sjukdietetik, barns vård*, red. Th. Hellström och Curt Wallis, 226–51. Stockholm: Fahlcrantz, 1889.
- Widerström, Karolina. *Om utsträckningen af ämnet hälsolära vid våra flickskolor: Inledningsföredrag till diskussion vid 7:de allmänna flickskolemötet i Stockholm 11–13 juni 1901*. Stockholm: Ivar Hægströms Boktryckeri, 1901.
- Widerström, Karolina. *Anatomiska väggtavlor*. Stockholm: Generalstabens litografiska anstalt, 1903.
- Widerström, Karolina. *Den sexualpedagogiska frågan: Folkundervisningskommitténs behandlings därav (särtryck ur Svensk Läraretidning)*. Stockholm: Iduns tryckeri, 1915.
- Widerström, Karolina. *Kvinnohygien populärt framställd*. 7:e utökade och omarbetade upplagan. Stockholm: Norstedt, 1932.
- Widerström, Karolina och Maria Aspman. *Handledning i dissektion av några typdjur*. Stockholm: Norstedt, 1913.
- Widerström, Karolina och Alma Sundquist. *Text till Anatomiska väggtavlor*. Stockholm: Norstedt, 1928.
- Wintzell, Johan. *Den elementära sexualundervisningen: Handledning för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur och kultur, 1935.

- Zilhao, Isabel och Nielsen, Kristian H. "Worlds of Science for Children and Young People, 1830–1991." *BJHS Themes*, 3 (2018), 1–14.
- Åhrén, Eva. *Döden, kroppen och moderniteten*. Stockholm: Carlsson, 2002.
- Årsredogörelse*, Lunds h. allm. läroverk. Lund: u.u., 1907/08.
- Årsredogörelse*, Lunds h. allm. läroverk. Lund: u.u., 1911/12.
- Östling, Johan, Erling Sandmo, David Larsson Heidenblad, Anna Nilsson Hammar och Kari H. Nordberg, red. *Circulation of Knowledge: Explorations in the History of Knowledge*. Lund: Nordic Academic Press, 2018.



Computing the Nordic Way: The Swedish Labour Movement, Computers and Educational Imaginaries from the Post-War Period to the Turn of the Millennium

Lina Rahm

Abstract • Based on empirical material from Swedish reformist labour movement associations, this article illustrates how digital technology has been described as a problem (and sometimes a solution) at different points in time. Most significant, for this article, is the role that non-formal adult education has played in solving these problems. Computer education has repeatedly been described as a measure not only to increase technical knowledge, but also to construe desirable (digital) citizens for the future. Problematisations of the digital have changed over time, and these discursive reconceptualisations can be described as existing on a spectrum between techno-utopian visions, where adaptation of the human is seen as a task for education, and techno-dystopian forecasts, where education is needed to mobilise democratic control over threatening machines. As such, the goal for education has been one of political control—either to adapt people to machines, or to adapt machines to people.

Keywords • educational imaginaries; popular education history; labour movement history; computer history; workers' education history

Introduction

The societal desire for a computerised future intensified after the Second World War (and has effectively not diminished since). This desire, and the related imaginary, is often based on two principles: firstly, the idea that there is always already something historically significant happening *right now*, and secondly, that this moment will yield a fundamentally different future for all of us. The view that the present moment is unique also implies a distancing from the past, which simultaneously renders many technologies and concepts hopelessly outdated. Today, notions such as autonomous robots, deep machine learning, and artificial intelligence are described with equal measures of worry and fascination (often implying that “the future is finally here”). But the future is nothing new—it has been here before. The belief that we are in the midst of a digital revolution that will change the future forever often assumes autonomous markets and enclosed technologies, and obscures the social and political processes behind development and use.¹ Imaginations of the future have powerful consequences, and it is therefore important to put contemporary assumptions of the digital into a historical perspective, as this can help us understand how the past, the present, the future, and technological development are entangled. By

1 Judy Wajcman, “Automation: Is It Really Different This Time?” *The British Journal of Sociology* 68, no. 1 (2017).

*Lina Rahm is a Postdoctoral Fellow at KTH Royal Institute of Technology, Sweden.
Email: lina.rahm@liu.se*

trailing the Swedish reformist labour movement, one of the most important stakeholders in the Swedish chronicle of digitalisation, this article aims to historicise the digital citizen of today.

In present times, digital technology is conceived by policymakers and politicians, on both national and supranational levels, as a sociotechnical imaginary for increased welfare, wellbeing, and economic growth. For example, digital solutions are said to solve demographic challenges, create sustainable living conditions, and increase the health of the European population.²

Schools are increasingly seen as a means for solving any social problem (such as integration or wellbeing)—a global trend referred to as “educationalisation.”³ As this article will show, non-formal adult education is part of this logic and particularly illustrates how education has historically been seen as a means of controlling digital development. Non-formal education (*folkbildning*) is defined as organised learning activities that take place outside the formal education system and that do not lead to grades or degrees. However, there is still an instructor, a teacher, a supervisor, a producer and/or an organisation behind this education, and it is planned in advance, which also differentiates it from informal learning in everyday life

Even though there are no EU directives regulating how digital competency should be defined in national policies, digital skills are described as one of eight key competences for lifelong learning. Digital skills, along with literacy and numeracy, is also one of the core competencies in adult education.⁴ Arguably, then, digital skills, media literacy, digital literacy, or even AI literacy are today constructed as key solutions to contemporary global issues.

In the context of current digitalisation efforts, Sweden presents a particularly interesting case. The Swedish Government has long been engaged in significant political digitalisation programs and actions.⁵ Arguably, the “Swedish tech wonder” began with government initiatives to build computers. In Sweden, such initiatives have long coincided with Social Democratic governments. The current Swedish Social Democratic Prime Minister has asserted that Sweden will need more robots in order to compete with low-wage countries, stating that he wants “more people to be replaced by robots” and that “we should not be afraid of new technology. We should be afraid of old technology.”⁶ As such, the best approach to secure the future is if “man and machine can work together.”⁷ The key to success is described as an increased level of education, as well as an open disposition towards technology. Currently, digital inclusion is tantamount to full citizenship. According to the annual study “Swedes

2 See for example European Commission, “Digital Agenda for Europe” (2014).

3 Edith Helena Hooge, Marlies Elisabeth Honingh and Berber Nadia Langelaan. “The Teaching Profession Against the Background of Educationalisation: An Exploratory Study,” *European Journal of Teacher Education* 23, no. 3 (2011): 297-315.

4 OECD, “Education at a Glance 2016: OECD Indicators” (Paris: OECD Publishing 2016).

5 Hans Glimell, *Återerövra datapolitiken! En rapport om staten och informationsteknologin under fyra decennier*, Tema T Rapport, 20 (Linköping: Linköping University, 1989).

6 Birgitta Forsberg, “Stefan Löfven: Vi måste ha mer av robotisering,” interview in *Dagens Nyheter*, 2015.

7 Government Offices of Sweden, *För ett hållbart digitaliserat Sverige – en digitaliseringsstrategi* (Stockholm: Regeringen 2017).

and the Internet” Swedish internet use is almost 100 percent.⁸ This means that virtually the entire Swedish population uses the internet daily, on a computer or a smartphone. The few who do not are also described as being excluded from society.

Automation has always been charged with both utopian imaginaries of an improved world where man is liberated from labour, and a potential future where man becomes enslaved by machines. Historically, Swedish workers—and thereby the labour movement—have always had a close relationship with machines. Even in the early days of computerisation, the labour movement—through unions and adult education associations—became an important actor in conveying knowledge about computers, and in educating people about how computer systems should be designed in order to meet the needs of the future. The labour movement realised early on that new technology was connected with the power to make futures, and the issue of “who owns the future” was central to pushing society in the desired direction. The Swedish reformist labour movement is therefore an interesting case to study in relation to how sociotechnical imaginaries spread and stabilise over time. Even though technology is intimately intertwined with education, this is seldom made visible as an inherent aspect of sociotechnical imaginaries.⁹

As such, this article seeks to explore how the Swedish labour movement has construed overlaps between technical and what I call educational imaginaries. That is, what role has the education of citizens played in the imaginations of a sociotechnical future? Or, to put it slightly differently, how do preferred modes of education and new technological regimes (and potential advances) become fused in practice? To answer this question, the article focuses on problematisations of, and in, sociotechnical imaginaries.¹⁰

The article starts by providing a background to the Swedish labour movement and its relationship to computers. After this, the method and material are highlighted. There then follows an analysis focusing on five particularly vibrant time periods, and accompanying political-educational efforts aimed at educating adults about computers (and their societal implications).

Sweden, the Labour Movement, and Computers

The focus of this article is on computer politics as enacted by the Swedish broad political left. In this article, this refers to the Swedish Social Democratic Party (SAP), the Swedish Trade Union Confederation (LO), and the Workers’ Educational Association

8 Pamela Davidsson and Anders Thoresson, *Svenskarna och internet 2017: Undersökning om svenskarnas internetvanor* (Stockholm: IIS, Internetstiftelsen i Sverige 2017). The Swedish part of the World Internet Project.

9 Science and technology studies tackles questions about how society, culture and politics shape technologies (e.g. Bijker et al. 1987) and vice versa: how technology shapes society, cultures and politics (e.g. Latour 2005), and what kinds of power asymmetries emerge in such enactments (e.g. Winner 1986, 1980; Haraway 1997; Cockburn 1981). Several scholars have turned to STS approaches to understand enactments of technology in education. This study however aims to turn this around and use education as a starting point to investigate enactments of power and politics in digital technology.

10 See Carol Bacchi, *Analysing Policy: What’s the Problem Represented to Be?* (Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson, 2009) for the notion on problematizations and Sheila Jasanoff, “Future Imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity,” in *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*, ed. Sheila Jasanoff and Sang-Hyun Kim (Chicago: University of Chicago Press, 2015) with regard to sociotechnical imaginaries.

(ABF). These three central figures in Sweden's reformist socialism¹¹ have historically been highly influential political actors in the shaping of the Swedish welfare state. The Swedish Trade Union Confederation, formed in 1898, is an umbrella organisation of trade union organisations affiliated with the labour movement in Sweden. The Workers' Educational Association is Sweden's largest and oldest adult educational association, and is closely linked to the notion of a democratic society. The Swedish Social Democratic party remained in government without interruption for more than forty years following the Second World War, and Sweden is thereby often regarded as home to one of the strongest labour movements in the world. Although there are many overlaps between the three political actors, and they can be seen as elements of the same political body, there have also been some disagreements between these actors when it comes to Sweden's early technology policy (which will be exemplified in the analysis).

To broaden the context, the Swedish welfare model has been described as a middle way between capitalism and socialism. For example, the Swedish state has been comparatively more interventionist and corporatist than other Scandinavian countries.¹² After the Second World War, Sweden was seen as one of the most modernised countries in the world—an international role model in terms of politics and welfare. High employment, achieved through a compromise between capitalist and labour forces, equal access to—and distribution of—benefits, pronounced egalitarianism including a robust trust in authorities, and a high degree of political mobilisation based on social class are just some of the qualities often associated with Sweden.¹³ The relatively high taxes, the large public sector, and the political dominance of social democracy are, in turn, often seen as underpinning this development. Today, the glory days of the Swedish model are arguably over, or at least heavily contested.¹⁴ Social democracy in Sweden is significantly weakened, and inequality and segregation are relatively high. Marketisation and financial cutbacks have undermined redistribution politics. Taxes and public charges are now comparable to many other countries. It is fully possible to claim that Sweden is a less generous and successful welfare state today than it has been in the past. Nowadays, Sweden does not stand out in any particular way in comparison to other countries. Still, Sweden is a particularly interesting historical case in terms of the overlap between computer policies and education.

Both today and historically, Sweden often comes out on top in national comparisons of digital competencies. Participation in adult education is also high. This can be attributed to the Swedish Government's ambitions to eliminate formal obstacles to participation in adult education as such, and also to a general determination to

11 Reformist socialism denotes a political ideology that seeks to change society through reforms, as opposed to the communist left.

12 Tim Knudsen and Bo Rothstein, "State Building in Scandinavia," *Comparative Politics* 26, no. 2 (1994).

13 Gøsta Esping-Andersen, *The three worlds of welfare capitalism* (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1990).

14 For further discussion see Jenny Jansson "Class Formation in Sweden and Britain: Educating Workers," *International Labor and Working-Class History* 90, Fall (2016), 52–69 and Carl-Ulrik Schierup and Aleksandra Ålund, "The End of Swedish Exceptionalism? Citizenship, Neoliberalism and the Politics of Exclusion," *Race & Class* 53, no. 1 (2011), 45–64.

increase equality.¹⁵ Non-formal adult education, as an umbrella term for the independent education endeavours conducted within libraries, adult education associations, lecture clubs, and public broadcasting companies, has a much broader and longer history than can be summarised in this article. Nevertheless, education, in the shape of voluntary non-formal adult education institutions, has been an important part of Swedish society for the past two hundred years. The underpinning justification for Swedish non-formal adult education relies on ideas that a society should be built by its citizens, but also that this building requires (certain) knowledge, values, and education in order for responsible choices to be made. The history of non-formal education is thus enmeshed with the emergence, history, and growth of a civil liberal-capitalist society in general. On the one hand, Swedish non-formal education has its roots in the self-education projects of the early 19th century middle class. At that point, non-formal adult education took the form of voluntary educational assemblies, libraries, and lectures, which, to some extent, brought people together across class boundaries, but with the main purpose of forming a political and civil middle-class identity. On the other hand, the same education effort also has its roots in education as a way of disciplining the “popular classes,” which included peasants, the unemployed, the working class and sometimes the lower middle class. In this case, education was seen as a means to suppress, or even foreclose, social and societal concerns that might emerge from, or in relation to, these groups.¹⁶ Berg and Edquist¹⁷ have branded the construction of popular education, as part of the free and voluntary civil society, a process of “autonomisation.” Using this concept, they refer to the idea that certain actors are positioned as autonomous, while still also executing government functions. Thus, autonomisation is to some extent an illusion—an ideological construct—which helps produce, and reproduce, the notion of civil society and the notion of free and autonomous citizens, who independently shape themselves through education.

This paradoxical mix of emancipation and regulation can be seen as a foundation of Swedish non-formal adult education, and this contradiction is important in terms of understanding the strong position and success of adult education historically. The Swedish Workers’ Education Association (ABF) was formed in 1912, fortifying the bond between the labour movement and adult education. This paved the way for government support for night schools and lectures within a worker context.¹⁸ Adult education, driven by the labour movement, has thus been constitutive in terms of class formation and identity. According to Jenny Jansson, the educational efforts of the Swedish labour movement have boiled down to two main purposes: to compensate

15 Kjell Rubenson, “The Impact of Welfare State Regime on Barriers to Participation in Adult Education,” *Adult Education Quarterly* 59, no. 3 (2009), 187–207.

16 For an enlarged discussion on the development of Swedish popular education see Anne Berg and Samuel Edquist, *The Capitalist State and the Construction of Civil Society. Public Funding and the Regulation of Popular Education in Sweden 1870–1991* (Cham: Palgrave Macmillan, 2017); Anne Berg and Samuel Edquist, “Folkbildning,” in *Utbildningshistoria*, ed. Esbjörn Larsson and Johannes Westberg (Lund: Studentlitteratur, 2011), 209–25.

17 Berg and Edquist (2017).

18 Bernt Gustavsson, “The Idea of Democratic Bildung: Its Transformation in Space and Time,” in *Popular Education, Power and Democracy*, ed. Anne-Marie Laginder, Henrik Nordvall and Jim Crowther (Leicester: NIACE, 2013), 35–49.

workers for their relatively low level of education (and thereby increase knowledge and skills), and to empower and enlighten workers in order to increase influence, agency, and power.¹⁹ Nevertheless, a humanistic, rather than “polytechnical,” norm of education has always characterised ABF.²⁰

As mentioned, Sweden’s relatively generous welfare model can be explained by the close relationship between the state and the labour movement. The reformist social democratic element of the Swedish labour movement has had a significant impact on society. In this close relationship, discourses of technology emerge as being particularly interesting to examine. Engineering and technology education has, for example, been described as an important tool for progressive education ideas in Sweden.²¹ That is, the development of Swedish computer policies (as ways to control the computerisation of the welfare state) parallels the politics of the reformist labour movements.²² Compared to other countries, the Swedish reformist labour movement has generally taken a positive attitude towards computerisation.²³ This reciprocal relationship between the Government, unions, and industry can be described as a foundation for a strong technological imperative, aiming towards rationalisation and efficiency, something which is also clearly reflected in the welfare politics of the Social Democrats. The Swedish labour movement has been a driving force in implementing technical solutions, ultimately with the goal of increasing living standards and wages.²⁴ As a consequence, unions have been confronted with the issues of striking a balance between the negative and positive aspects of computerisation, and winning social acceptance for computerisation, which has led to adult education and public information campaigns being proposed as the key solution.²⁵ The technological optimism (and enthusiasm) of the Swedish Social Democrats can be explained by its “systemic” character. That is, in the view of social democracy, large technological systems (such as the computerisation of work and society) require a strong state as a procurer and even a constructor. Thus, the construction of the modern welfare state also became a construction of a complex “systemic society”—which supported the idea that Social Democrats, rather than individualist and market-oriented politicians, should govern its development.²⁶ In summary, the relationship between the labour movement and computerisation is one of reciprocity and mutuality, influenced by a system of values, convictions and norms. It is also worth noting that, while government funding for non-formal adult education has been relatively stable over the

19 See Jansson (2016), 52–69; Jenny Jansson “From Movement to Organization: Constructing Identity in Swedish Trade Unions,” *Labor History* 53, no. 3 (2013), 301–20.

20 Thomas Ginner, *Den bildade arbetaren: Debatten om teknik, samhälle och bildning inom Arbetarnas Bildningsförbund 1945–1970* (Linköping: Linköping University, 1988).

21 Magnus Hultén, “Technology as the Language of Schooling: Utopian Visions of Technology in Swedish General Education in the 1960s,” *International Journal of Technology and Design Education*, no. 23 (2013), 581–95; Boel Berner, “The Worker’s Dream of Becoming an Engineer,” *History and Technology*, no. 15 (1999), 281–314.

22 Anders Carlsson, “Tekniken – politikens frälsare?” *Arbetarhistoria* 4, no. 92 (1999), 23–30.

23 Jørgen Bansler, “Trade Unions and Alternative Technology in Scandinavia,” *New Technology, Work and Employment* 4, no. 2 (1989), 92–99.

24 Roland Paulsen, *Arbetsamhället: Hur arbetet överlevde teknologin* (Malmö: Gleerups, 2010).

25 Bertil Rolandsson, *Facket, informationsteknologin och politiken: Strategier och perspektiv inom LO 1976–1996*, Göteborg Studies in Sociology 16 (Gothenburg: University of Gothenburg, 2003).

26 Pär Blomkvist, “Ny teknik som politisk ideologi,” *Arbetarhistoria* 4, no. 92 (1999), 13–22.

last thirty years, specific educational efforts directed towards computers have coincided with social democratic governance.²⁷

Thus, the universalist social democratic construction of the welfare state, from the 1950s onwards, also coincided with ambitions to computerise (by way of its emphasis on a data-driven bureaucratic social system). In practice, this took the form of extensive citizen registration. Debates about personal integrity and privacy therefore emerged relatively early on in Sweden, partly because of the enduring principle of public access to official records, but also because of a long-standing practice of population registration and statistically driven bureaucratisation (where each citizen was assigned a unique number). The Swedish Government was the first in the world to pass a law which regulated the establishment of computerised personal records.²⁸ As mentioned, education has been put forward as a primary form of governance to create a fruitful relationship between technology and citizens. At the same time, computer education projects were also described as providing public authorities with incentives for digitising citizens.²⁹ Government efforts to support, and educate about, computerisation have also been recognised as one of the key reasons for Sweden's high levels of computer integration and use, as well as the relatively high frequency of Swedish internet entrepreneurs.³⁰

Public information campaigns and non-formal education have been crucial—but too often academically ignored—tools for governance in Swedish computer policies. Interestingly, education projects have rarely been concerned with the practical operation of computers (although such courses also existed). Rather, large-scale efforts were more often aimed at educating large groups of citizens about societal, ethical, political, and practical consequences of computerisation. As such, they are closer to social programs, or popular enlightenment projects—they are mostly not education *with* computers, but *about* computers. A significant part of these courses was devoted to the potential dangers of computerisation, and how these could be avoided for more fruitful and controlled development. Despite this, very little research has been directed towards the meaning and importance of these educational efforts in shaping the digital society and its citizens. Thus, very little research has been done which specifically connects non-formal education about computers, the labour movement, and the governed emergence of the digital citizen. This research gap is remarkable, especially seeing how massive these education efforts were. Their importance in the impending computerisation of society cannot be neglected. This article begins to address this research gap by providing a genealogy of the digital citizen, from the perspective of non-formal adult education and the Swedish labour movement.

27 Andreas Fejes and Henrik Nordvall, "Vad händer med vuxenutbildningens medborgerliga och demokratiska funktion i marknadsieringens tidevarv?," in *Folkbildningens framtidsfrågor*, ed. Folkuniversitetet (Stockholm: Folkuniversitetet, 2016), 19–31.

28 See Åsa Söderlind, *Personlig integritet som informationspolitik: Debatt och diskussion i samband med tillkomsten av Datalag (1973:289)* (Borås: VALFRID, 2009); Sten Henriksson, "When Computers Became of Interest in Politics," *History of Nordic Computing* 174 (2005), 413–23.

29 Åke Grönlund, *IT, demokrati och medborgarnas deltagande* (Stockholm: Teldok och Vinnova, 2001).

30 Lisa Wiklund, "Circus Days: The 1990s as an Iconic Period of Time for Swedish Internet Entrepreneurs," *Akademisk kvarter/Academic Quarter* 10 (2015), 53–65; Kristina Höök, "Digitalisering av det Vardagliga," in *SOU 2015:65*, 165–94.

Research Approach

In order to analyse the overlap between education and computerisation, this article focuses on problematisations.³¹

Carol Bacchi builds on Michel Foucault and develops a method for policy analysis, which she refers to as “What’s the Problem Represented to Be? (WPR).” In this method, policies are understood as culturally constructed, and dependent on their national or international context. Policies are seen as signs of how governance and order are maintained, and the analysis of the relationships between problems and solutions in these policies can reveal both presumptions and ideologies. The key idea that Bacchi proposes is that we are guided by *problematisations*, and that we need to analyse these problematisations (i.e. what is construed as a problem, how, and why) rather than the problems themselves. An important point following this assumption is that proposed political solutions are co-constructive of the problems they set out to solve. Problems and solutions exist in a reciprocal relationship, where they “configure” each other.³²

During the time period covered in this article, computers have changed drastically in several respects. In the beginning, computers were the size of a room; today they are discreetly embedded in everyday objects. The changing functional capacities of computers, just like larger technical infrastructures (e.g. the internet), may of course have had an impact on the kinds of problems and solutions recognised. However, as will be seen in the upcoming analysis, the material capacities of technologies are by no means exclusively determinant. Rather, problematisations are heavily dependent on the *imagined social effects* of what computers may (or may not) be able to “achieve” in the future. Importantly, these prognostications, which are essentially guiding politics, impact on issues of inclusion and exclusion in the digital society of the future.

Material

I have elicited empirical material that is significant in connection with the debates during different periods of time. This includes sound recordings, video recordings, policies, course material, union magazines, and conference presentations, from three reformist labour movement associations: the Swedish Social Democratic Party (SAP), the Swedish Trade Union Confederation (LO), and the Workers’ Educational Association (ABF). This material consists of 35 policy texts, eight speeches or presentations, 30 newspapers and six course books/films.

As a first step, I have turned to publicly available material, but I have also searched the Swedish Labour Movement’s Archive and Library for material concerned with computerisation. As a second step, I have—via an extensive reading—identified texts where distinct disruptions, or key changes, could be identified. New technologies are often charged with both hopes and fears, which leads to quickly escalating debates. Once technologies are accepted and integrated into everyday society, they disappear from discussion equally quickly, and are effectively rendered invisible. This means that descriptions of computers as a problem and a solution do not appear systematically in the material (either regularly or delimited in time).

³¹ Bacchi (2009).

³² Ibid.

The results presented in this article aim to problematise current times by making five swoops through history (the 1950s, 1960s, 1970s, 1980s and 1990s). The first is made into the debates of the mid-1950s, based on the fact that this is when the public debate on computers begins. The final swoop is motivated by indications that, since the turn of the millennium, major educational efforts have been both less common and less subject to shifts in political governance. Also, by the end of the 1990s, there is a shift whereby large-scale educational efforts are more often executed *through* computers than *about* computers. However, the analysed material is of such breadth that recurring patterns can be identified across several different sources at the same point in time. As such, the empirical material shines a light on a set of discourses, which in comparison with current discourses, tells us about radically different problematisations, as well as repetitions and similarities.

As a quick summary of the upcoming sections, it can be said that during the 1950s, mass education was seen as a solution to the problem of increasing leisure time (i.e. time off work). These hopes were not fulfilled during the 1960s, as it was mostly government offices that were computerised. In the 1970s, more critique was heard regarding computerisation, and education and public information campaigns were seen as a way to calm the debate and lay the foundations for a more democratic development of technology. The 1980s were characterised by an ambition to educate as many workers and citizens as possible about the implications of computerisation. Finally, in the 1990s, the labour movement procured a computer of its own, in order to increase dissemination of computers in workers' homes. In support of the larger analysis, selected quotations representative of the specific zeitgeist will be presented. Effectively, this article examines descriptions of computerisation from a labour movement perspective, and shows how problematisations have repeatedly turned to education as an imagined solution to hopes and fears relating to digital technology.

Results

The following sections discuss the results of the study. These results show the importance of historicising computerisation discussions, in order to get at the underlying meanings of what is conceptualised as “new,” and thereby also parallel demands for new knowledge. Such a perspective can also identify how the artefacts, processes, and policies that we think of as historically ground-breaking may have longer and stranger histories than we first anticipate.

Next, beginning with the 1950s, I will provide a genealogy of the current situation, mapping out problematisations that have taken part in shaping the digital citizen.

Adapt Workers to the Leisure Time Explosion

Even in the 1950s, the question of computerisation was highly topical. The labour movement described the 1950s as being characterised by “a second industrial revolution.”³³ Automation (a notion equivalent to computerisation) was described as being particularly central to this revolution.³⁴ The Swedish Social Democrat Party program “the Politics of Progress” predicted a radical societal change based on new

33 Swedish Social Democratic Party (SAP), *Framstegens politik* (Malmö: AB Framtiden, 1956).

34 A. Strand, “Inledning,” in *Tekniken och morgondagens samhälle*, ed. Swedish Social Democratic Party and the Swedish Trade Union Confederation (Stockholm: Tidens förlag, 1956).

technologies and scientific development. In the right hands, technological development was described as leading to increased (and equally distributed) welfare and a stronger socialist society.³⁵ Computers would, in the future, “unburden the human work force not only from monotonous and heavy physical labour, but also from exhausting psychological and cognitive activities.”³⁶ Increased automation was also described as creating better conditions for a balanced labour market, with more diplomatic cooperation between various stakeholders.³⁷ The Swedish Social Democratic Party saw itself as particularly suitable for the task of organising and governing this society, based on the argument that the increased welfare would then benefit everyone. A pertinent risk was identified whereby (capitalist controlled) automation could separate the worker from his proprietorship of the tools. Further, it could also come to lessen his sense of commonality in relation to the means of production. Thus, Social Democrats believed that “[t]he meaning of work, for the individual in the age of automation, can only be saved through *socialism*.”³⁸

In relation to automation, the Swedish Trade Union Confederation expressed that it did not “feel [...] a need to destroy the new machines,” and that it was willing to participate in the necessary social planning.³⁹ The view taken was consequently that *people* needed to *adapt* to the new technologies, and the ensuing *adaptation problem* quickly became critical. This problem was also seen as important in addressing, for example, social care or national defence organisation.⁴⁰

The adaptation problem was thereby soon reformulated as a problem of *education*. In the light of the upcoming automation, education was seen to address three specific issues: firstly, automation would require *more skilled workers* than ever before in order to supervise and maintain the complex machines; secondly, workers should be prepared to *handle an insecure future where the only certainty was constant change*; and thirdly, workers should be prepared to *handle a significant increase in free time*⁴¹. All these issues were seen as being best governed through citizen education.

So, one needed to be educated, not only to be skilled and flexible in the face of change, but also to endure an increase in spare time. In this process of preparing citizens for automation, ensuring that the human himself was not automated was seen as an important goal. After all, if workers were automated into “a technical beast—a robot,” and thereby also reduced to a “sentient electronic brain,” the nuclear bomb

35 SAP (1956).

36 Edy Velander, “Automationen och rationaliseringen I,” in *Tekniken och morgondagens samhälle*, ed. Swedish Social Democratic Party and the Swedish Trade Union Confederation (Stockholm: Tidens förlag, 1956), 63.

37 Å. Nilsson, “Fackföreningsrörelsen och automationen,” in *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, ed. the Workers’ Educational Association (Stockholm: Tidens förlag, 1956), 178–86.

38 S. Arvidsson, “Skolan och framtiden,” in *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, ed. the Workers’ Educational Association (Stockholm: Tidens förlag, 1956), 91. My translation.

39 Strand (1956), 11. My translation.

40 Tage Erlander, “Samhället, anpassningen och opinionen (referat),” in *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, ed. the Workers’ Educational Association (Stockholm: Tidens förlag, 1956), 266–68.

41 In 1958, working hours were reduced by three hours a week. During the period studied, working hours in Sweden have been reduced in three stages: 45 hours (1958), 42.5 hours (1967) and 40 hours (1973).

would no longer be seen as the greatest threat to mankind, but man himself.⁴² Education was thus seen as necessary to avoid humans, unlike machines, reacting without free will and spirit to important societal problems.

When it came to the issue of increased free time, the Swedish Prime Minister at the time stated: “Today, we are aware that free time is no longer just a complement to the rest of our lives. With the coming automation, spare time must be incorporated into our existence in new ways.” The need for education was also described as a precondition for a more humane society: “[w]e cannot escape our responsibility to make the adaptation process as swift as possible, without losing any human values.”⁴³ The suggested solution was that the state should finance cultural workers, artists and non-formal adult education.⁴⁴ In parallel with technological development, cultural education was seen by the labour movement as a necessary counterweight: “In a time when human innovation no longer knows any limit, imagination, fantasy and empathy will have a hard time gaining access to the corridors of power.”⁴⁵ Education had an important function in not only preparing citizens for more free time, but also generating opinion about important societal and cultural issues. In practice, this was arguably also an effort to make people more favourable to technological development, because this would grant both the state and local councils more room to introduce changes.⁴⁶

The increased share of leisure time was described by the labour movement as desirable. Nevertheless, it also involved risks. That is, the “good leisure time” was construed as something significantly different from just being off work: “Free time is often abused by both old and young, so that it is wasted instead of making life richer.”⁴⁷ At the Swedish Trade Union Confederation conference in 1956, it was stated that:

It is a well-known fact that the rapid material progress has not been followed by a corresponding cultural uplift. This fact has been at the centre of many debates within the labour movement. We seek comfort in the fact that cultural nurturing is a long-term effort, and that spiritual wellbeing is nevertheless increasing, meaning that there is no reason to despair. Still, we do feel the need to express disappointment at the lack of progress.⁴⁸

As mentioned, education of all citizens was seen as the key solution to the problem of free time, but concurrently also as a way to foster a culturally aware citizen. Non-formal adult education was supposed to create rich and meaningful spare time, where workers were also activated and “cultivated” as citizens. In addition, education was seen as a counterforce to the potential influence from the market, in the shape of a

42 G. Lundquist, “Människans problem i ett rationaliserat och automatiserat arbetsliv,” in *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, ed. the Workers’ Educational Association (Stockholm: Tidens förlag, 1956), 147–57.

43 Erlander, (1956), 266–67. My translation.

44 S. Sjödin, “Kulturen i klämma,” in *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, ed. the Workers’ Educational Association (Stockholm: Tidens förlag, 1956), 233.

45 G. Biörck, “Vetenskapens och morgondagens samhälle,” in *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, ed. the Workers’ Educational Association (Stockholm: Tidens förlag, 1956), 254.

46 Erlander (1956).

47 Arvidsson (1956), 86.

48 Ibid., 85. My translation.

critical awareness in relation to commercials and requests for consumption. Furthermore, the conviviality offered by adult education associations was predicted to be an important part of fostering a truly socialist human.

In terms of technological development, the empirical material from this time is dominated by descriptions claiming that it cannot be stopped, and that rapid progress is the best way forward for Sweden.

The Absent Future

The automation revolution, as imagined in the 1950s, remained unrealised during the 1960s. Instead of robot factories and fully automated everyday lives, offices and governments were instead increasingly computerised. At one point automation was deemed to be progressing so slowly, and having an impact on such a limited part of the economy, that there was no overhanging risk of increased unemployment. In the mid-1960s, the Swedish Trade Union Confederation also pointed out that the computer revolution was highly exaggerated, and that there were no discernible causal relationships between technological change and levels of occupation. There are certainly reports in the media about lay-offs resulting from industrial automation, but these are more of an anecdotal character than an appeal for union campaigning. For example, one article describes how a work supervisor at a sugar factory threw himself in front of a train when the female workers he supervised were replaced by machines. The supervisor was said to miss the afternoon tea, the radio, and the gossip.⁴⁹ So, instead of making work superfluous and making room for more spare time, computerisation was seen as rationalising work—mostly through its capacity to collect more data than any human is capable of.

In 1966, almost exactly ten years after the most intense debates about impending high-tech future, the Social Democratic Minister of Communications Olof Palme repeated that technological development should not be stopped, but that social democracy must promote a different rationale than commercial companies.⁵⁰ This diplomatic stance presented several ambivalent concerns. For example, in order for educational efforts to make the most of the benefits of computers, close cooperation between the state and the business sector was called for. At the same time, the rationality of computers was questioned. That is, computers could never “capture” the dreams and hopes of humankind, but we should also not fall back on any “reactionary retrospection, suggesting that we tie ourselves to the tracks of progress, trying to stop it.” However, only three years later, as the 1970s approached, critical voices were raised for precisely this—to stop the machines and to put the brake on computerisation.

Master Computers!

In the late 1960s and the early 1970s, two important things happened. A crucial tipping point for the Swedish labour movement was the wildcat strike that erupted in 1969 at the state-owned mining company LKAB. The strike involved eight thousand miners and disrupted the coherence and alliance that had previously characterised

49 Jörel Sahlgren Oswald, “Automationen och medelklassen,” *Stockholms-Tidningen*, (1962).

50 Olof Palme, “Anförande [Public Statement].” Paper presented at the Gumaeliusträffen, Malmö, 1966.

the labour movement. The strike was also accompanied by vocal demonstrations at which placards announced “We are not machines!”⁵¹ A central reason for the strike was the time measurement system that had been implemented at the mining company.⁵² In the early 1970s, time measurement and time-based rationalisation were regarded as being firmly connected to computerised management, which in turn was coupled with unequal wages and piece work,⁵³ something the labour movement had fought long and hard against.

As early as the 1950s, computers had been described as tools for managing the workforce efficiently, but now this was increasingly seen as a problem. Computers were described as a form of updated Taylorism, based on computer-supported time measurements and separated tasks. That is, computers were seen as supporting the transfer of cognitive and administrative control from the worker to the management, which could then increase its power over the labour. Thus, those in control of computerisation were in control of future power. With the help of computers, information about how often an employee was ill or which tasks were performed slowly could easily be elicited and compared between workers. Computerisation would allow employers and management to compile a broad range of information about specific employees. In the future, it was feared that employers would know exactly where a specific employee was at any given time, or that workers would have to take orders from a computer about when and how certain tasks should be performed. Computers were seen as imposing authoritarian control over workers, something that clashed with workers’ ambitions to democratise workplaces.⁵⁴

The second significant event concerns public shock at how the Swedish authority responsible for population statistics had been selling information about citizens to commercial companies. This incident sparked a vibrant debate about government computer-supported surveillance of citizens.⁵⁵ The labour movement, in this case composed of the Social Democratic Government and the Swedish Trade Union Confederation, became targets of their own critique. Local unions declared that they refused to be “micro-managed” and intended to stop ongoing computerisation projects.⁵⁶ Other unions with the Swedish Trade Union Confederation developed their own technology treaties to make sure that computers were not abused or used for exploitation.⁵⁷ Citizens were encouraged to request records of their personal information from government databases, using pre-printed forms distributed via adult

51 Swedish Trade Union Confederation, *Vi väljer vår framtid: Datorerna, makten och våra jobb* (Stockholm: Brevskolan och LO, 1983).

52 J. Fulcher, “Class conflict in Sweden,” *Sociology* 7, no. 1 (1973), 49–70.

53 See M. Larsson, “Här står de tysta kontrollanterna...” *Aftonbladet*, March 18, 1978, for examples of the media debate.

54 Swedish Trade Union Confederation, *Datoranvändning* (Stockholm: Brevskolan, 1978).

55 Examples of viral debate books at the time include Kerstin Anér, *Datamakt* (Falköping: Gummesons, 1975); J. Annerstedt, L. Forssberg, S. Henriksson, and K. Nilsson, *Datorer och politik: Studier i en ny tekniks politiska effekter på det svenska samhället* (Stockholm: Tidskriften Zenit i samarbete med Bo Cavefors bokförlag, 1970).

56 Pelle Ehn, Barbro Erländer, and Rune Karlsson. *Vi vägrar låta detaljstyra oss! Rapport från samarbetet mellan Statsanställdas förbund, avdelning 1050 och Demos-projektet*, Demosrapport 10 (Stockholm: Arbetslivscentrum, 1978).

57 M. Jernewall, *Sprängpunkten: En bok om den tekniska utvecklingen, arbetarrörelsens roll och demokratis framtid* (Stockholm: Författarförlaget, 1980).

education associations.⁵⁸ One argument for this recommendation was that information, once digital, might very well be beyond human control and especially difficult to change, and it was therefore particularly important to know what data was being stored.

However, both the Swedish Trade Union Confederation and the Social Democrats pointed out that systemic administration of large amounts of data could also be of benefit to the welfare state. As an example, the administration of the public pension scheme and childcare and healthcare benefits was largely data-driven. The computer's capacity for handling large amounts of data, and extrapolating decisions from this, was seen as an important part of welfare state reforms. Unions could also benefit from this, since they could more easily obtain information about who had the right to certain benefits, or compile wage statistics as a basis for renegotiations.⁵⁹ The Social Democrats stated that the advantages of computers could hardly be overestimated.⁶⁰ Digital information, in the hands of the state, was regarded as powerful, as long as the integrity of citizens and the rights of workers were upheld.

Even though mistrust of technology grew during this period, there was also a firm belief in laws and reforms that could democratise the workplace. The Co-Determination in the Workplace Act was passed in the mid-1970s, giving workers the right to be informed about computer systems active in the workplace. The employer was also obliged to negotiate any changes in work tasks. Furthermore, the act gave workers the possibility to participate in education during work time, something that would become a crucial precondition when implementing large-scale computer courses. Night schools were already an important means for educating the worker, but the fact that one could now participate during the daytime contributed to the forthcoming massive participation in such efforts.⁶¹ Adult education associations were now seen as extremely important for conveying knowledge about computerisation.

From the perspective of the Social Democratic Party, our general ways of thinking and being were described as a product of the material conditions of our lives, and since computers were seen to be altering those conditions, they would also have ideological and psychological consequences. Those in control of the means of production in a given society would thus also control the production of thoughts and patterns of action:

Frightful scenarios of the future convey images of homes with computers and screens, providing us with never-ending, commercially produced, satellite-transferred fragments of information. Against such tendencies, we must deploy solutions that make people aware of their own agency in acquiring knowledge.⁶²

58 L-E Björk and J. Saving, *Datorer – på våra villkor* (Malmö: Liber Läromedel, 1975).

59 Swedish Trade Union Confederation, *Datoranvändning* (Stockholm: Brevskolan, 1978).

60 Swedish Social Democratic Party (SAP), *Datorer på människans villkor. Ett förslag till principprogram för datapolitiken* (Stockholm: Socialdemokraterna, 1978).

61 P. Lundin, ed., *Den skandinaviska skolan i systemutveckling under 1970- och 1980-talen: Exemplet DEMOS och UTOPIA – Transkript av ett vittnesseminarium vid Tekniska museet i Stockholm den 31 mars 2008* (Stockholm: KTH, Avdelningen för teknik- och vetenskapshistoria, 2008).

62 Swedish Social Democratic Party (SAP), *Datorer på människans villkor: Program för datapolitiken* (Stockholm: SAP, 1978), 65. My translation.

Furthermore, computerisation could also generate an “over-confidence in the meaning of quantifiable data.”⁶³ Nevertheless, the benefits of computers were also stressed. The computer *could* have the potential to rebut these tendencies by providing a so-called “reversed computer,” which instead of being a tool for surveillance would be a source of progressive exploration of society and a tool for answering all kinds of citizen-derived questions.

Thus, the material shows indications of a concern that the stakeholders in control of the means of production and financial capital would use technology for their own benefit. In this scenario, computerisation was described as an oppressive “computer force.” To counteract the realisation of this scenario, the labour movement aimed to control computerisation democratically and use computers in the service of the people. Citizens (through joint struggle and *education*) were seen as the driving force in shaping this (potentially oppressive, but ideally liberating) technology in practical terms. Computers, as problematised in the 1970s, held a promise of being an emancipatory technology, promoting equality and solidarity. Perhaps more importantly, however, these benefits could only be realised in a *socialist and economic democracy*, and only if each and every citizen was educated about computerisation. Notably, a delay in reaping the benefits was foreseen as citizens would need time to assimilate knowledge and develop a social awareness. Nevertheless, this ambition to educate *everyone* gradually grew stronger and would reach its peak in the 1980s.

Educate Everyone!

By the end of the 1970s, the debate had undergone another shift. In the early 1980s, computerisation was (again) described as unstoppable progress, where Sweden should not “lag behind.” During the economic recession of the early 1980s, there was significant unity among the political parties that Sweden must be computerised, and that education was the primary function that could make this happen.⁶⁴ In the early 1980s, the study associations received extra money to teach citizens about computers. The motto of the time was: Computing our way out of the crisis.⁶⁵ Technology was described as necessary and full of potential, but again only if controlled politically:

Employees are made redundant by advanced machines and robots. The remaining workforce needs to produce even more. The profit made is invested in technologies that make workers even more redundant. They are forced to work for their own undoing. This is how a nightmarish world is developing right under our eyes.⁶⁶

Again, computers must be actively shaped to benefit public welfare: “People think they need to learn how to program [a computer], and the result is precisely what

⁶³ Ibid., 70. My translation.

⁶⁴ Ministry of Labour, *Datorer och arbetslivets förändring*, ed. Dataeffektutredningen, SOU 1984:20, Stockholm: Liber, 1984.

⁶⁵ See for example the news article “Valspråk för LO, SAF och regeringen: Med datorn ur krisen,” *Dagens Nyheter* March 29, 1983.

⁶⁶ M. Jernewall, *Sprängpunkten: En bok om den tekniska utvecklingen, arbetarrörelsens roll och demokratins framtid* (Stockholm: Författarförlaget, 1980), 29. My translation.

the industry wants. People talk about programming languages, not about real solutions.”⁶⁷ Politics must, again, control computerisation. Through proactive computer policies, the Government also anticipated less conflict between the computerisation of society and the goal of full employment.⁶⁸ Education and engagement were key in transferring power from employers to employees.⁶⁹ The Swedish Social Democratic Party expressed this ambition as follows: “We are not supposed to stop development, to work against it. Our duty—as citizens, as politicians—must instead be to control it.”⁷⁰ The Social Democratic proposition of coherent computer policies was presented in June 1985, and concerned creating the “Good Computer Society,” a society characterised by market competition, increased equality, and deepened democracy.⁷¹ It could also be mentioned that the increasing unemployment rates in the early 1980s, particularly among young people, were seen as something radically new and worrying (although the rates were, in fact, lower than today). This contributed to a view of “the threats of computers” as something real and substantial.

Education was construed as a central measure in this task of governance, and computer skills were introduced into the compulsory school curriculum.⁷² Since children were now supposed to be computer savvy, the Swedish Trade Union Confederation argued that adults must also be given a chance to develop their computer skills, so that they would not become a “lost generation” in the computerised future. This is regarded as particularly important for the labour movement, since half of the trade union members had a maximum of seven years of schooling.⁷³ In parallel with this development, voices were being raised claiming that it was crucial to educate *all* adults as a counterbalance to the massive force of computerisation. The Social Democratic Government initiated a national education effort, which was supposed to provide every Swedish citizen with the necessary computer skills—the “entire Swedish population” was thereby the target audience for this educational project.⁷⁴ The project was called “Broad computer education and training in electronic data processing” and was described as a “million program for new knowledge.” The breadth of this project was doubled: “It is aimed at a broad audience, basically every adult, and the content gives a broad overview of the area. It can be given as part of work, or in one’s free time.”⁷⁵

The underpinning reasons for this enormous educational effort were presented as follows: Firstly, Swedish competitiveness in general should be increased. Secondly,

67 W. Schneider, “Discussion” presented at the Tage Erlanders datasymposium, Bommersvik 1980, 93. My translation.

68 B. Frejhagen, “Discussion” presented at the Tage Erlanders datasymposium, Bommersvik, 1980.

69 Swedish Trade Union Confederation, *Vi väljer vår framtid: Datorerna, makten och våra jobb* (Stockholm: Brevskolan och LO, 1983).

70 Ingvar Carlsson, “Ett miljonprogram för ny kunskap,” in *Forum för vuxenutbildningsdebatt: Arbetsrapport 4: Datautbildning för alla vuxna*, ed. Skolöverstyrelsen (Stockholm: Skolöverstyrelsen, avdelningen för vuxenutbildning i samverkan med Forum V, 1985), 4. My translation.

71 Government bill, *Om datapolitik 1984/85* (Stockholm, 1985).

72 Swedish National Agency for Education, *Läroplan för grundskolan*, Lgr 80: Studieplan – Datalära i grundskolan. (Stockholm: Liber, 1984).

73 Swedish Trade Union Confederation, *Utmaningen: En skrift från LO om hur vi kan lära, erövra och använda den nya tekniken*. (Stockholm: LO, 1986).

74 Commission for Informatics Policy, *Bred data utbildning*, SOU 1985:50.

75 *Ibid.*, 9. My translation.

marginalised groups (e.g. the low-skilled, women, and other vulnerable groups) would become more attractive in the labour market. Thirdly, and most importantly, education of the entire adult population was necessary to steer technology, and thereby also the future, in the desired direction. Skilled citizens were emphasised as a goal because “citizen-based influence over computer technology” could then be assured. As a long-term goal, the commission stated that “all citizens should be given a basic and adequate education in computing.”⁷⁶ By training the entire population, democratic order could be strengthened and ‘the society we want to live in after the year 2000 can be created.’⁷⁷

The project involved cooperation between many different actors and pedagogical forms, but non-formal adult education was key

since we represent a party, and a movement, that has always been convinced that knowledge is one of the most important tools in political struggle—and at the same time something that liberates us and makes us grow as human beings—it was natural for us to think in terms of non-formal adult education.⁷⁸

Thus, it was stated that: “Broad computer education should be characterised by a strong connection to the everyday lives of the participants, and the reality they face in society. This requires an ‘open’ pedagogy, which is best supported in participant-centered education.” The goal was to “recreate the glow and ambition that characterised adult education during the infancy of the labour movement.”⁷⁹ The proverb “let a thousand flowers bloom” was used to stimulate a grass-roots computerisation movement.⁸⁰

The Broad Computer Education effort was described as both needed and desired by the population. According to a survey at the time, 40 percent of the population between the ages of 16 and 64 saw themselves as needing computer education. Half of these were so interested that they would sign up for a study circle immediately if one was available.⁸¹ In 1984, 5 percent of the population had a computer at home, but this figure would soon rise.⁸² Public authorities emphasised the need for education before acquiring a computer: “Before the household buys a computer, one or more of the household members should take a basic computer class.”⁸³ Education was also described as the best cure for “computer anxiety.”⁸⁴ The Broad Computer Education program was described as the biggest education effort in Swedish history.⁸⁵ In 1984,

76 Ibid., 48.

77 Carlsson (1985), 4. My translation.

78 Ibid., 7. My translation.

79 Swedish Trade Union Confederation (1986), 65.

80 Dataeffektutredningen, *Datorer och arbetslivets förändring: Betänkande* (Stockholm Liber/Allmänna förlag, 1984), 7. My translation.

81 Statistics Sweden, *Folkets datorvanor: Information i prognosfrågor* (Stockholm: Statistiska centralbyrån (SCB), 1984).

82 C. Pettersson, *Datorer åt många: En studie om datorn som vardagsteknik och kunskapsverktyg* (Linköping: Linköping University, 2001).

83 Commission for Informatics Policy, SOU 1985:50, 51.

84 “LO och psykologerna överens: Information och utbildning bästa medicin mot dataångest.” *Datornytt* 4 (1984).

85 Carlsson (1985), 4.

a pilot project was initiated, targeting less trained employees. They were offered 40 hours of free computer education during working hours. The plan was to terminate and evaluate the pilot project after six months, and then make a decision on further education efforts. Instead, the pilot project would run for another two and half years, and broad computer education for the entire population was never fully realised.

During this period, broad knowledge about computers was seen as a key solution for fulfilling the hopes and avoiding the risks of computerisation. The problematisations would be transformed, however, and *broad access to computers* would be increasingly emphasised. In the early 1990s, the Swedish bureau for official statistics conducted studies of computer habits. These studies showed extensive differences in class and gender in terms of access to computers, a finding which would generate a series of new problematisations.⁸⁶

Computers for Everyone!

By the end of the 1990s, the Swedish Trade Union Confederation (LO) had entered a new era of computerisation. In terms of negotiations, they had so far mostly been involved with workplace conditions. Now, they were also beginning to negotiate employee access to capital goods—namely the “Trade Union Computer” (*LO-datorn*). This was presented as a necessary effort, since national surveys had shown that the population’s computer habits had changed. Specifically, the survey showed that 50 percent of all blue-collar union members did not have access to a computer at home or at work. The corresponding figure for white-collar workers was 10 percent. Consequently, a risk was identified that if action was not taken soon, blue-collar workers would be excluded from the future information society. The Trade Union Computer was the proposed answer—and the implementation of this project has been described as a significant effort in educational politics.⁸⁷

The underpinning reasons for developing the Trade Union Computer were presented as twofold. Firstly, there was the issue of redistribution politics. The national surveys showed that blue-collar workers had poorer access to computers than other members of society. The associated risk was that they would be worse off in the future labour market. They would also be more marginalised in terms of access to information. This was presented as a class-based knowledge gap. The second reason was that the unions would benefit greatly once more union members owned their own computers. That is, by establishing records of members with computers, and by registering those who acquire the Trade Union Computer, union work could be simplified. The computers could then be used to hold “digital councils” and send electronic mail, for example.

The computer was leased by members, and the reason given for this was that it prevented the computer from being re-sold. Further, access to support and better product warranties could be secured through an additional leasing deal. Naturally, the Swedish Trade Union Confederation had much better opportunities to negotiate prices, terms and conditions compared to single individuals, thanks to its massive volume. Thus, a procurement process was initiated. Certain requirements needed

86 Statistics Sweden (SCB), *Datorvanor 1990* (Stockholm: DF Förlags AB, 1990); Statistics Sweden (SCB), *Datorvanor* (Örebro: SCB Förlag, 1995).

87 M. Martos-Nilsson, “LO-datorn storsäljare,” *LO-Tidningen*, October 24, 1997.

to be fulfilled: primarily that the hardware was powerful enough to surf the internet and run modern software. The monitor should also comply with the established Swedish Confederation of Professional Employees (TCO) standard for electromagnetic emissions. These requirements would, admittedly, make the computer slightly costlier, but the Trade Union Confederation stated that it could not accept lower standards in the home than at work. An internet access subscription would also be included in the package. To qualify for the computer lease, proof of membership and a credit check were required.⁸⁸ The buyer of the computer was also offered supplementary education through the Workers' Educational Association.

The initiative generated debate within the various trade unions: How many people would actually be able to operate the computer? This question was raised by representatives of a number of local trade unions in the Trade Union Member Magazine. The computer was described as being far too expensive and too advanced to be fully utilised by members. It was argued that such an advanced computer would require extensive training. There was also a risk of increasing divides between rich and poor trade union members. So instead, an appeal was made to procure a computer which was easier to use, and more adapted to the current skills of trade union members.⁸⁹ Consequently, the Industrial Union of Metal Workers procured a computer of its own, with a smaller hard drive, and where the buyer was automatically enrolled in the union's IT school.⁹⁰

A couple of months after the launch, the Trade Union Computer was reported to be a huge success, exceeding all expectations. Six months after its introduction, 50,000 members had signed a lease deal. This figure represents almost 2 percent of the total membership. Suppliers reported that they would encounter difficulties delivering products in time if the level of interest was maintained. The project was described as the biggest ever order for computers in Sweden, having a massive impact on the Swedish computer market. The union claimed to have caught the computer industry by surprise, and the result was greater competition and lower prices. However, the industry would also come to "misuse" the concept of the Trade Union Computer, with many retailers marketing and selling "the People's Computer" or "the Trade Union PC" as a way to piggyback on the LO project.

The general divide between white- and blue-collar workers was reported to have diminished, but new splits also seemed to be emerging. The interest in the Trade Union Computer was said to be six times higher among paper industry workers and electricians than among members of the hotel and restaurant union.⁹¹ Class, gender and age were discovered to have an impact on computer adoption and use. In 1999, 16 percent of the female blue-collar members between the ages of 50 and 64 had used a computer within the last year, while 83 percent of white-collar men in the same age range had used one. Over the next few years, this discourse (and the statistics underpinning it) would change dramatically. In the early 2000s, 80 percent of all union

88 M. Martos-Nilsson, "LO-datorn för hela familjen," *LO-Tidningen*, August 22, 1997.

89 Ö. Isgren, M. Wallberg, N. Lund, M. Engelmark, and T. Pettersson, "'LO-datorn' – hur många kan nyttja den," Letter to the editor, *LO-Tidningen*, September 12, 1997.

90 M. Martos-Nilsson, "Allt fler LO-förbund satsar på 'egen' dator," *LO-Tidningen*, December 5, 1997.

91 M. Martos-Nilsson, "Datorköp avslöjar klassklyftor inom LO," *LO-Tidningen*, March 6, 1998.

members had a computer at home.⁹² Computers were described as no longer being the territory of men and children. Adoption and use within the female blue-collar member category grew more than in any other category of users. During these years, computer use in homes grew significantly more than computer use at work.⁹³

Only a few months after the launch of the Trade Union Computer, in early 1998, the Social Democratic Government introduced a similar reform. This time, *everyone* (who was a taxpayer with a job) would be given the opportunity to buy a computer. The reform was based on the policy that computer equipment provided by the employer could be exempt from taxation. However, the deal also stipulated that every employee at a given workplace must be given access to the agreement. In practice, the reform meant that a computer with accessories could be acquired at less than half the recommended retail price. This general “PC reform” quickly became the most advantageous deal, and would soon replace all other computer access subsidy projects from unions, including the Trade Union Computer.

The domestication of computers exploded during these years. Somewhere between one and one and a half million Swedish citizens acquired their first computer during this period, which could only be seen as extremely important for the computerisation of society. During the first four years of subsidies, the number of households with at least one computer doubled.⁹⁴ The home PC was, again, a government effort to “bring everyone on board,” with important consequences for computer use in general. Around 20-30 percent of Swedish citizens took up the offer.⁹⁵ On a side note, the home PC reform also received international attention. Suddenly, computer manufacturers in the US started receiving significantly more orders from the relatively small country of Sweden.

The home PC reform was a contributing reason why Sweden actually surpassed the US as a leading IT nation.⁹⁶ It was, however, criticised for mainly favouring high-income earners and thereby widening the digital divide (a phenomenon often highlighted around the year 2000). Further, the costs for society (and ultimately taxpayers) were regarded as too high, and when the Liberal-Conservative Government seized power in 2006, the reform was abolished. The home PC reform can be understood as a disruptive political effort, as it emphasised access to computers rather than knowledge about them. Instead of broad computer education, technological supply was the focus of political initiatives and subsidies. For the first time in Swedish history, *access* was regarded as more important than increased education. Thus, with the help of the Government, computers were increasingly commodified and privatised.

92 Swedish Trade Union Confederation, *Datoranvändningen ökar – men stora grupper står fortfarande helt utanför* (Stockholm: Löne och välfärdsenheten, LO, 1999).

93 Swedish Trade Union Confederation, *Ett IT-samhälle för alla? Hur har datoranvändningen och arbetslivets utvecklats?* (Stockholm: Löne- och välfärdsenheten, LO, 2004).

94 Carina Pettersson, *Datorer åt många: En studie om datorn som vardagsteknik och kunskapsverktyg* (Linköping: Linköping University, 2001).

95 R. Steen, *Personaldatorer: En utvärdering av arbetsmarknadseffekter* (Stockholm: IT-Kommissionen, Näringsdepartementet, 2002).

96 IDC and World Times, *Sweden Edges the United States out of Top Positions in the Information Revolution*, 2000.

Discussion

This article has illustrated how computers have been described as a problem (and sometimes a solution) in material from the Swedish reformist labour movement associations, at different points in time. One question to be addressed is why *education* was repeatedly suggested as the solution to both foreseen problems and the realisation of possibilities. One plausible explanation is that “more education” was in fact the most politically appealing alternative (for most stakeholders, ranging from unions and political parties to citizens in general). An alternative strategy, for example a union right to veto decisions about the implementation of new technology, would go against the employer’s right to manage work and the division of labour—a fundamental aspect of the Swedish model. Thus, the right to veto was never really considered, and more education became a more politically attractive—and diplomatic—option on which all stakeholders could agree. Another overarching question is how well Sweden has in fact succeeded in forming capable digital citizens. Using a more rational norm of success, the short answer seems to be “incredibly well.” Virtually all Swedes are “digitally included,” and capitalist and surveillance logics are ubiquitous and normalised in modern societies⁹⁷. However, “pockets of resistance” and new problematisations and tensions are emerging. That is, a renewed public (and scientific) discourse seems to be emerging resembling that of the 1970s, where wider issues such as personal integrity, surveillance, automation, and wellbeing are given renewed critical attention.

To give a more chronological and detailed account, the 1950s and 1960s were dominated by optimism. After “years of degradation and horror in the shadow, and lingering risk, of war,” a new age of prosperity emerged. Apart from increased welfare, computers and automation were also seen as generating an increasing amount of free time for workers. The problems of computerisation were thus conceptualised as both a difficulty educating enough skilled people and a struggle to fill the new leisure time with meaningful activities. The effects of computers were thus both desirable and problematic, but education was seen as a perfect solution. It could adapt people to a high-tech society, and at the same time avoid undesirable side effects. From the end of the 1960s, and during the 1970s, computers were described as worrying. Again, education was imagined as guiding people towards risk-awareness and readiness to take charge of technological development—in a collaborative effort, the population would be able to evaluate and control new technologies. During the 1980s, “unstoppable development” became a watchword. Luddite tendencies were regarded as problematic, and it was again described as being important to focus on positive technological potential. The main focus of education was to compensate people at risk—to “update” adults, so that they did not become lost generations in the wake of technological progress. The attempt to educate *everyone* can be seen as trying to create a public-private arrangement that would respect both the needs of industry and the worker. The broad computer education effort was a more diplomatic consequence of the 1970s activist efforts to include workers in the development of the technologies they would use.⁹⁸ In the 1980s, computers were once again charged

97 Shoshanna Zuboff, *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power* (New York: PublicAffairs, 2019).

98 Robert Howard, “Utopia: Where Workers Craft New Technology,” *Technology Review: MIT’s Magazine of Innovation* 88, no. 3 (1985), 43–49.

with optimist notions, but unlike in the 1950s, the “Good Computerised Society” had to be controlled by citizens themselves. Education is put forward as an important part of driving developments in the desired direction towards a democratising future. As computers were increasingly conceptualised as “information technology,” the 1990s were characterised by an emphasis on *access*—a compensatory political move, which was important for equal adoption and use of computers. Even though these political efforts were not aimed at everyone, only union members and employees, the subsidy was seen as important for domesticating computers and getting households online. All time periods (with the exception of the early 1970s) were characterised by a strong technological imperative. There are differences, however; adaptation was important in all time periods, but in the 1980s and 1990s there was more of an emphasis on control over development. During the 1970s and 1980s the imperative was, in effect, rather one of education. *Everyone* must be educated to become qualified evaluators of technology (or avoid becoming “lost generations”). In the 1990s the educational imperative was slightly dissolved, in the sense that computer education became individualised, and it was up to the individual citizens to educate themselves. However, there was still a strong sense of techno-optimism, fueled by the notion of a “knowledge society.” Unique “human capital,” such as creativity and knowledge, was emphasised in terms of management, but education was also individualised and preconditioned by access to technology. The home PC project is a clear indicator of this shift.

The labour movement’s relationship to computers is connected to its general relationship to technological development. Swedish labour unions were early to accept automation and rationalisations. In parallel, this is also connected to the education efforts of the labour movement, where the development of one’s *own* knowledge is central (along with fostering diligent workers and shaping a coherent social movement). At the same time, the overlap between computer policies and education is an interesting field of tensions, problematisations, and solutions. The efforts made by the labour movement to educate people can be seen as an investment in the workforce, and as an attempt to upgrade the worker rather than the means of production. The labour movement, and in particular social democracy, put themselves forward as the most qualified actor to control computerisation. Nevertheless, rationalisation was ever-present, and resistance towards computerisation was also described as a problem that must be addressed. It should be noted that the education of the citizenry was presented as a project with strong nationalist tendencies, as the enhancement of human capital also fortifies national competitiveness.

The organisation of society, and thereby also its citizens, is increasingly upheld through digital technology as systems of values. New technological systems, implemented at different points in time, thereby reveal the political and ideological ambitions of that time—ambitions that are based on dreams, hopes, and imagined risks. Most significant is the central role that education and knowledge, in the form of mass education of citizens, has played in the imaginings of solving these problems. Educational efforts by the reformist labour movement both domesticated computers and disseminated their use, but also prevented resistance to them. However, the main socialist objective, that is to foster a cooperative economy, became less prominent in the material from the 1980s onwards. The Marxist ambiguity about machines—both as capitalist accumulation and a tool for proletarian emancipation—

was also increasingly downplayed. By the turn of the millennium, computers were no longer perceived as a tool for unfair capitalist accumulation or a means of controlling workers.

This article has argued that the discourses permeating these debates expose the political imaginaries of digital technologies as being designed with certain intentions, as supporting (or being compatible with) a certain societal order (and not others)⁹⁹, and as increasingly delicate reciprocal relationships between the human-like capacities of machines and the machine-like capacities of society and its citizens.¹⁰⁰ Throughout the studied material, and across different time periods, technological development is often described in terms of an autonomous force (utopian as well as dystopian), where education is mobilised to govern citizens in order to regulate technological development. As such, digitalisation is still—and was for a long time—formulated as a political construction of a new future, where latent resistances were reshaped into problematisations, and thereby into solvable problems. The problems of computerisation have, across different periods in time, repeatedly been rephrased as educational problems and solutions, where educating the entire citizenry has been imagined as a recurring remedy.

As such, the imagined goal for education has been one of political control—either to adapt people to machines, or to adapt machines to people.

Sociotechnical imaginaries of the future are shaped by the idea of progress, and the discourse of progress is in turn often used to justify political intervention. This article has shown that new knowledge is repeatedly enacted as a solution to imagined problems with digital technology. Thus, education is imagined as a societal remedy that will reform citizens into knowledgeable users, but will also repeatedly shape them not to stand in the way of progress. However, Swedish computer politics are shaped by the socialist logic of redistribution where education's strong role as a form of political intervention among the Swedish broad left was often linked to the Marxist view that the ruling class produces the ruling ideology. Those who have the means of production at their disposal control not only capital, but also our way of thinking. Computers and automation are, after all, both machines and information. Knowledge about computers was seen as important because this knowledge also included the power to shape society in the desired direction. Over time, the Swedish labour movement presents educational imaginaries of digital technology that express hope for an epistemic network of heterogeneous actors that can hold society together and enact desired futures for all.

Acknowledgments

My sincerest thanks to Jenny Jansson, Stefan Moitra and the Workers' Education Research Network for their helpful generosity and encouraging comments during the early stages of the writing process. I would also like to express my gratitude to the Lars Hiertas Memorial Foundation for its generous support.

99 Langdon Winner, "Do Artifacts Have Politics?" *Daedalus* 109, no. 1 (1980), 121–36.

100 Lucy Suchman, *Human-Machine Reconfigurations* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006).

References

- Anér, Kerstin. *Datamakt*. Falköping: Gummessons, 1975.
- Annerstedt, Jan, Lars Forssberg, Sten Henriksson, and Kenneth Nilsson. *Datorer och politik: Studier i en ny tekniks politiska effekter på det svenska samhället*. Stockholm: Tidskriften Zenit i samarbete med Bo Cavefors bokförlag, 1970.
- Arvidsson, Stellan. "Skolan och framtiden." In *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, edited by Arbetarnas Bildningsförbund [the Workers' Educational Association], 85–92. Stockholm: Tidens förlag, 1956.
- Bacchi, Carol. *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?* Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson 2009.
- Bansler, Jørgen. "Trade Unions and Alternative Technology in Scandinavia." *New Technology, Work and Employment* 4, no. 2 (1989), 92–99.
- Berg, Anne, and Samuel Edquist. *The Capitalist State and the Construction of Civil Society*. Cham: Palgrave Macmillan, 2017.
- Bergström, Villy. *Rättvisa, Solidaritet Och Anpassning* Stockholm: Atlas, 2007.
- Bijker, Wiebe E, Thomas P. Hughes, and Trevor Pinch. *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge: MIT Press, 1987.
- Biörck, Gunnar. "Vetenskapens och morgondagens samhälle." In *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, edited by Arbetarnas Bildningsförbund [the Workers' Educational Association]. Stockholm: Tidens förlag, 1956.
- Björk, Lars-Eric and Jaak Saving. *Datorer – På våra villkor*. Malmö: Liber Läromedel, 1975.
- Blomkvist, Pär. "Ny teknik som politisk ideologi." *Arbetshistoria* 4, no. 92 (1999), 13–22.
- Blomkvist, Pär, and Arne Kaijser, eds. *Den konstruerade världen: Tekniska system i historiskt perspektiv*. Stockholm/Stehag Brutus Östlings Bokförlag Symposium, 1998.
- Carlsson, Anders. "Tekniken – Politikens Frälsare?" *Arbetshistoria* 4, no. 92 (1999), 23–30.
- Carlsson, Ingvar. "Ett miljonprogram för ny kunskap." In *Forum för vuxenutbildningsdebatt: Arbetsrapport 4: Datautbildning för alla vuxna*, edited by Skolöverstyrelsen, 2–9. Stockholm: Skolöverstyrelsen, avdelningen för vuxenutbildning i samverkan med Forum V, 1985.
- Cockburn, Cynthia. "The Material of Male Power." *Feminist Review* 9 (1981).
- Commission for Informatics Policy. *Bred datautbildning*. SOU 1985:50, Stockholm: Datadelegationen, 1985.
- Commission for Informatics Policy. *Datoranvändning i hushållen: Rapport från Datadelegationen*. Stockholm: Liber, 1984.
- Datornytt. "LO och psykologerna överens: Information och utbildning bästa medicin mot dataångest." *Datornytt* 4 (1984).
- Davidsson, Pamela, Matti Palm, and Åsa Melin Mandre. *Svenskarna och Internet 2018: Undersökning om svenskarnas Internetvanor*. Stockholm: IIS, Internetstiftelsen i Sverige, 2018.
- Ehn, Pelle, Barbro Erlander, and Rune Karlsson. *Vi vägrar låta detaljstyra oss! Rapport från samarbetet mellan Statsanställdas förbund, Avdelning 1050 och Demoprojektet*. Demosrapport 10. Stockholm: Arbetslivscentrum, 1978.

- Erlander, Tage. "Avslutning." In *Tekniken och morgondagens samhälle*, edited by Socialdemokratiska arbetarepartiet [the Swedish Social Democratic Party] and Landsorganisationen [the Swedish Trade Union Confederation]. Stockholm: Tidens förlag, 1956.
- Erlander, Tage. "Samhället, anpassningen och opinionen (referat)." In *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, edited by Arbetarnas Bildningsförbund [the Workers' Educational Association]. Stockholm: Tidens förlag, 1956.
- Esping-Andersen, Gøsta. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge Polity Books, 1990.
- European Commission. "Digital Agenda for Europe." 2014. http://eige.europa.eu/resources/digital_agenda_en.pdf.
- Fejes, Andreas, and Henrik Nordvall. "Vad händer med vuxenutbildningens medborgeliga och demokratiska funktion i marknadsieringens tidevarv?" In *Folkbildningens framtidsfrågor*, edited by Folkuniversitetet, 19–31. Stockholm: Folkuniversitetet, 2016.
- Forsberg, Birgitta. "Stefan Löfven: "Vi måste ha mer av robotisering." *Dagens Nyheter*, August 30, 2015.
- Frejhagen, Birgitta. "Debattinlägg." Paper presented at the Tage Erlanders datasymposium, Bommersvik, 1980.
- Fulcher, James. "Class Conflict in Sweden." *Sociology* 7, no. 1 (1973), 49–70.
- Ginner, Thomas. *Den bildade arbetaren: Debatten om teknik, samhälle och bildning inom Arbetarnas Bildningsförbund 1945–1970*. Linköping: Linköping University, 1988.
- Glimell, Hans. *Återerövra datapolitiken! En rapport om staten och informationsteknologin under fyra decennier*. Linköping: Tema T, Linköping University, 1989.
- Government bill. "Om datapolitik." Stockholm, 1984/85.
- Government bill. *Om samordnad datapolitik*. Prop: 1981/82:123. Stockholm: Regeringen, 1981.
- Grönlund, Åke. *IT, demokrati och medborgarnas deltagande*. Stockholm: Teldok och Vinnova, 2001.
- Gustavsson, Bernt. "The Idea of Democratic Bildung: Its Transformation in Space and Time." In *Popular Education, Power and Democracy*, edited by Anne-Marie Laginder, Henrik Nordvall and Jim Crowther, 35–49. Leicester: NIACE, 2013.
- Haraway, Donna. *Modest_Witness@Second_Millennium.Femaleman@Meets_Oncomouse™: Feminism and Technoscience*. New York: Routledge, 1997.
- Henriksson, Sten. "When Computer Became of Interest in Politics." *History of Nordic Computing* 174 (2005), 413–23.
- Höök, Kristina. "Digitalisering av det vardagliga." In *Om Sverige i framtiden: En antologi om digitaliseringens möjligheter*, SOU 2015:65, 165–94. Stockholm: Fritzes, 2015.
- Howard, Robert. "Utopia: Where Workers Craft New Technology." *Technology Review: MIT's Magazine of Innovation* 88, no. 3 (1985), 43–49.
- Hultén, Magnus. "Technology as the Language of Schooling: Utopian Visions of Technology in Swedish General Education in the 1960s." *International Journal of Technology and Design Education* 23, no. 3 (2013), 581–95.
- IDC and World Times. *Sweden Edges the United States out of Top Positions in the Information Revolution*. 2000. <https://www.idg.co.uk/news/sweden-edges-the-united-states-out-of-top-position-in-the-information-revolution-2000-idcworld-times-information-society-index-reveals/>.

- Isgren, Örjan, Mikael Wallberg, Niklas Lund, Marina Engelmark, and Torbjörn Pettersson. "'LO-Datorn' – Hur många kan nyttja den." Letter to the editor. *LO-Tidningen*, September 12 1997.
- Jansson, Jenny. "Class Formation in Sweden and Britain: Educating Workers." *International Labor and Working-Class History* 90, Fall (2016), 52–69.
- Jansson, Jenny. "From Movement to Organization: Constructing Identity in Swedish Trade Unions." *Labor History* 53, no. 3 (2013), 301–20.
- Jasanoff, Sheila. "Future Imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity." In *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power*, edited by Sheila Jasanoff and Sang-Hyun Kim, 1–33. Chicago: University of Chicago Press, 2015.
- Jernewall, Michel. *Sprängpunkten: En bok om den tekniska utvecklingen, arbetarrörelsens roll och demokratins framtid*. Stockholm: Författarförlaget, 1980.
- Knudsen, Tim, and Bo Rothstein. "State Building in Scandinavia." *Comparative Politics* 26, no. 2 (1994), 203–20.
- Larsson, Mika. "Här står de tysta kontrollanterna..." *Aftonbladet*, March 18, 1978.
- Latour, Bruno. *Reassembling the Social*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Lundin, Per, ed. *Den skandinaviska skolan i systemutveckling under 1970- och 1980-talen: Exempler DEMOS och UTOPIA – Transkript av ett vittnesseminarium vid Tekniska museet i Stockholm den 31 Mars 2008*. Stockholm: KTH, 2008.
- Lundquist, Gunnar. "Människans problem i ett rationaliserat och automatiserat arbetsliv." In *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, edited by Arbetarnas Bildningsförbund [the Workers' Educational Association]. Stockholm: Tidens förlag, 1956.
- Martos-Nilsson, M. "Allt fler LO-förbund satsar på 'egen' dator." *LO-Tidningen*, December 5, 1997.
- Martos-Nilsson, M. "Datorköp avslöjar klassklyftor inom LO." *LO-Tidningen*, March 6, 1998.
- Martos-Nilsson, M. "LO-datorn för hela familjen." *LO-Tidningen*, August 22, 1997.
- Martos-Nilsson, M. "LO-datorn storsäljare." *LO-Tidningen*, October 24, 1997.
- Ministry of Labour. *Datorer och arbetslivets förändring*, edited by Dataeffektutredningen, SOU 1984:20. Stockholm: Liber, 1984.
- Nilsson, Åke. "Fackföreningsrörelsen och automationen." In *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, edited by Arbetarnas Bildningsförbund [the Workers' Educational Association]. Stockholm: Tidens förlag, 1956.
- OECD. "Education at a Glance 2016: OECD Indicators." Paris: OECD Publishing, 2016.
- Oswald, Jörel Sahlgren. "Automationen och medelklassen." *Stockholms-Tidningen* (1962).
- Palme, Olof. "Anförande [Public Statement]." Paper presented at the Gumaeliusträffen, Malmö, 1966.
- Paulsen, Roland. *Arbetsmiljön: Hur arbetet överlevde teknologin*. Malmö: Gleerups, 2010.
- Pettersson, Carina. *Datorer åt många: En studie om datorn som varadsteknik och kunskapsverktyg*. Linköping: Linköping University, 2001.
- Rolandsson, Bertil. *Facket, informationsteknologin och politiken: Strategier och perspektiv inom LO 1976–1996*. Göteborg Studies in Sociology 16. Gothenburg: University of Gothenburg, 2003.

- Rubenson, Kjell. "The Impact of Welfare State Regime on Barriers to Participation in Adult Education." *Adult Education Quarterly* 59, no. 3 (2009), 187–207.
- Schierup, Carl-Ulrik, and Aleksandra Ålund. "The End of Swedish Exceptionalism? Citizenship, Neoliberalism and the Politics of Exclusion." *Race & Class* 53, no. 1 (2011), 45–64.
- Schneider, Werner. "Debattinlägg [Debate]." Paper presented at the Tage Erlanders datasymposium, Bommersvik 1980.
- Sjödin, Stig. "Kulturen i klämman." In *Människan i dagens och morgondagens samhälle*, edited by Arbetarnas Bildningsförbund [the Workers' Educational Association]. Stockholm: Tidens förlag, 1956.
- Söderlind, Åsa. *Personlig integritet som informationspolitik: Debatt och diskussion i samband med tillkomsten av Datalag (1973:289)*. Borås: VALFRID, 2009.
- Statistics Sweden. "Folkets datorvanor: Datoranvändningsundersökningen juni 1984." Stockholm: Statistiska centralbyrån (SCB), 1985.
- Statistics Sweden. *Datorvanor 1990*. Stockholm: Datafören. i Sverige (DF), 1990.
- Statistics Sweden. *Datorvanor 1995: Undersökning Gjord På Uppdrag Av IT-Kommissionen*. Örebro: Statistiska centralbyrån (SCB), 1995.
- Steen, Roland. *Personaldatorer: En utvärdering av arbetsmarknadseffekter*. Stockholm: IT-Kommissionen, Näringsdepartementet, 2002.
- Strand, Axel. "Inledning." In *Tekniken och morgondagens samhälle* edited by Socialdemokratiska partiet och Landsorganisationen. Stockholm: Tidens förlag, 1956.
- Suchman, Lucy. *Human-Machine Reconfigurations* Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Swedish National Agency for Education. *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber, 1984.
- Swedish Social Democratic Party. *Datorer på människans villkor: Ett förslag till principprogram för datapolitiken*. Sveriges Socialdemokratiska Arbetarepartis 27e Kongress 1978. Stockholm: Socialdemokraterna, 1978.
- Swedish Social Democratic Party. *Framstegens politik*. Malmö: Tr. AB Framtiden, 1956.
- Swedish Trade Union Confederation. *Datoranvändning*. Stockholm, 1978.
- Swedish Trade Union Confederation. *Datoranvändningen ökar –men stora grupper står fortfarande helt utanför*, edited by Sven Nelander, Viveka Lindgren and Ove Ivarsen Stockholm: Löne och välfärdsenheten, LO, 1999.
- Swedish Trade Union Confederation. *Ett IT-samhälle för alla? Hur har datoranvändningen och arbetslivet utvecklats?*, edited by Sven Nelander, Ingela Goding and Ove Ivarsen Stockholm: Löne- och välfärdsenheten, LO, 2004.
- Swedish Trade Union Confederation. *Utmaningen: En skrift från LO om hur vi kan lära, erövra och använda den nya tekniken*. Stockholm: Landsorganisationen, 1986.
- Swedish Trade Union Confederation. *Vi väljer vår framtid: Datorerna, makten och våra jobb*. Stockholm: Brevskolan och LO, 1983.
- Velander, Edy. "Automationen och rationaliseringen I." In *Tekniken och morgondagens samhälle*, edited by Socialdemokratiska partiet och Landsorganisationen. Stockholm: Tidens förlag, 1956.
- Wajcman, Judy. "Automation: Is It Really Different This Time?" *The British Journal of Sociology* 68, no. 1 (2017), 119–27.

- Wiklund, Lisa. "Circus Days: The 1990s as an Iconic Period of Time for Swedish Internet Entrepreneurs." *Akademisk kvarter/Academic Quarter* 10 (2015): 53–65.
- Winner, Langdon. "Do Artifacts Have Politics?" *Daedalus* 109, no. 1 (1980), 121–36.
- Winner, Langdon. *The Whale and the Reactor*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1986.
- Zuboff, Shoshanna. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs, 2019.



Klass i begåvningsreservens tidevarv: Taxonomiska konflikter inom och genom svensk utbildningsforskning, ca 1945–1960

Carl-Filip Smedberg

Abstract • Class in the age of the pool of talent: Taxonomic struggles in and through Swedish education research, c. 1945–1960. This article studies conceptualisations of social class in Swedish education research, c. 1945–1960. The article follows knowledge produced about talent and class in state commissions and in the newly expanded social sciences, and how it in turn was interpreted and used in political debates and in the media. I show that the taxonomy of the population in social groups (*Socialgrupper*) was key for conceptualising notions of talent and framing education policy, beginning with debates around "the pool of talent" (*Begåvningsreserven*) in 1948. At the same time as becoming a standard tool for mapping social difference in Sweden, the social group taxonomy was criticised for being unscientific.

Keywords • Post-war Sweden [efterkrigstidens Sverige], history of the education sciences [utbildningsvetenskapernas historia], social group [socialgrupp], social class [samhällsklass]

Produktiva klasstaxonomier

År 1948 presenterade den socialdemokratiska politikern Ragnar Edenman (1914–1998) en statlig utredning som visade att endast några få procent av Sveriges studenter kom ifrån "socialgrupp III". Edenman lanserade det snart mycket populära begreppet *begåvningsreserven* för att peka ut detta samhällseliga slöseri.¹ Socialgrupps-siffrorna åskådliggjorde enligt svensk press hur utbildningssektorn stått utanför resten av samhällets demokratisering.² Utredningen argumenterade i sitt betänkande att skillnaderna inte kunde försvaras – landet gjorde sig skyldig till "ett uppenbart

1 Osignerad artikel, "Sverige kan producera ytterligare 8.000 studenter pr år," *Aftonbladet*, 17 mars, 1948a; SOU 1948:42, *Betänkande och förslag angående studentsociala stödåtgärder* (Stockholm: Katalog och tidskriftstryck, 1948). I historieskrivningen framhävs Ragnar Edenman som upphovsman till termen "begåvningsreserv", se exempelvis Torsten Husén och Kjell Härnqvist, *Begåvningsreserven: En återblick på ett halvsekels forskning och debatt* (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2000), 34; Gunnar Richardson, *Drömmen om en ny skola: Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950* (Stockholm: Liber/Allmänna förlaget, 1983), 344; Hanna Markusson Winkvist, "Perspektiv på begåvningsreserven," *Lychnos* (2014), 122. Han gjorde helt klart begreppet populärt, men termen återfinns dock tidigare, se exempelvis Erik Wellander, "Det nya gymnasiet bildningsvärde," *Svenska Dagbladet*, 20 juli, 1932.

2 Allan Fagerström, "De odemokratiska akademierna," *Aftonbladet*, 20 mars, 1948. Se också Osignerad artikel, "De rikas universitet," *Arbetartidningen*, 22 oktober, 1948; Osignerad artikel, "Universitetet öppnas," *Aftonbladet*, 5 november, 1948b; Osignerad artikel, "Var 4:e student... Begåvningsreserven ur lägsta socialgruppen bör släppas fram till universitetsbildning," *Dagens Nyheter*, 6 november, 1948; Osignerad artikel, "Vår begåvningsreserv måste utnyttjas för högre studier," *Svenska Dagbladet*, 6 november, 1948.

Carl-Filip Smedberg is a Doctoral Student at the Department of History of Science and Ideas, Uppsala University, Sweden.

Email: carl-filip.smedberg@idehist.uu.se

slöseri med vårt lands teoretiska begåvningar” – ”den största nationella tillgången.”³ ”Siffrorna är groteska”, skrev en av utredarna i den socialdemokratiska idétidskriften *Tiden*: de gav bilden av ”ett reaktionärt och efterblivet land.”⁴ Begåvning upprättades här som en gemensam angelägenhet att på olika sätt främja för samhällets väl, och som en rättvisefråga för den enskilde som hållits tillbaka från sin potential.

Utbildningshistorisk forskning har visat på ett utbildningspolitiskt skifte under efterkrigstiden. Ett nytt perspektiv öppnade upp sig där utbildning och forskning, speciellt natur- och teknikvetenskaperna, kom att ses som en produktiv faktor att inventera och kultivera för att nå ökat samhälleligt västånd.⁵ Skolan blev en viktig plats för att förändra samhällets normer. Barnen skulle nu fostras in i ett demokratiskt sinnelag.⁶ Med begåvningsreservsdebatten förändrades synen på högre utbildning som förbehållen en liten elit mot uppfattningen att en allt större del av befolkningen hade anlag att studera.⁷ En gemensam nioårig enhetsskola, ett nytt sammanhållet gymnasiesystem och ett högskolesystem dimensionerat för en allt större andel av varje årskull skapades senare som följd. Historikern Lina Carls har i sin tur undersökt diskursen kring begåvningsreserven och högre utbildning ur ett genusperspektiv och pekat på hur utbyggnaden av högskolan främst skedde med den manliga delen av befolkningen i åtanke.⁸

Underutvecklat i tidigare forskning är dock den begreppsliga konceptualiseringen av klass och bruket av statistiska kategorier inom utbildningssektorn. Inledningsexemplen signalerar hur centralt indelningen av befolkningen i *socialgrupper* var, både för begåvningsreservsbegreppet och för diskussionen om utbildning i Sverige i stort. Historiker har framhållit hur diskussionen om intelligens, från att tidigare handlat om skillnader mellan raser och klasser, kom att i allt högre grad individualiseras i 1950-talets USA, i kontrast till Storbritannien där klass förblev en viktig faktor inom utbildningsforskningen.⁹ Men även inom detta internationella forskningsläge

3 Betänkande och förslag angående studentsociala stödåtgärder (1948), 14–16.

4 Nils Norman, ”Demokratiseringen av de akademiska yrkena,” *Tiden* 39, no. 9 (1947), 546. Se även Per Eckerberg, ”Utbildningens demokratisering,” *Tiden* 40, no. 10 (1948); Ingrid Hammarström, ”I stället för Långtidsprogram: Kring studentsociala utredningen,” *Libertas* 9, no. 1 (1949); Lars Grafström, ”Staten, akademikerna och friheten,” *Liberal Debatt* 1, no. 1 (1948). Vid Sveriges Socialdemokratiska Arbetareparti, *Protokoll, Sveriges socialdemokratiska arbetarpartis 18:e kongress i sth.* 1948, 9–14 maj (Stockholm: Partiet, 1948), 97–99, diskuterade Edenman och Tage Erlander statistiken.

5 Floran Waldow, *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000* (Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2008), 179; Markusson Winkvist (2014), 110–12; Daniel Lövhelm, *Naturvetarna, ingenjörerna och valfrihetens samhälle: Rekrytering till teknik och naturvetenskap under svensk efterkrigstid* (Lund: Nordic Academic Press, 2016).

6 Johan Östling, *Nazismens sensmoral: Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning* (Stockholm: Atlantis, 2008); Jonas Qvarsebo, ”Fabricating and Governing the Swedish School Pupil: The Swedish Post-War School Reform and Changing Discourses of Discipline and Behaviour,” *Nordic Journal of Educational History* 5, no. 2 (2018), 111–30.

7 Richardson (1983), 247.

8 Lina Carls, *Våp eller nucka? Kvinnors högre studier och genusdiskursen 1930–1970* (Lund: Nordic Academic Press, 2004), 180–235.

9 Jim Porter, ”A ‘Precious Minority’: Constructing the ‘Gifted’ and ‘Academically Talented’ Student in the Era of Brown v. Board of Education and the National Defense Education Act,” *Isis* 108, no. 3 (2017); Adrian Wooldridge, *Measuring the Mind: Education and Psychology in England, c. 1860 – c. 1990* (Cambridge: Cambridge University Press, cop., 1994), 270–81.

är klasskonceptualiseringar inte särskilt studerade.¹⁰

Syftet med denna artikel är att analysera klasskategoriernas roll inom svensk utbildningsforskning under efterkrigstid. Mer preciserat: hur användes socialgruppsindelningen i utbildningsforskning åren 1945–1960, och hur brukades kunskapen denna gav upphov till i media och i den politiska samhällsdebatten? Socialgruppsindelningen var särskilt central i begåvningsreservsdebatten, men fokus är inte begränsat till detta exempel. Istället är statistiska klasskategorier, genom socialgruppstaxonomi, huvudsak. Material för undersökningen har jag fått fram genom systematiska sökningar på socialgrupp* i KB:s databas över svenska digitaliserade dagstidningar samt i Linköping universitets databas över digitaliserade statliga utredningar, såväl som med hjälp av genomläsningar av samhällsvetenskaplig forskning och idépolitiska tidskrifter från perioden.¹¹ Artikeln börjar med en diskussion om socialgruppsindelningens roll inom utbildningsforskningen, för att sedan studera hur denna kunskap kom att användas i media och inom politisk debatt.

Utöver en utbildningshistorisk forskningsfront bidrar denna artikel till forskning om klass ur ett kulturhistoriskt perspektiv. Historiker har inom detta fält undersökt aktörers empiriska begreppsliggöranden av klass: kategoriernas framväxt, formering, samt politiska och kulturella genomslag.¹² Några har här studerat hur samhällsvetenskaplig forskning aktivt skapat och format populära klassförståelser.¹³ Jag följer dessa sätt att analysera klasskategorier som sammanlänkade med olika former av expertis och kunskapsproduktion. Studier under 1960- och 70-talen slog fast att de flesta svenskar kunde, om tillfrågade, placera in sig själva i en socialgrupp.¹⁴ En arbetsgrupp på Statistiska centralbyrån (SCB) framhöll att ”denna indelning har i vårt land slagit igenom så helt, att många tycks vara böjda att anse det mer eller mindre självklart, att det är meningsfullt att indela... den nutida svenska befolkningen i socialgrupperna 1, 2 och 3.”¹⁵ En viktig orsak till detta genomslag är, som jag kommer att visa, den storskaliga kunskapsproduktionen kring socialgrupperna i välfärds- och utbildningsforskningen som växte fram efter andra världskriget inom kommittéväsendet och i discipliner som sociologi, psykologi, och pedagogik.

10 Se dock Chris Renwick, “Eugenics, Population Research, and Social Mobility Studies in Early and Mid-Twentieth-Century Britain,” *The Historical Journal* 59, no. 3 (2016); Chris Renwick, “Movement, Space and Social Mobility in Early and Mid-Twentieth-Century Britain,” *Cultural and Social History* 16, no. 1 (2019).

11 Tidskrifterna är *Tiden*, *Svensk Tidskrift*, *Liberal Debatt*, *Libertas*, *Svensk Linje*, samt *Samtid och Framtid*.

12 Se exempelvis Gareth Stedman Jones, *Languages of Class: Studies in English Working Class History, 1832–1982* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984); Patrick Joyce, *Visions of the People: Industrial England and the Question of Class, 1848–1914* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), Ulrika Holgersson, *Klass: Feministiska och kulturanalytiska perspektiv* (Lund: Studentlitteratur, 2011).

13 Sheila Fitzpatrick, “Ascribing Class: The Construction of Social Identity in Soviet Russia,” *Journal of Modern History* 65, no. 4 (1993); Mike Savage, *Identities and Social Change in Britain Since 1940: The Politics of Method* (Oxford: Oxford University Press, 2010), 6–10; Jon Lawrence, “Social-Science Encounters and the Negotiation of Difference in early 1960s England,” *History Workshop Journal*, 77, no. 1 (2014).

14 Gösta Carlsson et al., ”Socio-ekonomiska grupperingar,” *Statistisk Tidskrift* 12, no. 5 (1974), 381.

15 Statistiska Centralbyrån, *Sociala grupper i svensk statistik: Ett förslag framlagt av en av Statistiska centralbyrån tillsatt arbetsgrupp* (Stockholm: SCB, 1967), 3.

Teoretiskt perspektiv i artikeln kommer från statistikhistorisk forskning och statistiksociologi. Theodore Porter framhåller i ett inflytelserikt verk att statistik historiskt har använts för att etablera auktoritetspositioner i olika frågor, då de ger skenet av vad Porter kallar mekanisk objektivitet, utsagor fria från personligt omdöme.¹⁶ Vetenskapsfilosofen Ian Hacking betonar istället statistiska kategoriers sätt att ”skapa” vad de beskriver, genom att människor börjar använda dem för att beskriva världen och sig själva. De är produktiva.¹⁷ Vad dessa två forskare delar är dock ett sätt att skildra kategorier i administrativ statistikproduktion som att de blir ”black boxed”, stabila och ytterst svåra att utmana för utomstående, när de väl etablerats.¹⁸ Statistik-sociologi betonar i sin tur de effekter kvantifiering och skilda kvantitativa mått får på kunskapsobjekt. Statistik reducerar komplexitet hos kategorier, när skilda kvalitéter och variabler integreras till en siffra. Detta reduceringsarbete möjliggör för aktörer att enklare representera och jämföra skillnader.¹⁹

Den pedagogiska produktionen av skillnad: Socialgruppsindelningen inom svensk utbildningsforskning

Socialgruppsindelningen uppkom redan 1911 inom SCB i syfte att övervaka i vilken grad de olika samhällsklasserna använde sin rösträtt. Socialgrupp I bestod av större företagare, akademiker, fria yrken, samt högre tjänstemän, socialgrupp II sammanförde lägre tjänstemän, köpmän, hantverkare och bönder, medan socialgrupp III utgjordes av kroppsarbetare av olika slag. Rationaliteten bakom förklarades aldrig, förutom att indelningen gått efter en ”social” bedömning, där faktorer som allmän yrkesstatus, inkomst, och utbildningsnivå sammanslagits.²⁰ Sociologen Rosemary Crompton beskriver liknande klassindelningar efter yrkestillhörighet och status som att vara deskriptiva – vanliga i efterkrigstidens statliga administration och sociologiska vetenskap – till skillnad från teoretiskt förankrade taxonomier där det finns ett anspråk på att förklara den sociala skiktningen.²¹ 1948 publicerade SCB valstatistik strukturerad genom socialgrupptaxonomi för sista gången.²² I interna dokument kallades gränsdragningen mellan socialgrupperna godtycklig. Skillnaderna i röstning mellan yrkesgrupperna inom socialgrupperna var så olika att medeltalen för hela socialgruppen blev missvisande. De sökte därför en ”invändningsfri definition

16 Theodore Porter, *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life* (Princeton: Princeton University Press, 1995).

17 Ian Hacking, *The Taming of Chance* (Cambridge, 1990), 6.

18 Hacking (1990), 3; Porter (1995), 42. Se liknande i Geoffrey C. Bowker och Susan Leigh Star, *Sorting Things Out: Classification and its Consequences* (Cambridge, Mass.: MIT Press, cop. 1999), 225.

19 Wendy Nelson Espeland och Mitchell L. Stevens, ”Commensuration as a Social Process,” *Annual Review of Sociology* 24, no. 1 (1998), 315–16. För en överblick av detta framväxande sociologiska fält, se Rainer Diaz-Bone och Emmanuel Didier, ”Introduction: The Sociology of Quantification – Perspectives on an Emerging Field in the Social Sciences,” *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 41, no. 2 (2016).

20 Statistiska Centralbyrån, *Riksdagsmannavalen åren 1908–1911* (Stockholm: Statistiska Centralbyrån, 1912), 28–31.

21 Rosemary Crompton, *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates* (Malden, MA.: Blackwell, cop., 1998), 54–60.

22 Statistiska Centralbyrån, *Riksdagsmannavalen åren 1949–1952* (Stockholm: Statistiska Centralbyrån, 1953), 61.

av en grupp.²³ Men samtidigt som SCB övergav indelningen fick den nytt liv. Den blev en central del i många samhällsvetares kartläggningar av det välfärdssamhälle som nu växte fram.

En första storskalig kartläggning av studenternas sociala bakgrund hade skett i mitten av 1930-talet: en statlig kommission, tillsatt 1933 i syfte att studera den enligt samtiden oroväckande ökningen av universitetsstudenter, kom fram till att rekryteringen till universitetet var högst olika mått med en taxonomi i åtta yrkesklasser.²⁴ I dagstidningarnas respons på utredningen var det statistiken om studenternas ekonomiska ställning under sin studenttid, utgifter, stipendiemöjligheter, och boendesituation, som togs upp för politisk diskussion. Siffror över studenternas härkomst nämns inte.²⁵ Man kan spekulera att en sådan kvantifiering av social tillhörighet aldrig slog medialt på grund av svårigheten att på ett pedagogiskt sätt förklara mängden av kategorier för läsarna. Därtill sågs teoretisk begåvning under denna tid som något ytterst sällsynt, och det var dessutom egenskaper som menades gå i arv, något som kan förklara den uteblivna reaktionen. Från tidigt 1900-tal hade en doxa växt fram bland psykologer och pedagoger i Europa och USA som vidhöll att intelligens var någonting entydigt och definierbart inom varje människa. Åsikten att begåvningen var genetiskt överförbar, eller miljöbetingad uppkommen ytterst tidigt hos barnet, delades av de flesta experterna.²⁶ Detta anslöt sig även reformister från hela det ideologiska spektrumet till under mellankrigstiden. Vad dessa olika läger delade var ett synsätt att endast en liten elit ansågs predestinerade för högre utbildning. Rättvisaspekten var här att finna dessa utvalda.²⁷ Således var debatten om rekryteringen till högre studier i början av 1940-talet påfallande blygsam, enligt historikern Gunnar Richardson. Frågan diskuterades exempelvis sällan i socialdemokratisk press. Tillgången till högre utbildning, om den problematiserades, framställdes som en geografisk fråga – svårigheten för landsbygdsbarn att vidareutbilda sig – inte en klassfråga. Här var statistik om ojämlikhet mellan stad och landsbygd viktigare.²⁸

23 ”P.M. angående den i de valstatistiska berättelserna använda fördelningen på yrkes- och socialgrupper,” Handlingar ordnade efter ämne: Instruktioner, koder, PM. MM., Valstatistikens ämbetsarkiv 1872–1957, Statistiska Centralbyrån, Riksarkivet.

24 Dessa var lantbrukare, folkskollärare, akademiker, direktörer och grosshandlare, affärsmän och köpman, högre tjänstemän, lägre tjänstemän, hantverkare och arbetare. SOU 1936:34, *Utredning rörande de svenska universitets- och högskolestudenternas sociala och ekonomiska förhållanden: Bilaga till Betänkande med undersökningar och förslag i anledning av tillströmningen till de intellektuella yrkena* (Stockholm: Håkan Ohlssons boktryckeri, 1936), 51. Utredningen har kallats för ”den första kvalificerade sammanställningen av statistik om den högre utbildningens omfattning” i Sverige: Rune Premfors, *Svensk forskningspolitik* (Lund: Studentlitteratur, 1986), 11.

25 Se exempelvis Osignerad artikel, ”Studenterna få ofta biinkomster under studierna,” *Dagens Nyheter*, 27 december, 1933; Osignerad artikel, ”Fler intellektuella i samhällets tjänst,” *Aftonbladet*, 14 november, 1935; Osignerad artikel, ”De intellektuellas yrkesproblem,” *Svenska Dagbladet*, 15 november, 1935.

26 John Carson, *The Measure of Merit: Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750–1940* (Princeton: Princeton University Press, cop. 2007), 262.

27 Wooldridge (1994), Kap. 7. För Sverige, se exempelvis den elitistiska liberalen och filosofen Alf Nyman, *Bildning, elit, massa: Sju kulturpolitiska kapitel* (Stockholm: Hugo Gebers, 1946); Bondeförbundaren Sten Wahlund, ”Demokrati och utbildning,” *Social årsbok* (1942), 8; Socialdemokraten Jörgen Westerståhl, ”Demokratis skola,” *Tiden* 33, no. 8 (1941).

28 Gunnar Richardsson, *Svensk skolpolitik 1940–1945: Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande* (Stockholm: Liber Förlag, 1978), 134.

En av dem som utmanade detta var samhällsvetaren Torsten Husén (1916–2009). Han hade rekryterats av armén för att få igång intelligenstestningar av de värnpliktiga vid den nystartade *Centrala Värnpliktskyrån* 1942. Här kan man urskilja hur en av kontexterna till begåvningsreservsbegreppet var just militär metaforik: urskiljandet av potentialitet bland nationens manskap och material. Testerna var menade att sortera ut de svagsinta, urskilja de högbegåvade för officersutbildning, samt uppnå en jämn intelligensblandning inom stridsenheterna.²⁹ Men en bieffekt var att ett stort empiriskt material ackumulerades över den manliga delen av befolkningen, med möjligheterna till jämförelser mellan skolbetyg, intelligens, och social bakgrund. I tidskriften *Skola och samhälle* 1946 beräknade Husén med hjälp av detta empiriska material att långt fler än nuvarande nivåer hade intelligenskapaciteten att kunna klara av realexamen respektive studentexamen.³⁰

Året efter vände Husén sig till att studera de sociala komponenterna av intelligens efter att ha kommit i kontakt med en annan ung samhällsvetare, Gunnar Boalt (1910–2000).³¹ Genom att följa en hel skolgeneration i Stockholm argumenterade Boalt i sin avhandling *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm* (1947) att han statistiskt kunde visa på det ”sociala handikappet” många elever besatt vid varje ny övergång till en högre skola. Inte bara erhöll socialgrupp I och II högre betyg – något Boalt trodde med säkerhet var miljöbetingat – socialgrupp III utgallrades också desto hårdare vid varje ny övergång till högre skola även när eleven hade samma betyg som barn ur andra socialgrupper. Att just SCB:s klasstaxonomi användes kommenterades inte, förutom just att den var från valstatistiken.³² Husén gjorde nu en egen studie där han studerade hur social bakgrund korrelerade med utbildningsnivå och intelligens. Husén var kritisk mot socialgruppsindelningen, av skäl vi ska komma till, och delade istället in sitt material efter en taxonomi i fyra grupper skapad av en före detta kollega till honom, Siver Hallgren. Denna hade för en studie av Malmös skolelever korrelerat intelligens, betyg och social bakgrund. Hallgrens indelning liknade SCB:s, förutom att arbetarna uppdelades i två grupper, yrkesskickliga och ej yrkesskickliga arbetare. Dessutom hade familjer över en viss inkomst för ”sin” klass flyttats upp en nivå i skalan för att få mer homogenitet. Hallgren var ovanligt öppen i sin diskussion om rationaliteten bakom sin taxonomi: många grupper gav större homogenitet inom enheterna men mindre överblickbarhet, och vice versa. Han sökte därför en ”medelväg” med fyra klasser. Hallgren medgav att klasserna hade kunnat göras annorlunda, och vissa barn platsade säkerligen också i närliggande klasser, men huvudsaken var ”att skillnaden mellan grupperna är tydlig och odiskutabel.”³³ Denna indelning tyckte Husén var något bättre, mer välmotiverad i sin konstruktion, än SCB:s. Förvirrande nog benämnde

29 Torsten Husén, ”Intelligenskrav på olika skolutbildningsstadier: Några resultat från grupptestningar av en årsklass värnpliktiga,” *Skola och Samhälle* 27, (1946), 2–5.

30 Husén (1946), 20–23. Se också Torsten Husén, ”Begåvningsurvalet och de högre skolorna,” *Sydsvenska Dagbladet*, 11 maj, 1946.

31 Torsten Husén, *En obotlig akademiker: En professors memoarer* (Stockholm: Natur och kultur, 1981), 53.

32 Gunnar Boalt, *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm* (Stockholm: Nordstedt, 1947).

33 Siver Hallgren, ”Intelligens och social miljö,” i *Studier i människokunskap tillägnade John Landquist den 3 december 1946* (Lund, Gleerup, 1946), 129.

han båda indelningarna som ”socialgrupper”. Husén fann liksom Boalt stora begåvningsreserver just bland de lägre socialgrupperna.³⁴

Studentsociala utredningen, med Edenman som ordförande, inkluderade en parallell kartläggning av studenterna efter den indelning i åtta yrkesklasser som skapats inom ramen för 1930-talet universitetskommitté, för att kunna göra jämförelser. Men det var Edenmans presentation av socialgrupps­siffrorna, efter SCB:s taxonomi i tre socialgrupper, tillsammans med begreppet begåvningsreserv, som skapade uppmärksamhet i frågan. Denna indelning motiverades endast med att den tillhörde den ”officiella valstatistiken”.³⁵ Det var det klassschemat som fångade den mediala och politiska fantasin, genom sin pedagogiska enkelhet, och genom att socialdemokraterna enkelt kunde översätta en av klassifikationerna, socialgrupp III, till att vara jämförbar med rörelsens föreställda politiska subjekt, arbetarklassen.

Under efterkrigstiden började samtidigt många andra samhällsvetenskapliga studier bruka SCB:s socialgruppsindelning för att kartlägga sociala skillnader mellan svenskarna ifråga om beteenden, attityder, och livsmönster. Statsvetaren Jörgen Westerståhl (1916–2006) beskrev i början av 1950-talet en i hans ögon ond cirkel social forskning hamnat i, där socialgrupperingen ”eftersom alternativ saknas” fortsatte att användas.³⁶ Det skulle dröja mer än 30 år innan en ny stabil klasstaxonomi kom på plats – SCB:s Socioekonomiska indelning (1982)³⁷ – och i detta interregnum etablerades socialgrupps­taxonomin till att bli en sorts standardvariabel i studiet av sociala skillnader, samtidigt som den ständigt var kritiserad som en ovetenskaplig kvarleva från det tidiga 1900-talet.

Svensk sociologi, etablerad som disciplin med filosofen Torgny T. Segerstedts (1908–1999) utnämning till professor 1947 i ämnet vid Uppsala universitet, tog inspiration från Amerika, med statistiska analyser som vetenskapligt ideal.³⁸ En egenart utvecklades dock snabbt som en inhemsk tradition: socialgrupps­taxonomin. I den första svenska avhandlingen i sociologi (1951), om gifta pars upplevelser av trivsel inom äktenskapet, kategoriserades paren efter socialgrupp, men utan förklaring varför denna indelning valts.³⁹ I de sociologiska handböckerna som gavs ut under 1950-talet återkom taxonomin om och om igen, exempelvis i sammanställningar av hur många från varje socialgrupp som bodde i en stadsdel, samband mellan

34 Torsten Husén, *Begåvning och miljö: Studier i begåvningsutvecklingens och begåvningsurvalets psykologisk-pedagogiska och sociala problem* (Stockholm: Geber, 1948).

35 *Betänkande och förslag angående studentsociala stödåtgärder*, 27–31. Även 1945 års studentberedning sammanställde statistik över studenternas sociala bakgrund med hjälp av socialgrupps­taxonomin under samma tid som *Studentsociala utredningen* arbetade. Se SOU 1949:48, *Studenternas sociala ursprung, betyg i studentexamen, vidare utbildning, yrkesval m. m.: En statistisk undersökning av 1930, 1937 och 1943 års studenttårgångar* (Stockholm: Iduns Tryckeriaktiebolag, Esselte AB, 1949).

36 Jörgen Westerståhl, ”Begreppet samhällsklass,” *Statsvetenskaplig Tidskrift* 55, no. 4 (1952), 306.

37 Indelningen baseras på yrkesposition. I sin mest aggregerade form består den av grupperna: ej facklärd arbetare, facklärd arbetare, lägre tjänstemän, tjänstemän på mellannivå, högre tjänstemän, samt företagare. Se Statistiska Centralbyrån, ”Socioekonomisk indelning (SEI),” *Meddelanden i samordningsfrågor* 4 (1982).

38 Anna Larsson, *Det moderna samhällets vetenskap: Om etableringen av sociologi i Sverige 1930–1955* (Diss. Umeå Universitet, 2001), 179–82.

39 Georg Karlsson, *Adaptability and Communication in Marriage: A Swedish Predictive Study of Marital Satisfaction* (Diss. Uppsala Universitet, 1951). Se också Edmund Dahlström, *Trivsel i Söderort: Sociologisk undersökning i Hägerstensåsen och Hökmossen 1949–1950* (Stockholm: Esselte Aktiebolag, 1951), 61, se även 235.

social bakgrund och religiositet, eller för att förstå vänskapsband.⁴⁰ Sättet sociologer och andra samhällsvetare här conceptualiserade klass och samhällsstruktur sprang inte nödvändigtvis ur en ideologisk eller vetenskaplig övertygelse om att det bäst reflekterade samhället, det var istället ett pragmatiskt val efter vad som fanns att tillgå i form av utprovade statistiska klassifikationer, och den kunde som en standard möjliggöra jämförelser i tiden och mellan olika studieobjekt.⁴¹ En person som explicit tog ställning för socialgruppsindelningen var Gunnar Boalt, som 1954 skulle komma att utnännas till Sveriges andra professor i sociologi, förlagd till Stockholms högskola: ”Det är bekvämt att ta till en uppdelning av yrken i högre och lägre, som är klar och provad. Använder jag den uppdelningen, har jag ibland möjlighet att jämföra mina värden med andra data” lärde Boalt ut i en av de första handböckerna för den nya sociologin. Om indelningen verkligen var dåligt anpassad för en studie, då skulle det märkas på resultaten, enligt honom.⁴² Likaså blev indelningen använd i en rad statliga utredningar från slutet av 1940-talet och framåt, och kom på det sättet att strukturera kunskapen om en mängd olika samhällsområden under efterkrigstiden: från vilka som gjorde abort, rekryteringen till officersutbildningen, försumliga försörjare, daghemsbarn, och läsvanor, bland många andra.⁴³

Vanligare var öppen kritik gentemot taxonomin, bland annat för att den var missvisande gällande Sveriges samhällsstruktur. ”Detta falska, föråldrade och ologiska system, som borde bannlysas i alla vetenskapliga framställningar, helst också i den politiska debatten” manade den konservativa historieforskaren Sten Carlsson i en av SvD:s understreckare.⁴⁴ Torgny T. Segerstedt var tveksam huruvida samhällsklasser och socialgrupper var verkliga sociologiska begrepp. I dagligt tal och bland partierna möttes man dagligen av klassbegrepp skrev han, ”ordet klass har gått oss i blodet.” Men enligt hans system var samhället egentligen uppbyggt av en mängd primärgrupper, kollektiv byggda på kommunikation ansikte mot ansikte med en gemensam normkälla. Varje försök att representera en klass, likt arbetarrörelsen gjorde, var falskt eftersom dess medlemmar aldrig skulle mötas i verkligheten.⁴⁵

Ett mer intrikat argument mot socialgruppsindelningen var att valet av social indelning borde utprovas inför varje studie för att bäst passa fenomenet som skulle undersökas. Vad som skulle avgöra var vilken social variabel som gav högst statistiskt

40 Se exempelvis Edmund Dahlströms och Gunnar Boalts respektive bidrag i *Sociologi* (Stockholm: Forum, 1951); Berndt Gustafssons och Georg Karlssons respektive bidrag i *Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning*, red. Edmund Dahlström (Stockholm: Svenska bokförlaget, 1959); Gunnar Boalt, *Socialt beteende: Handbok i sociologi* (Stockholm: Natur och kultur, 1961); Gunnar Boalt och Torsten Husén, *Skolans psykologi* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1964).

41 Så resonerar exempelvis Gösta Carlsson, ”Samhällsklasser och social rörlighet,” i *Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning*, red. Edmund Dahlström (Stockholm: Svenska bokförlaget, 1959), 372.

42 Gunnar Boalt, ”Status,” i *Sociologi* (Stockholm: Forum, 1951), 33. Se också samma försvar i Gunnar Boalt, ”Ständscirkulation och invandring,” *Dagens Nyheter*, 8 april, 1952.

43 SOU 1944:51, *Betänkande i abortfrågan* (Stockholm: K.L. Beckmans boktryckeri, 1944); 1946:38, *Betänkande med förslag rörande officersutbildningen inom armén m. m.* (Stockholm: Ivar Hæggströms boktryckeri A.B. 1946); SOU 1951:15, *Daghem och förskolor: Betänkande om barnstugor och barn tillsyn* (Stockholm: Victor Petterssons bokindustriaktiebolag, 1951); 1952:23, *Bokutredningen: Betänkande* (Stockholm: Emil Kihlströms tryckeri A.B. 1952).

44 Sten Carlsson, ”Studenternas sociala ursprung,” *Svenska Dagbladet*, 7 maj, 1952.

45 Torgny T. Segerstedt och Agne Lundquist, *Människan i industrisamhället 2: Fritidsliv – samhällsliv* (Stockholm: Studieförbundet samhälle och näringsliv, 1955), 255–71, citat 256.

utslag i korrelation. ”En gruppering som genomgående ger höga samband finns inte, och i den meningen finns heller icke några samhällsklasser”, förklarade Jörgen Westerståhl.⁴⁶ Vad som förnekades här var att det finns en totaliserande taxonomi medborgarna grupperas efter i alla sammanhang. Likaså uttryckte Torsten Husén att social status eller ställning i själva verket endast var ett uttryck för en grupps bedömning: en person kunde ”ha mycket olika status beroende på vilken aspekt som anlägges.” Egentligen borde samhällsforskare söka gradera status efter varje grupps egna värderingar: ”Bland akademiker kan det vara den uppnådda akademiska examen som tenderar att bli måttstocken, bland affärsmän framgången i form av årlig inkomst, bland barn den fysiska styrkan, i skolan de betyg eleven erhåller etc.”⁴⁷ Husén föreställde sig alltså ett samhälle med en mängd sätt att värdera samhällsposition, och ifrågasatte om det överhuvudtaget var möjligt att konstruera en hierarkisk social skala som var densamma över ett helt samhälle. Men om man tog till en indelning behövde forskaren röra sig med så ”rena variabler som möjligt”. Granskade man valstatistikens gruppering närmre skulle man upptäcka att den inte byggde på ”något enhetligt kriterium”, enligt Husén, den var en oren korsning av många variabler och borde därför inte användas.⁴⁸ En annan kritik Husén anlade mot socialgrupps-taxonomi var att den höll kvar svenskarna i förlegade klassföreställningar. Möjligheten – skapad genom de nya skolreformerna – för alla som var lämpade att kunna erhålla högre utbildning öppnade upp för klassmedvetandets borttynande.⁴⁹ Detta var en artikulation för den optimistiska andan som fanns inom skolkretsar under 50- och 60-talen.

Men som vi sett fanns en ambivalens hos Husén. En sådan komplex taxonomi där varje grupps värderingar inräknades realiserades aldrig, istället tog han till en indelning ganska lik SCB:s, fast i fyra klasser. Huséns lansering av Siver Hallgrens egen-gjorda taxonomi slog dock aldrig igenom. När han refererade andras studier lyfte han upp socialgruppsstatistik för att visa på olika fenomen och samband. Ur hans installationsföreläsning 1953 som professor i pedagogik och pedagogisk psykologi vid Stockholms högskola reflekterade han över vikten av att använda rätt taxonomi, samt hur olika indelningars konstruktionsprinciper ledde till radikalt skilda utfall i undersökningar. Han tog exemplet två grannar på landsbygden, en lantbrukare och en folkskollärare, vars inkomst på ett ungefär var lika, samtidigt som folkskollärarens barn hade 20 gånger större chanser att gå vidare till högre utbildning. En indelning enbart efter ekonomi hade placerat dessa i samma klass och alltså dolt skillnaderna. Här fanns djupgående men mer svårångade ”socialpsykologiska faktorer” att räkna in enligt Husén: socialiserade livsförväntningar och hemmiljöns inställning till bildning.⁵⁰ Sättet människor inplacerades i sociala kategorier, reduceringsarbetet i kvantifieringar, gav stora skillnader i hur samhället kunde beskrivas, från jämlikt till ytterst ojämnt.

46 Westerståhl (1952), 307. Se också Edmund Dahlström, ”Synpunkter på termen ’samhällsklass,’” *Ekonomisk Tidskrift* 54, no. 2 (1952).

47 Husén (1948), 37–38.

48 Husén (1948), 36.

49 Torsten Husén, ”Kan vi fortfarande tala om ett klassamhälle?,” *Folkuniversitetet* 6, no. 4 (1955).

50 Torsten Husén, ”Installationsföreläsning Stockholms högskola: Rekrytering och intagning av elever till högre läroanstalter Torsten Husén 18 oktober 1953.” Finns tryckt i Torsten Husén, *Vad har hänt med skolan? Perspektiv på skolreformerna* (Stockholm: Verbum Gothia, 1987).

Den politiska och mediala ojämlikhetsdebatten om högre utbildning fortsatte under andra halvan av 1900-talet att understödjas av socialgruppsstatistik, exempelvis i 1955 års universitetsutredning, 1957 års skolberedning, 1960 års gymnasieutredning samt 1968 års utbildningsutredning.⁵¹ ”Talet om socialgrupper har Statistiska centralbyrån gått ifrån men inte jag... Det är svårt att beskriva de problem som olika social bakgrund för med sig utan att använda socialgruppstermerna.” Vi kan här förstå hur central socialgruppsindelningen blivit inom utbildningspolitiken genom utbildningsministern Ingvar Carlssons uttalande från 1970.⁵² Utöver detta började flertalet longitudinella akademiska undersökningar löpa parallellt från och med 60-talet: projektet Ungdom i Göteborg med centrum i Göteborgs pedagogiska institution samlade exempelvis sedan 1963 material om stadens skolelever, med IQ-test, enkäter över yrkesval, trivsel och värderingar samt socialgruppsuppgifter över föräldrarna, resulterande i ett tiotal avhandlingar, rapporter och dussintals studentuppsatser under 60- och 70-talen.⁵³ Västmanlandsundersökningen, styrd från Stockholms universitets pedagogiska institution, samlade data från alla i nionde årskullen i Västmanland 1965, också denna efter socialgruppstaxonomi.⁵⁴ Dessa storskaliga projekt försökte alla förstå eleven och studenten i det nya välfärdssamhället.⁵⁵

Jag har hittills undersökt socialgruppstaxonomi bland samhällsvetare och statliga utredare. Hur all denna kunskapsproduktion skulle tolkas var inget givet. Jag ska nu övergå till att undersöka denna kunskaps användning i den politiska debatten.

Vem är rädd för socialgruppsindelningen? Politiska konflikter kring begåvning och samhällsstruktur

Konservativa skribenter och politiker attackerade socialgruppsstatistiken på två sätt. Grundprincipen i taxonomi var en hierarkisering där arbetarklassen stod under och den utbildade som en del av överklassen, socialgrupp I. Vissa försökte få bort denna överklasstämpel, exempelvis genom en debatt 1950 som genererade hög medial aktivitet med hundratals artiklar publicerade under samlingsbegreppet ”medelklassens kris”.⁵⁶ Jag vill mena att en anledning varför en stor diskus-

51 SOU 1958:11, *Reserverna för högre utbildning: Beräkningar och metoddiskussion* (Stockholm: Esselte Aktiebolag, 1958); SOU 1960:42, *Social- och personlighetspsykologiska faktorer i relation till skolans differentiering* (Stockholm: Esselte Aktiebolag, 1958); SOU 1963:15, *Vägen genom gymnasiet: Elevernas syn på välsituationer och studieformer* (Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, 1963); SOU 1971:61, *Val av utbildning och yrke* (Stockholm: Allmänna Förlaget, 1971).

52 Anna Lena Wik-Thorsell, ”Kuratorer fick undvikande svar från Ingvar Carlsson om de skoltrötta eleverna,” *Svenska Dagbladet*, 7 november, 1970.

53 Bengt-Erik Andersson, *En beskrivning av forskningsgruppen kring Projekt UG (Ungdom i Göteborg) och dess verksamhet* (Göteborg: Göteborg Universitet, 1970).

54 Se Lars Sundman, *Socioekonomisk differentiering i grundskolan* (Lund: Liber Läromedel/Gleerup, 1979), 72.

55 Se också Harald Swedners projekt vid sociologiska institutionen i Lund kartläggning av social segregation mellan stadsdelar och skolor genom socialgruppsindelningen: Harald Swedner och Gisela Edstrand, ”Skolegregation – visst finns den!,” *Kommunal Skoltidning* 27, no. 4 (1969). ”Individualstatistikprojektet” startade i sin tur upp 1961 vid pedagogiska institutionen i Stockholm för att följa över tjugotusen elevers betygsutveckling och yrkesval över en längre tid, med här med en taxonomi med sex yrkesklasser. Se Allan Svensson, *Hembakgrund och prestationsnivå* (Göteborg: Göteborg Universitet, 1972).

56 Debatten är undersökt av historikern Orsi Husz som ett sätt att skapa positiva symboliska värderingar av vissa yrkeskategorier i förväntan på framtida materiella resurser. Orsi Husz, ”Att räkna värdighet. Privatekonomi och medelklasskultur vid mitten av 1900-talet,” *Scandia* 79, no. 1 (2013).

sion om medelklassens kris bröt ut vid denna tidpunkt ska ses mot fonden av den mediala utmålningen av universiteten som en odemokratisk kvarleva. SvD place-
rade istället akademikern som en del av en alltmera utsatt medelklass.⁵⁷ Inom den
demokratiska diskurs som etablerades efter andra världskriget i fråga om öka-
de rättigheter för fler och fler att få studera vidare, ansågs klassifikationen över-
klass vara blamerande. Studentsociala utredningen hade medgivit att påståendet
att akademiker tillhörde överklassen saknade materiell grund, men ”en ompröv-
ning av den sociala rangskalan” kunde inte komma till stånd förrän den akade-
miska utbildningen öppnats upp för alla lämpade, menade de.⁵⁸ Socialdemokratin
kontrade i debatten med att framhålla att enligt socialgruppsindelningen tillhörde
akademikern socialgrupp I. Högern försökte vinna väljare från medelklassen och
hade ”allt att vinna på en så diffus tolkning som möjligt av medelklassbegreppet.”⁵⁹

En andra argumentationslinje på SvD:s sidor var huruvida det egentligen fanns
någon begåvningsreserv. I en ledare framhölls att en vanlig position i debatten var
att begåvningsreserven i folkdjupen var outtömlig, men nu hade antalet studenter
stigit samtidigt som kunskapsnivån sjönk. Beräkningarna hade slagit fel.⁶⁰ Språk-
professor Erik Wellander vidhöll att kunskaperna hos eleverna i läroverken försäm-
rats efter tillströmningen av ”missgynnade socialgrupper” vilka bar med sig en lägre
bildningsstandard hemifrån.⁶¹ De högre skolorna ”kunna aldrig i fråga om elevernas
sociala ursprung bli något slags miniatyr av samhället i stort” var historieforskaren
Sten Carlssons slutsats. Hereditära, sociala och psykologiska faktorer spelade in i
begåvningsfördelningen bland sociala skikt i samhället.⁶² I *Svensk Tidskrift* varnades
likaså för att utgå från ”att begåvningsurvalet skall vara exakt lika inom alla social-
grupper.”⁶³

Inom Socialdemokraterna blev sättet att argumentera för ett politiskt förslag
genom att först räkna upp socialgruppsstatistiken och uttrycka missnöje vanligt fö-
rekommade.⁶⁴ Socialgruppsstatistiken blev snart också ett administrativt och po-
litiskt verktyg för att överblicka framsteg i utbildningspolitiken såväl som för att
justera utbildningsbudgetar. Statsstipendier till behövande studenter hade införts i
blygsam skala vid ingången till andra världskriget. I kalkyler av *Studentsociala ut-
redningen* om hur det statliga stipendieväsendet skulle byggas ut beräknades behö-
vet av kommande finansiellt stöd för de olika socialgrupperna på universiteten.⁶⁵

57 Osignerad artikel, ”Spårvägskontrollör har 40000 kr:s läkares lön,” *Svenska Dagbladet*, 17 januari, 1950. Bidragen i SvD samlades i boken *Rättvisa åt medelklassen* (Stockholm: Seelig, 1950).

58 *Betänkande och förslag angående studentsociala stödåtgärder* (1948), 20.

59 Hans Hagnell, ”Svenska Dagbladet och medelklassen,” *Tiden* 42, no. 4 (1950), 212.

60 Osignerad artikel, ”Den kvalificerade arbetskraften,” *Svenska Dagbladet*, 13 augusti, 1950.

61 Erik Wellander, ”Nivån i Läroverken,” *Svenska Dagbladet*, 20 juni, 1951.

62 Carlsson (1952).

63 Henrik Elmgren, ”En demokratisk skola,” *Svensk Tidskrift* 35 (1948), 343. Se också Arne Johansson, ”Kravet på rättvisa,” *Svensk Linje* 8, no. 3 (1949); Gunnar Hillerdal, ”Studentsociala utredningen: angrepp och försvar,” *Liberal debatt* 2, no. 1 (1949), 19.

64 Sveriges Socialdemokratiska Arbetareparti, *Socialdemokratiska arbetarepartiets 21:a kongress 1960: Protokoll* (Stockholm: Partiet, 1961), 369. Se även kongressen 1956 där flera talare hänvisade till socialgruppssiffror över rekryteringen till högre utbildning. Sveriges Socialdemokratiska Arbeta-
reparti, *Protokoll: Sveriges socialdemokratiska arbetarepartis 20:e kongress i Stockholm 1956* (Stock-
holm: Partiet, 1956), 285–306.

65 *Betänkande och förslag angående studentsociala stödåtgärder* (1948), 162.

Men detta var, kommenterade utbildningspropositionerna under 1950-talet, ett rörligt mål som ständigt behövde justeras precis eftersom den eftersökta riktlinjen att öka antalet studenter från socialgrupp III lyckades, och med det antalet i behov av stipendier – vad som beskrevs som en pågående ”socialgruppsförskjutning” vid universiteten.⁶⁶ ”Vi är på väg bort från den snedvridna fördelningen av de studerande på olika socialgrupper”, uttryckte Ragnar Edenman hoppfullt som ny ecklesiastikminister 1958. Av de nyinskrivna var 17 procent från socialgrupp III enligt hans beräkningar.⁶⁷ Taxonomin möjliggjorde ett gemensamt ramverk för att artikulera och utvärdera framsteg för utbildningspolitiken som gjorde frågan om ojämlikhet politiskt och administrativt hanterbar och åskådligbar genom dessa siffror. Samhället och samhällsstrukturen tycktes nu förändringbar, de verkade i en ny sorts planeringsrationalitet med strävan att göra samhällsområden representativa för den föreställda befolkningsstrukturen i sin helhet.

Men inom arbetarrörelsen skapade diskussionerna om högre utbildning friktion. Sedan socialdemokratins början hade en av deras principer varit att omvärdera yrken och klasser, och ge kropparbetet samma status som andra sorters sysselsättning.⁶⁸ Exempelvis framhöll riksdagsmannen Conrad Jonsson 1941 att lösningen inte var att skicka fler barn från arbetarklassen till lärdomsskolorna: det gällde istället att ”reducera den överdrivna och kraftförslösande värderingen av den s.k. lärdomsskolan och att höja värderingen av yrkesskolorna.”⁶⁹ Arbetarrörelsens Bildningsförbunds ledare Gunnar Hirdman argumenterade i en skrift (1938) att det var positivt att arbetarklassens barn inte gick vidare till läroverken och universiteten. De skulle för det första inte trivas där utan var lyckligare av att stanna inom sin klass, men främst var det en ”orättvis nytta” att begåvningar blev kvar och hjälpte de egna organisationerna istället för att förfrämligas från sitt ursprung.⁷⁰

Den socialdemokratiskt dominerade 1946 års skolkommision underströk både vikten av att skapa lika tillgång till högre utbildning som att få till en jämvikt mellan hur ”manuella” och ”intellektuella” arbeten värderades: skolan borde försöka förstå vissa begåvningar att välja manuella yrken argumenterade de: annars kunde de ”praktiska yrkena och de socialgrupper, som ägnade sig åt dem... bli föremål för en ödesdiger nedvärdering, en samhällsklyvning skulle uppstå och folkstyret komma i fara.”⁷¹ Alva Myrdal hade under arbetes gång som ledamot i utredningen blivit allt mer oroad för en samhällsutveckling som kunde komma till följd av ett demokratiskt samhälle. Just precis skolans demokratisering hotade skapa ”ett klassamhälle på

66 Proposition 1960/89, 13, 38.

67 Osignerad artikel, ”Ny översikt görs av studenternas problem,” *Expressen*, 19 maj, 1958.

68 Se exempelvis (1925) Ernst Wigforss, ”Socialismen – dogm eller arbetshypotes?” i *Kan dödläget brytas*, red. Niklas Näsander (Stockholm: Karneval, 2013).

69 Conrad Jonsson, ”Utbildningsmöjligheternas demokratisering,” i *Skolan och folket: Anförande och diskussioner vid Sveriges socialdemokratiska ungdomsförbunds konferens i Stockholm den 26 och 27 september 1941 om skola och folk* (Stockholm: Frihets Förlag, 1941), 118–19.

70 Gunnar Hirdman, *Kulturell demokrati* (Stockholm: ABF:s Centralbyrå, 1938). Se också Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola 1: Samhällsstruktur och skolorganisation* (Stockholm: Sober, 1980), 220–24.

71 SOU 1948:27, 1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling (Stockholm: Ivar Hæggströms boktryckeri A.B. 1948), 70.

*begåvningsgrundval.*⁷² Myrdal, som tidigare menat att de enskilda samhällsklasserna inte var bärare av särskilda anlag, argumenterade nu att klasserna över tid hotade få särskilda genetiska profiler. Det var en frestelse för arbetarrörelsen skrev hon att byta ut orden begåvade och obegåvade med termerna teoretisk och praktisk begåvning, två termer 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommission arbetade med i syfte att värdera yrkesvägarna likadant. Många diskussioner hade kretsat kring dessa kategorier, något som tyder på hur stor vikt de lade på att finna nya samhällsliga sätt att värdera.⁷³ Men uppdelningen var för enkel enligt Myrdal, dessa två begåvningsformer korsades på en rad sätt i skilda yrken, även i praktiska yrken krävdes ibland teoretisk begåvning och vice versa. Hon antydde att hela frågekomplexet borde tänkas om i grunden, bland annat genom att sluta högvärdera ”onyttiga” och knappologiska kunskaper, och istället höja respekten för vetande som utgår från ”konkreta ting och vår egen tids angelägenheter.” Något som kunde ske genom en enhetsskola där eleverna inte delades upp efter begåvning, och där alla fick ta del av både teoretiska och praktiska undervisningsmoment.⁷⁴

Den potentiella utarmningen av begåvning inom arbetarklassen förblev ett diskussionsämne. Ordförande för 1946 års skolkommission, Stellan Arvidsson, såg i mitten av 50-talet tillbaka på de förändringar han varit med om att genomföra: ”På bred front håller socialgrupp III på att erövra realskolan.” Den ståndscirkulation som alltid pågått för enstaka individer hade blivit en massföreteelse – ”väldiga fonder intelligens från arbetarklassen pumpas upp i högre samhällsskikt och förstärker dessa.” Resultatet ledde mot att ”Socialgrupp III utarmas på intelligens.” I fjärran skymtade Arvidsson ”en ödesdiger klyvning av vårt folk i ett överskikt, där begåvningarna samlats, och ett underskikt av medelmåttigt och lågt begåvade.”⁷⁵ Dessa diskussioner kring faran för en ny klasstruktur på meritokratisk grund fortsatte igenom 60-talet.⁷⁶

I frågor rörande utbildningspolicy fortsatte socialgruppsstatistik mobiliseras i argumentationen. Bland annat väcktes diskussioner om studielön i början av 60-talet med argument att detta skulle få fler ur socialgrupp III att våga studera vidare.⁷⁷ Efter en utredning i frågan vände dock socialdemokratin, och dagens system med en bidragsdel och en lånedel infördes. Detta motiverades med att i nuläget vore studielön lika med ”stora inkomstöverföringar till en redan privilegierad samhällsgrupp.” Studier visade att det var mellan högstadiet och gymnasiet som socialgrupp 3 slogs ut, därför borde resurserna satsas i tidigare stadier.⁷⁸ En utbyggd förskola lanserades i slutet av 60-talet som ett medel för att öka socialgrupp III:s chanser till högre utbildning senare i livet.⁷⁹ En effekt av studier om social segregering mellan skolor var

72 Alva Myrdal, ”Den inre skolreformens strategiska betydelse,” *Tiden* 38, no. 4 (1946), 208.

73 Richardson (1983), 189–91, 384, 416

74 Myrdal (1946), 209.

75 Stellan Arvidsson, ”Skolreformen som socialreform,” *Tiden* 48, no. 2 (1956), 93.

76 Joakim Landahl och Daniel Lövheim, ”Varning för meritokratin: Den svenska receptionen av ett begrepp under ’det långa 68’ i 1968 och pedagogiken, red. Anders Burman och Joakim Landahl (Hudinge: Södertörns högskola, 2020).

77 N.E. ”Studielön,” *Tiden* 54, no. 1 (1962); Osignerad artikel, ”Lösning på bredden: Gör studielönen rättvis,” *Libertas* 22, no. 3 (1963).

78 Osignerad artikel, ”Studiestödet och jämlikheten,” *Tiden* 56, no. 1 (1964), 4.

79 Ingvar Carlsson, *Jämlikhet i utbildningen* (Stockholm: Sveriges socialdemokratiska ungdomsförbund, 1970).

att skolstyrelserna gavs i uppdrag i läroplanen för grundskolan 1969 att ”verka för att klasserna anordnas så, att en så allsidig social sammansättning som möjligt erhålls.”⁸⁰

Vi kan från 70-talet se hur socialgruppstaxonomi blev produktiv på nya sätt: medverkade i att skapa nya begreppsliggöranden och verklighetsbeskrivningar. Optimism över möjligheter att kunna skapa ett jämställt samhälle genom utbildningsreformer skiftade till pessimism.⁸¹ Ett nytt fokus kom att läggas på en grupp kallade ”skoltrötta”, främst rekryterade ur socialgrupp III, vilka fått möjlighet till utbildning men som inte ville lära sig något.⁸² Torsten Husén reflekterade senare över hur skolforskningen under denna tid gått från eufori till krisstämning med insikten att den nya grundskolan och det nya gymnasiet inte hade jämnat ut utbildningsskillnaderna mellan socialgrupperna. Istället hade en ”en pedagogisk underklass” uppkommit.⁸³ På socialdemokraternas partikongress 1978 medgav tidigare skolminister Lena Hjelm-Wallén att de sociala skillnaderna endast stärkts mellan barnen efter alla år av socialdemokratisk skolpolitik.⁸⁴ Under 80-talet skulle skolpolitiken mer komma att betona skolans uppgift att ge alla grundläggande färdigheter.⁸⁵

I nya rapporter över snedrekrytering sorterades studenter efter en socioekonomisk indelning skapad 1982 av SCB. Utbildningsministern under 80-talet, Bengt Göransson, använde sig av detta faktum för att göra gällande att det inte gick att veta om det blev mer eller mindre jämlikt jämfört med tidigare decennier: ”de statistiska uppgifterna är svårtolkade, eftersom indelningen av befolkningen i socialgrupper har ändrats i olika undersökningar”, argumenterade han.⁸⁶ Med utfasningen av socialgruppsindelningen övergavs en hel föreställningsvärld.

Avslutning

Denna artikel har följt en klasstaxonomi mellan utbildningsforskning och den politiska och mediala idédebatten åren 1945–1960. Undersökningen är ett bidrag till att förstå klasskategoriers roll i efterkrigstidens utbildningsforskning, samt hur denna kunskapsproduktion skapade föreställningar om klass. Socialgruppsindelningen, ursprungligen konstruerad 1911 för SCB:s valstatistik, var en nyckelkomponent i konceptualiseringar som begåvningsreserven under efterkrigstiden, och genom

80 Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan: 1 Allmän del* (Stockholm: Utbildningsförlaget, 1969), 17.

81 Bo Rothstein, *Den socialdemokratiska staten: Reformen och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik* (Stockholm: Arkiv, 1986), 101.

82 Wik-Thorsell (1970); SOU 1974:53, *Skolans arbetsmiljö: betänkande* (Stockholm: Allmänna förlaget, 1974). Se också Karin Hadenius, *Jämlikhet och frihet: Politiska mål för den svenska grundskolan* (diss. Uppsala universitet, 1990), 304–306.

83 Torsten Husén, ”Perspektiv på svensk skolforskning under 70-talet. Några reflexioner med anledning av Pedagogiska nämndens tioåriga verksamhet,” i *Grundskolan under 20 år: Från Pedagogiska nämndens utvärderingar* (Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget, 1982).

84 Sveriges Socialdemokratiska Arbetareparti, *Protokoll: Sveriges socialdemokratiska arbetarepartis 27:e kongress, Tredje delen* (Stockholm: Partiet, 1979), 897. Se liknande Gudrun Nordgren, ”Får vi en bättre skola nu, Lena?” *Aftonbladet*, 29 februari, 1976.

85 Göran Bergström, *Jämlikhet och kunskap: Debatter och reformstrategier i socialdemokratisk skolpolitik 1975–1990* (Stockholm: Symposion graduale, 1993), 218; Hadenius (1990), 307.

86 Lars Truedson, ”Ökad social snedrekrytering oroar inte utbildningsminister,” *Svenska Dagbladet*, 17 maj, 1989.

samhällsvetenskaperna i allmänhet och utbildningsforskningen i synnerhet blev taxonomin som ett sätt att beskriva den svenska samhällsstrukturen vitt spridd. Ett statistiksociologiskt perspektiv i artikeln understryker det aktiva reduceringsarbete när något komplext som social position, status, samhällshierarkier, integreras till siffror. Detta möjliggör att fenomen kan jämföras och representeras. Taxonomin tillät för samhällsvetare, politiker och intresserade allmänheter att följa och utvärdera resultat av reformer i försök att komma tillrätta med den ojämlika rekryteringen till högre utbildning under efterkrigstiden. En orsak till socialgruppsindelningens mediala genomslag kan sägas vara dess pedagogiska enkelhet. Den blev efterhand inarbetad och välkänd bland allmänheter, politiker, och samhällsvetare, och därför lätt att ta sig till. Kunskap om socialgrupp III kunde också enkelt ”översättas” och identifieras som arbetarklassen, och hade därför en stark intressent i form av socialdemokratin, som fick användning av den i valkampanjer, politisk strategi, och policyutformning.

Ett empiriskt resultat är att taxonomiska konflikter tilldrog sig kring socialgruppsindelningen. I tidigare forskning kring byråkratiska kategorier beskrivs de som ytterst stabila och svåra för utomstående att ifrågasätta när de väl kommit på plats.⁸⁷ I denna artikel visas istället hur en klasstaxonomi, parallellt med att den fasas ut ur SCB för att vara ovetenskaplig, övertogs och brukades för en stor mängd studier inom samhällsvetenskaperna och statliga utredningar. Den blev en sorts standardindelning för att förstå och studera samhällsstrukturen inom ämnen som sociologi och pedagogik. Taxonomin var redan utprövad, enkel att använda, och viktigast av allt, gav jämförelsemöjligheter till andra studier. Samtidigt var flera samhällsvetare ytterst kritiska mot socialgruppsindelningen, framhöll den som godtyckligt konstruerad och missvisande. Den upprätthölls ofta, inte genom explicita ideologiska eller vetenskapliga försvar för dess förmåga att spegla klasstillhörigheter, utan i dess kraft att redan existera. Tolkningen av denna utbildningsforskning var inte given: konservativa debattörer ifrågasatte huruvida det egentligen fanns någon begåvningsreserv bland de lägre socialgrupperna, och kritiserade socialgruppsindelningen för att felaktigt återge samhället. De argumenterade för att akademiker inte alls var del av någon privilegierad överklass. Inom socialdemokratin orsakade ett ökat fokus på att få fler arbetare att läsa vidare spänning, då detta av vissa menades kunna utarma arbetarklassen på begåvning.

87 Hacking (1990); Porter (1995); Bowker och Star (1999).

Referenser

Arkiv

”P.M. angående den i de valstatistiska berättelserna använda fördelningen på yrkes- och socialgrupper.” Handlingar ordnade efter ämne: Instruktioner, koder, P.M. MM., Valstatistikens ämbetsarkiv 1872–1957, Statistiska Centralbyrån, Riksarkivet.

Tryckta källor och litteratur

- Andersson, Bengt-Erik. *En beskrivning av forskningsgruppen kring Projekt UG (Ungdom i Göteborg) och dess verksamhet*. Göteborg: Göteborg Universitet, 1970.
- Arvidson, Stella. ”Skolreformen som socialreform.” *Tiden* 48, no. 2 (1956).
- Bergström, Göran. *Jämlikhet och kunskap: Debatter och reformstrategier i socialdemokratisk skolpolitik 1975–1990*. Stockholm: Symposion graduale, 1993.
- Boalt, Gunnar. *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm*. Stockholm: Nordstedt, 1947.
- Boalt, Gunnar. ”Status.” I *Sociologi*. Stockholm: Forum, 1951.
- Boalt, Gunnar. ”Ståndscirkulation och invandring.” *Dagens Nyheter*, 8 april, 1952.
- Boalt, Gunnar. *Socialt beteende: Handbok i sociologi*. Stockholm: Natur och kultur, 1961.
- Boalt, Gunnar, och Torsten Husén. *Skolans psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1964.
- Bowker, Geoffrey C, och Susan Leigh Star. *Sorting Things Out: Classification and its Consequences*. Cambridge, Mass.: MIT Press, cop. 1999.
- Carls, Lina. *Våp eller nucka? Kvinnors högre studier och genusdiskursen 1930–1970*. Lund: Nordic Academic Press, 2004.
- Carlsson, Gösta. ”Samhällsklasser och social rörlighet.” I *Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning*, red. Edmund Dahlström. Stockholm: Svenska bokförlaget, 1959.
- Carlsson, Gösta, Robert Eriksson, Christina Löfwall och Bo Wärneryd. ”Socio-ekonomiska grupperingar.” *Statistisk Tidskrift* 12, no. 5 (1974).
- Carlsson, Ingvar. *Jämlikhet i utbildningen*. Stockholm: Sveriges socialdemokratiska ungdomsförbund, 1970.
- Carlsson, Sten. ”Studenternas sociala ursprung.” *Svenska Dagbladet*, 7 maj, 1952.
- Carson, John. *The Measure of Merit: Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750–1940*. Princeton: Princeton University Press, cop. 2007.
- Crompton, Rosemary. *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates* (Malden, MA.: Blackwell, cop., 1998).
- Dahlström, Edmund. *Trivsel i Söderort: Sociologisk undersökning i Hägerstensåsen och Hökmossen 1949–1950*. Stockholm: Esselte Aktiebolag, 1951.
- Dahlström, Edmund. ”Synpunkter på termen ’samhällsklass.’” *Ekonomisk Tidskrift* 54, no. 2 (1952).
- Dahlström, Edmund. ”Stadssociologi.” I *Sociologi*. Stockholm: Forum, 1951.
- Diaz-Bone, Rainer, och Emmanuel Didier. ”Introduction: The Sociology of Quantification – Perspectives on an Emerging Field in the Social Sciences.” *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 41, no. 2 (2016).

- Eckerberg, Per. "Utbildningens demokratisering." *Tiden* 40, no. 10 (1948).
- Elmgren, Henrik. "En demokratisk skola." *Svensk Tidskrift* 35 (1948).
- Fagerström, Allan. "De odemokratiska akademierna," *Aftonbladet*, 20 mars, 1948.
- Fitzpatrick, Sheila. "Ascribing Class: The Construction of Social Identity in Soviet Russia." *Journal of Modern History* 65, no. 4 (1993).
- Grafström, Lars. "Staten, akademikerna och friheten." *Liberal Debatt* 1, no. 1 (1948).
- Gustafsson, Berndt. "Det religiösa livet". I *Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning*, red. Edmund Dahlström. Stockholm: Svenska bokförlaget, 1959.
- Hacking, Ian. *The Taming of Chance*. Cambridge: Cambridge University Press, cop., 1990.
- Hadenius, Karin. *Jämlikhet och frihet: Politiska mål för den svenska grundskolan*. Diss. Uppsala universitet, 1990.
- Hagnell, Hans. "Svenska Dagbladet och medelklassen." *Tiden* 42, no. 4 (1950).
- Hallgren, Siver. "Intelligens och social miljö." I *Studier i människokunskap tillägnade John Landquist den 3 december 1946*. Lund: Gleerup, 1946.
- Hammarström, Ingrid. "I stället för Långtidsprogram: Kring studentsociala utredningen." *Libertas* 9, no. 1 (1949).
- Hillerdal, Gunnar. "Studentsociala utredningen: angrepp och försvar." *Liberal debatt* 2, no. 1 (1949).
- Hirdman, Gunnar. *Kulturell demokrati*. Stockholm: ABF:s centralbyrå, 1938.
- Holgersson, Ulrika. *Klass: Feministiska och kulturanalytiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Husén, Torsten. "Intelligenskrav på olika skolutbildningsstadier: Några resultat från grupptestningar av en årsklass värnpliktiga." *Skola och Samhälle* 27, (1946).
- Husén, Torsten. "Begåvningsurvalet och de högre skolorna." *Sydsvenska Dagbladet*, 11 maj, 1946.
- Husén, Torsten. *Begåvning och miljö: Studier i begåvningsutvecklingens och begåvningsurvalets psykologisk-pedagogiska och sociala problem*. Stockholm: Geber, 1948.
- Husén, Torsten. "Kan vi fortfarande tala om ett klassamhälle?" *Folkuniversitetet* 6, no. 4 (1955).
- Husén, Torsten. *En obotlig akademiker: En professors memoarer* (Stockholm: Natur och kultur, 1981).
- Husén, Torsten. "Perspektiv på svensk skolforskning under 70-talet. Några reflexioner med anledning av Pedagogiska nämndens tioåriga verksamhet." I *Grundskolan under 20 år: Från Pedagogiska nämndens utvärderingar*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget, 1982.
- Husén, Torsten. *Vad har hänt med skolan? Perspektiv på skolreformerna*. Stockholm: Verbum Gothia, 1987.
- Husén, Torsten, och Kjell Härnqvist. *Begåvningsreserven: En återblick på ett halvseksels forskning och debatt*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2000.
- Husz, Orsi. "Att räkna värdighet. Privatekonomi och medelklasskultur vid mitten av 1900-talet." *Scandia* 79, no. 1 (2013).
- Isling, Åke. *Kampen för och mot en demokratisk skola 1: Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober, 1980.
- Johansson, Arne. "Kravet på rättvisa." *Svensk Linje* 8, no. 3 (1949).

- Jonsson, Conrad. "Utbildningsmöjligheternas demokratisering." I *Skolan och folket: Anförande och diskussioner vid Sveriges socialdemokratiska ungdomsförbunds konferens i Stockholm den 26 och 27 september 1941 om skola och folk*. Stockholm: Frihets Förlag, 1941.
- Joyce, Patrick. *Visions of the people: Industrial England and the question of class, 1848–1914*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Karlsson, Georg. *Adaptability and Communication in Marriage: A Swedish Predictive Study of Marital Satisfaction*. Diss. Uppsala universitet, 1951.
- Karlsson, Georg. "Familjen." I *Svensk samhällsstruktur i sociologisk belysning*, red. Edmund Dahlström. Stockholm: Svenska bokförlaget, 1959.
- Landahl, Joakim, och Daniel Lövheim. "Varning för meritokratin: Den svenska receptionen av ett begrepp under 'det långa 68'." I *1968 och pedagogiken*, red. Anders Burman och Joakim Landahl. Huddinge: Södertörns högskola, 2020.
- Larsson, Anna. *Det moderna samhällets vetenskap: Om etableringen av sociologi i Sverige 1930–1955*. Diss. Umeå Universitet, 2001.
- Lawrence, Jon. "Social-Science Encounters and the Negotiation of Difference in early 1960s England." *History Workshop Journal* 77, no. 1 (2014).
- Lövheim, Daniel. *Naturvetarna, ingenjörerna och valfrihetens samhälle: Rekrytering till teknik och naturvetenskap under svensk efterkrigstid*. Lund: Nordic Academic Press, 2016.
- Markusson Winkvist, Hanna. "Perspektiv på begåvningsreserven." *Lychnos* (2014).
- Myrdal, Alva. "Den inre skolreformens strategiska betydelse." *Tiden* 38, no. 4 (1946).
- N.E. "Studielön." *Tiden* 54, no. 1 (1962).
- Nelson Espeland, Wendy, och Mitchell L. Stevens. "Commensuration as a Social Process." *Annual Review of Sociology* 24, no. 1 (1998).
- Nordgren, Gudrun. "Får vi en bättre skola nu, Lena?" *Aftonbladet*, 29 februari, 1976.
- Norman, Nils. "Demokratiseringen av de akademiska yrkena." *Tiden* 39, no. 9 (1947).
- Nyman, Alf. *Bildning, elit, massa: Sju kulturpolitiska kapitel*. Stockholm: Hugo Geyers, 1946.
- Osignerad artikel. "Studenterna få ofta biinkomster under studierna." *Dagens Nyheter*, 27 december, 1933.
- Osignerad artikel. "Fler intellektuella i samhällets tjänst." *Aftonbladet*, 14 november, 1935.
- Osignerad artikel. "De intellektuellas yrkesproblem." *Svenska Dagbladet*, 15 november, 1935.
- Osignerad artikel. "Sverige kan producera ytterligare 8.000 studenter pr år." *Aftonbladet*, 17 mars, 1948a.
- Osignerad artikel. "De rikas universitet." *Arbetartidningen*, 22 oktober, 1948.
- Osignerad artikel. "Universiteten öppnas." *Aftonbladet*, 5 november, 1948b.
- Osignerad artikel. "Vår begåvningsreserv måste utnyttjas för högre studier." *Svenska Dagbladet*, 6 november, 1948.
- Osignerad artikel. "Var 4:e student... Begåvningsreserven ur lägsta socialgruppen bör släppas fram till universitetsbildning." *Dagens Nyheter*, 6 november, 1948.
- Osignerad artikel. "Spårvägs kontrollör har 40000 kr:s läkares lön." *Svenska Dagbladet*, 17 januari, 1950.
- Osignerad artikel. "Den kvalificerade arbetskraften." *Svenska Dagbladet*, 13 augusti, 1950.

- Osignerad artikel. ”Ny översikt görs av studenternas problem.” *Expressen*, 19 maj, 1958.
- Osignerad artikel. ”Lösning på bredden’: Gör studielönen rättvis.” *Libertas* 22, no. 3 (1963).
- Osignerad artikel. ”Studiestödet och jämlikheten.” *Tiden* 56, no. 1 (1964).
- Premfors, Rune. *Svensk forskningspolitik*. Lund: Studentlitteratur, 1986.
- Porter, Jim. ”A ‘Precious Minority’: Constructing the ‘Gifted’ and ‘Academically Talented’ Student in the Era of Brown v. Board of Education and the National Defense Education Act.” *Isis* 108, no. 3 (2017).
- Porter, Theodore. *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- Qvarsebo, Jonas. ”Fabricating and Governing the Swedish School Pupil: The Swedish Post-War School Reform and Changing Discourses of Discipline and Behaviour.” *Nordic Journal of Educational History* 5, no. 2 (2018).
- Renwick, Chris. ”Eugenics, Population Research, and Social Mobility Studies in Early and Mid-Twentieth-Century Britain.” *The Historical Journal* 59, no. 3 (2016).
- Renwick, Chris. ”Movement, Space and Social Mobility in early and mid-Twentieth-Century Britain.” *Cultural and Social History* 16, no. 1 (2019).
- Richardson, Gunnar. *Svensk skolpolitik 1940–1945: Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*. Stockholm: Liber Förlag, 1978.
- Richardson, Gunnar. *Drömmen om en ny skola: Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950*. Stockholm: Liber/Allmänna förlaget, 1983.
- Riksdagstryck, Proposition 1960/89.
- Rothstein, Bo. *Den socialdemokratiska staten: Reformen och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Stockholm: Arkiv, 1986.
- Savage, Mike. *Identities and Social Change in Britain since 1940: The Politics of Method*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Segerstedt, Torgny T., och Agne Lundquist. *Människan i industrisamhället 2: Fritidsliv – samhällsliv*. Stockholm: Studieförbundet samhälle och näringsliv, 1955.
- Skolöverstyrelsen. *Läroplan för grundskolan: 1 Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1969.
- SOU 1936:34. *Utredning rörande de svenska universitets- och högskolestudenternas sociala och ekonomiska förhållanden: Bilaga till Betänkande med undersökningar och förslag i anledning av tillströmningen till de intellektuella yrkena*. Stockholm: Håkan Ohlssons boktryckeri, 1936.
- SOU 1944:51. *Betänkande i abortfrågan*. Stockholm: K.L. Beckmans boktryckeri, 1944.
- SOU 1946:38. *Betänkande med förslag rörande officersutbildningen inom armén m. m.* Stockholm: Ivar Hæggströms boktryckeri A.B. 1946.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ivar Hæggströms boktryckeri A.B. 1948.
- SOU 1948:42. *Betänkande och förslag angående studentsociala stödåtgärder*. Stockholm: Katalog och tidskriftstryck, 1948.
- SOU 1949:48. *Studenternas sociala ursprung, betyg i studentexamen, vidare utbildning, yrkesval m. m.: En statistisk undersökning av 1930, 1937 och 1943 års studentåtgångar*. Stockholm: Iduns Tryckeriaktiebolag, Esselte AB, 1949.

- SOU 1951:15. *Daghem och förskolor: Betänkande om barnstugor och barntillsyn*. Stockholm: Victor Petterssons bokindustriaktiebolag, 1951.
- SOU 1952:23. *Bokutredningen: Betänkande*. Stockholm: Emil Kihlströms tryckeri A.B. 1952.
- SOU 1958:11. *Reserverna för högre utbildning: Beräkningar och metoddiskussion*. Stockholm: Esselte Aktiebolag, 1958.
- SOU 1960:42. *Social- och personlighetspsykologiska faktorer i relation till skolans differentiering*. Stockholm: Esselte Aktiebolag, 1958.
- SOU 1963:15. *Vägen genom gymnasiet: Elevernas syn på valsituationer och studieformer*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, 1963.
- SOU 1971:61. *Val av utbildning och yrke*. Stockholm: Allmänna Förlaget, 1971.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö: Betänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget, 1974.
- Statistiska Centralbyrån. *Riksdagsmannavalen åren 1908–1911*. Stockholm: Statistiska Centralbyrån, 1912.
- Statistiska Centralbyrån. *Riksdagsmannavalen åren 1949–1952*. Stockholm: Statistiska Centralbyrån, 1953.
- Statistiska Centralbyrån. *Sociala grupper i svensk statistik: Ett förslag framlagt av en av Statistiska centralbyrån tillsatt arbetsgrupp*. Stockholm: Statistiska Centralbyrån, 1967.
- Statistiska Centralbyrån. "Socioekonomisk indelning (SEI)." *Meddelanden i samordningsfrågor* 4 (1982).
- Stedman Jones, Gareth. *Languages of Class: Studies in English Working Class History, 1832–1982*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Sundman, Lars. *Socioekonomisk differentiering i grundskolan*. Lund: Liber Läromedel/Gleerup, 1979.
- Svenska Dagbladet. *Rättvisa åt medelklassen*. Stockholm: Seelig, 1950.
- Svensson, Allan. *Hembakgrund och prestationsnivå*. Göteborg: Göteborg Universitet, 1972.
- Swedner, Harald, och Gisela Edstrand. "Skolsegregation – visst finns den!" *Kommunal Skoltidning* 27, no. 4 (1969).
- Sveriges Socialdemokratiska Arbetareparti. *Protokoll, Sveriges socialdemokratiska arbetarpartis 18:e kongress i sth. 1948, 9–14 maj*. Stockholm: Partiet, 1948.
- Sveriges Socialdemokratiska Arbetareparti. *Protokoll: Sveriges socialdemokratiska arbetarepartis 20:e kongress i Stockholm 1956*. Stockholm: Partiet, 1956.
- Sveriges Socialdemokratiska Arbetareparti. *Socialdemokratiska arbetarpartiets 21:a kongress 1960: Protokoll*. Stockholm: Partiet, 1961.
- Sveriges Socialdemokratiska Arbetareparti. *Protokoll: Sveriges socialdemokratiska arbetarepartis 27:e kongress, Tredje delen*. Stockholm: Partiet, 1979.
- Truedson, Lars. "Ökad social snedrekrytering oroar inte utbildningsminister." *Svenska Dagbladet*, 17 maj, 1989.
- Wahlund, Sten. "Demokrati och utbildning." *Social årsbok* (1942).
- Waldow, Florian. *Utbildningspolitik, ekonomi och internationella utbildningstrender i Sverige 1930–2000*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2008.
- Wellander, Erik. "Det nya gymnasiets bildningsvärde." *Svenska Dagbladet*, 20 juli, 1932.
- Wellander, Erik. "Nivån i Läroverken." *Svenska Dagbladet*, 20 juni, 1951.
- Westerståhl, Jörgen. "Demokratins skola." *Tiden* 33, no. 8 (1941).

- Westerståhl, Jörgen. "Begreppet samhällsklass." *Statsvetenskaplig Tidskrift* 55, no. 4 (1952).
- Wigforss, Ernst. "Socialismen – dogm eller arbetshypotes?" I *Kan dödläget brytas*, red. Niklas Nåsander. Stockholm: Karneval, 2013.
- Wik-Thorsell, Anna Lena. "Kuratorer fick undvikande svar från Ingvar Carlsson om de skoltrötta eleverna." *Svenska Dagbladet*, 7 november, 1970.
- Wooldridge, Adrian. *Measuring the mind: Education and psychology in England, c. 1860 – c. 1990*. Cambridge: Cambridge University Press, cop., 1994.
- Östling, Johan. *Nazismens sensmoral: Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning*. Stockholm: Atlantis, 2008.



Book Reviews

Review Editor

Professor Johannes Westberg

Dissertations

Peter Skagius

Den offentliga ohälsan: En historisk studie av barnpsykologi och -psykiatri i svensk media 1968–2008

Linköpings universitet (PhD diss.)
2020, 94 pp. + 3 delarbeten.

Peter Skagius avhandling, *Den offentliga ohälsan: En historisk studie av barnpsykologi och -psykiatri i svensk media 1968–2008*, är något så ovanligt som en historievetenskaplig sammanläggningsavhandling som använder sig av ANT (Actor-Network-Theory)-perspektiv på ett medicinhistoriskt ämne. Avhandlingens övergripande syfte är att bidra med nya infallsvinklar och fördjupad förståelse av debatten om barns och ungas psykiska ohälsa under den aktuella perioden. Genom att studera hur barns och ungdomars psykiska ohälsa beskrivits, diskuterats och debatterats i svensk dags- och veckopress under fyra decennier täcker den en tidigare relativt utforskad period, som dessutom är högintressant då dessa decennier sett såväl snabb utveckling som avveckling av perspektiv på ämnet.

För läsaren framgår det direkt att syftet inte är så anspråkslöst som det först kan framstå. Avhandlingen inleds med ett för en sammanläggningsavhandling omfattande, välskrivet och ingående introduktionskapitel där både tidigare forskning som författarens val av ut-

gångspunkter och teoretiska perspektiv och metoder utförligt diskuteras. Skagius understryker att tidigare forskning om barns och ungas psykiska ohälsa i Sverige länge präglats av historiska medikalisering- och maktperspektiv, inspirerade av Michel Foucault. Fokus har främst riktats mot 1900-talets första hälft, där de framväxande psy-vetenskaperna, som är Skagius term för psykologi och psykiatri, betraktats som starkt knutna till en kontext där de fungerat som makt- och kontrollinstrument för stat och expertis.

Den kritik Skagius formulerar mot tidigare forskning saknar inte fog för sig. Begreppet och fenomenet medikalisering – idén att allt fler tillstånd innefattas och omfattas av medicinska begrepp och förklaringsmodeller – är föremål inte bara för Skagius kritik utan kritiserades också nyligen i psykiatrikern Christians Rucks populärvetenskapliga bok *Olyckliga i paradiset* (2020). Skagius kritik är dock mer nyanserad, och tar framför allt sikte på att medikalisering-begreppet gör tillvaron lite för enkel för forskaren: är det verkligen så att medicinen urskillningslöst expanderat och införlivat allt den kunnat lägga vantarna på? Verkligheten är förmodligen mer komplex, och rörig, än så. Skagius för också intressanta resonemang kring bruket av kontext som både utgångspunkt och förklaring. Är det rimligt att betrakta till exempel livscoachning som både ett uttryck för och ett redskap för neoliberal styrningsmentalitet? Ja, kanske, menar Skagius, men det vore ett

misstag att hävda att det är det enda livscoaching är och gör. Genom att studera livscoaching som ett intressant fenomen i sig – inte som uttryck för en aspekt av kontexten – går det att komma åt detta andra.

Skagius väljer att använda ANT för att studera hur barnpsykiatri och -psykologi diskuterat barns och ungdomars ohälsa i media mellan 1968 och 2008. Aktör-nätverksteori, som till en början skapades för att undersöka ”science in the making”, alltså vetenskap då den pågår, kräver en hel del modifiering för att fungera på ett historiskt material. Och som Skagius också påpekar, är det inte helt enkelt att göra detta, och att helt komma bort från historisk kontextualisering är inte heller möjligt. Genom att strukturera sin teoretiska ingång med hjälp av tre begrepp; relationell ontologi, performativitet och historisk kontextualisering, mejslas grundläggande utgångspunkter för en läsning av det historiska materialet genom ett aktör- och nätverksraster fram. För det första betraktas ohälsa som ett fenomen vilket konstrueras genom relationer mellan entiteter och aktörer. För det andra läggs genom performativitetsbegreppet vikt vid barnpsy-expertisens roll som iscensättare, snarare än avtäckare, av psykisk ohälsa. För det tredje används Kristin Aasdals kontextbegrepp, där texten inte självklart betraktas som en del i en redan existerande kontext, utan snarare som en iscensättare av en – eller flera – kontexter. Syftet är att vrida den analytiska ansatsen bort från kontexten som primär förklaringsvariabel, och i stället rikta blicken mot det som sker, och de kontexter som skapas, i det studerade materialet.

Ett omfattande dags- och kvällspressmaterial, samt material från en föräldratidning, ligger till grund för avhandlingen. Valet av material är i sig ett sätt att, precis som i fallet med den

teoretiska ansatsen, distansera sig från tidigare medicinhistorisk forskning. Genom att specifikt undersöka pressmaterial, i stället för att fokusera på material producerat av myndigheter eller experterna själva, undersöks hur barnpsy-vetenskaperna framstår, framställs och framställer sig. I avhandlingens tre artiklar finns olika aspekter av barnpsy-expertisens historia i centrum.

Den första artikeln ”Den konstanta oron: Barns och ungas psykiska ohälsa i svensk dagspress”, fokuserar på alarmistiska diskussioner om barns och ungas psykiska ohälsa i svensk dagspress 1968–2008. Här placeras, förutom de ovan diskuterade teoretiska utgångspunkterna, också begreppet kunskapscirkulation i centrum, då ett övergripande resultat är att stora rapporter om ökning av barns och ungdomars psykiska ohälsa genom hela undersökningsperioden tyckts fungera som ett fundament för den alarmistiska rapporteringen. Skagius och Zetterqvist Nelson visar vidare, genom att räkna antalet alarmistiska artiklar under perioden, att alarmistisk rapportering förekommit genomgående, men att tonen och antalet skruvas upp under 1990- och 2000-talen. 1982 kommer den första större vågen av alarmistiska artiklar, då flera barnläkare varnar för att så många som upp till vart femte barn har psykiska störningar, som det då kallades. Samtidigt kommer de första stora rapporterna som kartlägger barns och ungas hälsa, och visar på höga tal för olika typer av psykiska problem. Nästa större våg kommer 1996, då barnrättsorganisationer och andra aktörer larmar om ett ökat söktryck till barnpsykiatrin, och att de sökande har allvarligare problem än tidigare. Nu noterar också Skagius och Zetterqvist Nelson en förändrad terminologi, där det tidigare ofta förekommande ”psykiskt störd” delvis bytts ut mot ”psykisk ohälsa”, men

också mer specifika begrepp som anorexi, depression, ångest, huvudvärk och koncentrationssvårigheter. Vid nästa larm, 2001–2003, formuleras barns och ungas psykiska ohälsa som ett akut folkhälsoproblem. Detta larm följs under åren av en successivt mer mångfacetterad diskussion, där fler aktörer tar plats i media för att diskutera barns och ungas ohälsa. Motröster finns också, men de är enligt Skagius och Zetterqvist Nelson få, och genererar heller inte någon större uppmärksamhet.

Artikelnas viktigaste resultat är att den dels kan visa att larm om barns och ungas psykiska ohälsa förekommit sedan 1960-talet, och att det under perioden funnits en relativt stark enighet hos larmande aktörer om att den psykiska ohälsan ökar. Författarna menar att enigheten delvis kan förstås som en konsekvens av att de bygger på en cirkulation av inflytelserika, stora undersökningar av barns och ungas ohälsa. Dels visar också författarna att även om larmen varit konstanta har terminologin förändrats: talet om psykiska störningar har ersatts av ett tal om ohälsa. Ett tredje resultat är att antalet aktörer som kommer till tals blir fler med tiden, vilket dock inte tycks ge upphov till fler olika tolkningar av barns psykiska ohälsa.

Artikel två, "Brains and psyches: Child psychological and psychiatric expertise in a Swedish newspaper. 1980–2008", behandlar två olika förklaringsmodeller, eller som Skagius kallar dem; *modes of ordering*, av barns och ungas psykiska ohälsa i dagstidningen *Dagens Nyheter*. De två utgörs av en psykodynamisk förklaringsmodell och en neurocentrerad. Artikeln visar hur dessa två, i många stycken helt motsatta sätt att förstå barns psykiska ohälsa, existerade parallellt. Skagius visar att i den psykodynamiska förklaringsmodellen framställs alla barn som lika i så måtto att de

har samma grundläggande behov, vilket placerar orsaken till barnets psykiska ohälsa i familjen eller barndomen. Här finns således en sammanhållen etiologi: trauman i barndomen skapar psykiska problem. I den neurocentrerade förklaringsmodellen betraktas i stället vissa barns hjärnor som avvikande och anorlunda, vilket öppnar för tolkningen att vissa barn bär på en konstitutionell avvikelse från början. En intressant aspekt som lyfts fram är hur denna till synes grundläggande skillnad i synen på barnet inte innebär att familjen värderas lägre i den neurocentrerade förklaringsmodellen. Familjen betraktas som viktig för båda, men i den psykodynamiska förklaringsmodellen lyfts modern fram som särskilt viktig, medan den neurocentrerade förklaringsmodellen fokuserar mer på familjens roll för att barnet skall få rätt hjälp från samhället.

I den tredje artikeln, "Don't Worry?: Figurations of the Child in a Swedish Parenting Advice Column", undersöks frågespalten Fråga Malin i tidskriften *Vi föräldrar* mellan år 2003 och 2008, där psykologen Malin Alfvén svarar på föräldrars inskickade frågor. I denna sista artikel används det analytiska begreppet *figuration* som ett verktyg för att visa på vilka sätt psykologen tematiserar barnets problem, och i förlängningen sina råd om hur den oroliga föräldern bör agera framgent. Skagius visar hur psykologen huvudsakligen förlitar sig på tre figurationer; barnet som en speciell sorts barn, barnet som i färd med att gå igenom en specifik fas eller ålder, eller barnet som en unik individ. Dessa tre figurationer öppnar i psykologens svar för olika typer av råd för hur föräldern kan och bör agera fortsättningsvis. En intressant iakttagelse Skagius lyfter fram är att samtliga uttrycker samma övergripande syn på barnet. Barn betraktas som små individer som utvecklas i

egen takt och i stor utsträckning på egen hand. Förälderns roll som uppfostrare, och förälderns oro, tonas konsekvent ner. I stället uppmanas föräldern att inte oro sig, lita på sin magkänsla och sina instinkter och inte ha dåligt samvete för sin ilska och sina försök att hantera barnet.

Avhandlingens tre artiklar täcker perioden 1968–2008, dock gör de inte anspråk på att tillsammans utgöra en heltäckande historieskrivning. Skagius har inte ambitionen att skriva de svenska barnpsykvetenskapernas fullständiga historia, utan snarare att närma sig en liten del av deras historia inifrån, utan onödig barlast i form av i förväg valda kontexter eller självförklarande hypoteser. Resultatet är intressant, men väcker också frågor. En av avhandlingens tyngre ambitioner är att göra sig av med den förförståelse författaren med viss rätt menar tynger en hel del av den tidigare forskningen på området. Frågan är alltså: går det att genomföra en historisk undersökning utan att våga in kontext? Skagius avhandling visar att det är möjligt, även om han inte fullt ut väljer bort den. De resultat han redovisar nyanserar tidigare forskning, lyfter fram tidigare okända eller underutforskade aspekter och pekar på intressanta diskontinuiteter inom de texter och textsammanhang han undersöker. Jag hade dock gärna sett ännu mer dialog med tidigare forskning på området i artiklarna, om inte annat för att det hade tydliggjort om skillnaderna mellan den kontext-förklarande historia Skagius kritiserar och hans egen ANT-inspirerade analys också blir tydliga när det gäller resultaten. Där är jag nämligen inte helt säker. Trots allt är skillnaderna mellan till exempel en foucauldianskt inspirerad diskursanalys och en aktör-nätverksanalys av det slag Skagius gör inte särskilt stora i praktiken. Teo-

rierna må ha helt olika utgångspunkter, men det är en annan sak.

En intressant aspekt av den teoretisk-metodologiska inriktning Skagius stakar ut är att hans analyser placerar sig närmare sitt objekt än vad som vanligen varit fallet inom den svenska medicinhistoriska forskningen. Utan det raster som medikalisering eller maktperspektiv innebär kommer han närmare den expertis han vill undersöka. Det är i min mening något eftersträvänsvärt: svenska medicinhistoriker är vanligen inte medicinare (till skillnad från i många andra länder), och är därigenom i någon mån förfrämligade inför sitt eget studieobjekt. Skagius visar i sin avhandling hur ANT kan vara ett verktyg för att minska detta avstånd.

Sammanfattningsvis är Peter Skagius avhandling högtintressant läsning. Forskare intresserade av psykiatris och psykologins senare historia hittar här välgjorda analyser av viktiga händelser och teman under de senaste 40 åren. Studenter och andra forskare intresserade av ANT och hur teoribildningens verktyg kan användas också utanför vetenskapsociologin har mycket att hämta här. Inledningskapitlet är föredömligt genomarbetat och väjer inte för de svårigheter det innebär att försöka gripa sig an ett brett och bångstyrt material med nya teoretiska verktyg. Sist men inte minst är avhandlingen högtintressant som ett exempel på en allt tydligare ny inriktning inom svensk medicinhistoria, där studier av specifika kategorier som kroppen och diagnosen får lämna plats för bredare, mindre förutbestämda studieobjekt och perspektiv.

*Maria Josephson
Karolinska Institutet
Södertörns högskola
maria.josephson@ki.se*

Annelie Maria Fredricson
*Barnträdgårdens didaktik:
 Kontinuitet och förändring i talet om
 material och arbetssätt i tidskriften
 Barnträdgården 1918–1945*

Stockholm University (PhD diss.)
 2020, 184 pp.

In her dissertation *Barnträdgårdens didaktik* (*The didactics of the Kindergarten*), Annelie Maria Fredricson analyzes discussions about Kindergarten didactics during the period 1918–1945. The dissertation is based on Fredricson's interest in the newspapers' potential to spread ideas, which subsequently is converted into a didactical practice. This leads her further to questions of how contents of the journal concerning material and working methods formed ideas of the didactics of a kindergarten and which arguments that were brought up in order to maintain or change the prevailing material and working methods. To answer these questions, Fredricson has studied the journal *Barnträdgården* during the period 1918–1945 in order to make change as well as continuity visible. The choice of investigated period is motivated by the fact that the Swedish Froebel Association was established in 1918, and also because the period was characterised by radical societal changes which became crucial for women's emancipation.

Regarding previous research, Fredricson emphasises that her contribution lies in the focus on the didactics, which in this context, consist of materials and working methods. Previous research has focused on the relationship between the kindergarten, the homes, the teachers, gender, and Froebel's influence on the practice, while Fredricson's dissertation instead seeks to analyse how the authors of the journal arranged

and structured discussions about materials and working methods in the kindergarten. The purpose of focusing on materials and working methods consequently contributes to make visible *what* children and teachers should work with and *how* they should do it. By paying attention to the answers to the didactical questions of *what* and *how*, it becomes, according to Fredricson, also possible to understand *why* a material or a way of working was considered to be better compared to other methods.

The empirical parts of the dissertation are presented in a chronological order and are structured around four different themes, which were identified through a thematic close reading. The themes are: (1) setting the agenda, (2) critical perspectives are accentuated and the new takes place, (3) the consolidating of the new through Elsa Köhler and the readers are activated, and (4) free creativity and improvisation—the new thing. In each chapter, Fredricson discusses how the journal argued for and against ideas concerning material and working methods and how these could be applied in the best way. The first theme shows, for instance, how to shape the ideal kindergarten. It was important that leftover materials such as empty spools of thread, matchboxes, strings etc. were reused and not thrown away. Anna Warburg, one of the prominent persons in the kindergarten, argued that the simplest material could be very useful giving the children many opportunities to develop and use their fantasy, which ready-made toys could not. This was also a way of teaching the children economy—to reuse something old in order to create something new. Warburg also emphasized the importance of letting the children choose freely which material they wanted to use—the teachers were not allowed to interfere too much

into the child's activity. That is why Warburg criticised Froebel's materials, because she thought they were limiting the children's opportunities to choose freely. According to her, using Froebel's ready-made templates did not benefit the children's development.

The criticism and suggestions of how to improve Froebel's material was a recurring issue in the journal. The material was considered garish and too difficult for the children to use. Influenced by US educationalists, some authors suggested that the so-called building blocks should be bigger to make them easier to use. The discussions about which material one should use, emphasised the importance of relating the teaching to the children's world of experience and of course also to the surrounding society. Under the influence of the Austrian educationalist and psychologist Elsa Köhler, the discussions became more scholarly in the 1930s. The new child psychology aimed at teaching the leaders how to observe the children's needs. This would make it possible to use the materials in new and different ways. In her last empirical chapter Fredricson highlights that free creation and improvisation were important elements in the discussions. It was considered important that the children got opportunities to choose among different materials to be able to create freely. This would benefit self-activity as well as cognitive ability. It is obvious that in the end of the investigation period, Warburg's ideal kindergarten (from 1918) got a strong foothold, among most writers in the journal. This might be explained by the impact of the new child psychology.

In her conclusion, Fredricson emphasises that the debates concerning the material and working methods in the kindergarten had a greater impact than previous research had brought up. The

analysis shows that the debates concerning material and working methods were closely related to ideas of how the environment should be designed in order to make the children aware of the importance of cleanliness. Having an environment adapted to the children, like small chairs, tables and kitchen sinks, was considered to facilitate their independent work. It would also develop their self-activity. Furthermore, the analysis shows that the discussions also embraced different views concerning, for example, freedom, how to handle new ways of thinking and how to renew the kindergarten through new pedagogical observations. Freedom, in the pedagogical situation could, for instance, mean that the teachers dared to think freely without being caught up in a planning which would limit the children's freedom. Freedom could also implicate that the children's choice of material was not controlled. Instead, they should have the freedom to choose whatever material they wanted. This was a way of creating independent children. At the same time, too much freedom could entail less demands on the children and not everyone was convinced of this as a desirable development.

The discussions in the journal thus created an arena where thoughts of an ideal kindergarten and its didactics were created, shaped, negotiated and changed. Fredricson argues, that there was some ambivalence to Froebel's material. This ambivalence became stronger over time. Froebel's material was indeed a cornerstone, but the teachers should not become too attached to it, because it might have a negative impact on the children's self-activity. The ambivalence contributed to the modification of Froebel's material in order to be in accordance with the new pedagogy and the modern child psychology. The writers of the journal

considered it to be important to combine new ideas with old ones. This approach would contribute to change, but in a controlled and a conscious way.

Fredricson's investigation of the journal *Barnträdgården* is substantial and compelling, but is not without limitations. There is a lack of a clear theoretical framework which makes it difficult for the analysis to rise above the descriptive level. In the method chapter, Fredricson argues that she uses the narrative inquiry approach ("den historieberättande tolkande ansatsen," p.53). However, no explanation is given to what this approach means and why it is suitable for this study. The study would also have benefitted, if Fredricson discussed her results in relation to the societal changes which characterised the period, more so since Fredricson stresses that these changes were of importance to the choice of the period, 1918–1945. It is, of course, quite probable that the discussions concerning the didactics of a kindergarten were influenced by the surrounding societal context.

Nevertheless, Fredricson's dissertation is a solid piece of work and shows in an initiated way how the discussions about the didactics of the kindergarten were articulated in the journal *Barnträdgården*. The well-balanced number of quotes invites the reader into the teachers' world, and this makes you understand how the teachers constantly were trying to improve their work.

As a result, the dissertation enables the reader to distinguish certain similarities between the discussions carried out in the twentieth century and our current didactical discussions concerning material and working methods in preschools and schools.

Emma Hellström
Uppsala University
emma.hellstrom@edu.uu.se

Inês Félix

School journeys: Ideas and Practices of New Education in Portugal (1890–1960)

Umeå University (PhD diss.)

2020, 293 pp.

The aim of Inês Félix's dissertation, in brief, is to expand knowledge about the introduction, implementation and naturalisation of school journeys in the Portuguese system of secondary education in the period of 1890 to 1960. Attached to that aim is also an ambition to bring knowledge about the New Education movement, which the phenomenon of school journeys was attached to.

As the title and aim suggest, the book is about school journeys. On these occasions, the students together with their teachers travelled outside the walls of the schools with the purpose of learning and fostering. This was part of the New Education movement in Portugal and in several other countries in the same period of time. Thus, it is by far not only a Portuguese phenomenon. A basic idea of school journeys was to open up for a more active type of learning where students were more motivated and searched for facts and conclusions on their own. This was in contrast to a traditional type of teaching where students listened to teachers and followed instructions. The new ideas were, however, not just a matter of learning a particular school subject in a more efficient way. The idea was also to promote the fostering of a certain kind of citizen; a citizen that could think independently and critically, but also work together with other people. Here it is important to keep in mind that the book deals with secondary education and a time period when that type of education was possible for only an elite section of society.

But the book is also about another school journey: the journey of a set of educational ideas through time and most importantly through an educational system. After the introductory chapter, including sections about aims, question, theory, and method, there is a chapter about the emergence of new educational ideas and practices in Portugal in the nineteenth century. It is followed by a chapter concerning the legal framework of school journeys, and then a chapter that gives a thorough explanation of the concept of school journeys as it was understood then. The journey through the educational system continues with a chapter on the organisation of school journeys (plans, decision making, purposes, and funding) and then on to a rich chapter about places and practices of school journeys. Here we learn about which sites the students travelled to. Four types of sites are identified and described: historical sites; industries and companies; natural sites; and education and social institutions. After that, there is a chapter on the preparation and assessment of the students. Here, the teaching and learning component of the journeys becomes more concrete. In the final chapter, the findings of the previous chapters are summarized and synthesized.

Thanks to well-disposed chapters, a fluid and clear language and a number of examples, we can follow how the original ideas about school journeys were moulded and transformed as they passed through different parts of the educational systems and where confronted with various types of realities. In order to handle issues of moulding and transformation of educational ideas, Félix applies a number of theoretical constructs. It is the concept of *grammar of schooling* which originates from Larry Cuban's work and which was developed

by David Tyack and William Tobin; it is the concept of *pedagogical paradox* developed by Marc Depaape; and finally it is the concepts *alchemy of school subjects* and *reason of schooling* developed by Thomas Popkewitz. These concepts are mainly used in the beginning of the book and in the final chapter.

The book clearly shows that it was possible to establish something new in an educational system – school journeys – and how that was done. In the beginning, school journeys were quite rare, but they became increasingly common as the funding became stable and regulations were established. However, becoming established included a transformation process where some of the ideas connected to New Education was played down in the practice of planning and doing the journeys. Instead, elements of more traditional teaching practices in the different school subjects were picked up. Félix elaborates on this using the theoretical constructs mentioned above.

My overall standpoint concerning the scientific quality is that the design of the study and choice of sources, methods, and theories fit aims and questions well. Answers and conclusions are supported with a pertinent analysis of a lot of sources and different types of sources. The sources comprise legal documents, education press articles, educational monographs, educational handbooks, and school principals' reports. Félix carefully points out the limits of her analysis of the sources, which is done both in the method section and in subsequent chapters. However, some passages concerning this issue are unclear or too general. In some cases, the author could have been more precise concerning how many sources or documents that are supporting the claims. Sometimes, I miss formulations that clarify

whether quotes or examples are representative for a larger number of documents. But this is a minor problem.

As to the theoretical contribution, I have some concerns. The theoretical concepts mentioned above are appropriate in relation to the aims and they are used in a good way. However, the theories of Cuban, Tyack, Tobin, Depaepe, and Popkewitz are not really challenged. These theories are not just a set of concepts, but grander narratives about how different parts of an educational system function, how they are related to each other, and how educational change can be achieved, or not. To challenge such narratives is of course not an easy thing to do, but given that Félix's study covers several aspects of a reform process in combination with a good selection of sources, it should be possible, at least a bit. So, I am looking forward to three or four articles where each of the theories of these gentlemen gets a more critical review, on the basis of empirical findings.

While I do have concerns regarding the theoretical framework, this book constitutes a good contribution when it comes to methodology. In brief, previous research tends to have the following shortcomings: too much focus on ideals in for instance curricula, textbooks, and official reports; and too little focus on what happened in the schools and even less so outside the schools. All the material concerning the practicalities of planning and doing school journeys is used by Félix to take the analysis beyond educational ideals and policy documents. Félix has made a great effort in collecting a rich material in this respect. Thus, Félix is not only producing new knowledge about school journeys in Portugal, in comparison to previous research she is also doing a more complete analysis of the phenomenon of

school journeys; how it occurred, got established, and persisted.

A positive side effect of the rich material is that the readers can join the school journeys in the sense that Félix provides several examples of what students were doing, where they went, how they got there, what assignment the students had, etc.. And even though it is not the purpose, all the examples from everyday school life give interesting insights into life and society of Portugal in the period, which certainly contributes to making this dissertation a good read.

Johan Prytz
Uppsala University
johan.prytz@edu.uu.se

Edited collections

Marcelo Caruso and
Daniel Maul (eds.)
*Decolonization(s) and Education:
New Politics and New Men*

Berlin: Peter Lang
2020, 231 pp.

The editors line out the aim of *Decolonization(s) and Education* as exploring the various ways in which education was deployed in the process of decolonization. The book spans the breaking-up phases of both of the two main periods of Western colonization: a part of the volume treats the politics and societies emerging after the nineteenth century decolonization of Latin America, whereas the other part is focused on the decolonization process starting in the mid-twentieth century.

In their introduction, the editors do not try to bridge these endings of the

two very different periods of colonialism, but simply affirm that there were “significant differences” between these two processes. This approach may seem somewhat nonchalant, but turns out, in the end, to be a blessing in disguise, as the editors leave it to the chapter authors to further consider and discuss some of these differences. The main conclusion of the contributions is that educational policies following the decolonizations of the nineteenth and the twentieth centuries were neither the radical breaks with the past that they in many cases were meant to be, nor linear continuations of colonial structures and practices. The contributions present various cases that illuminate the complex realities between these two poles.

I salute the open approach of the collection toward theory and empirical cases. There is, however, one larger question related to this openness. In the introduction, the terms *decolonial* and *postcolonial* are used without any proper operationalization. Such an operationalization would have been useful since it is somewhat unclear what is addressed with the term *postcolonial*: simply “after”-colonial, or the in the scholarly sphere more accepted denotation “both after- but also continuing and persistent colonialism.” This double heritage of colonialism is addressed in the sense that the editors acknowledge that decolonizing education entailed both “a fundamental break” but also continuities from the colonial period and power. The issue is also addressed in many of the contributions such as in Parimala V. Rao’s and Marcelo Caruso’s texts that highlight the continuity of decolonial movements and educational discourse with the colonial period. In Rao’s case, the Indian anti-colonial educational elites are depicted as a result of the imperial politics. Caruso, on the

other hand, shows that the constant referencing back to the colonial educational past, whether a “gain or a trap” kept this past alive and around for a long time after the fact of independence in the Latin American context.

There is an important body of literature explicitly criticizing the application of the concept of postcolonial in the Latin American context of decolonization. For instance, the collection *Coloniality at Large* criticizes the concept of postcolonial as representing a typically North Atlantic scholarly perspective. The consequence of this is that postcolonialism misplaces the starting-off point of Western colonialism and modernity both temporally and geographically (see, e.g., Moraña et al., 2008). As the introduction and the contributions in *Decolonization(s) and Education* pursue the aim to challenge many of the conventional narratives of the colonial, decolonial and postcolonial, the lack of discussion on the concepts themselves seems like a missed opportunity to scrutinize them, and especially *postcolonialism*.

This critical point being made, *Decolonization(s) and Education* offers a fresh approach to the workings and doings of education in the two contexts of nineteenth century Latin American, and twentieth century Asian and African decolonizations, as the editors rightfully line out in plural form. Catriona Ellis’ chapter treats autobiographies and how experiences of colonial education influenced opinions about the ways postcolonial education was to be organized in South India. Michael J. Seth shows that decolonized South Korea turned to USA when aiming to get rid of both the colonial and the pre-colonial models for its post-WWII educational system. The contributions of Hakeem Ibikunle Tijani (on Nigeria), Ting-Hong Wong

(on Hong Kong) and Sónia Vaz Borges (on Guinea-Bissau) highlight in various ways the important, local-international, as well as trans-colonial contacts and interactions.

The chapter of Tim Kaiser, Ingrid Miethe and Alexandra Piepiorka challenges the notion that imperial models, whether capitalist-liberal or socialist, were simply imposed on former colonies. Rather, they show with their “truly decolonial” case of the worker-peasant complementary education in Vietnam and Mozambique that local active choices lay behind adaptations of international models and ideas in the decolonial context. Jane Weiß’ article comes with the pertinent reminder that unequal power structures existed, and exist, in the case of educational transfers. In turning the focus on the agents of the German Democratic Republic’s socialist education program for building new socialist systems in Africa, she shows that we should avoid making any uninformed assumptions about “civilizers” and “recipients.” Rather, various perceptions existed and a view on the GDR actors as agents of colonial educational aid coexisted with interest and investment toward a cooperation for a decolonized educational system.

In conclusion, a somewhat bolder approach to the core concepts of de- and postcolonial would have lifted the theoretical impact of the volume. As it is now, the book reads as a highly welcome and fresh, if somewhat dispersed assortment of texts presenting the myriad of ways, at times contradictory, in which education was involved in processes of decolonization.

References

Moraña, Mabel, Dussel, Enrique and A. Jáuregui, Carlos, “Colonialism and its Replicants.” *In Coloniality at*

Large: Latin America and the Post-colonial Debate, edited by Mabel Moraña, Enrique Dussel and Carlos A. Jáuregui, 1–20. Durham: Duke University Press, 2008.

Otso Kortekangas
KTH Royal Institute of
Technology, Stockholm
otso@kth.se

Johan Östling, David Larsson
Heidenblad and Anna Nilsson
Hammar (eds.)

*Forms of Knowledge: Developing the
History of Knowledge*

Lund: Nordic Academic Press
2020, 304 pp.

F*orms of Knowledge* is the latest publication to emerge from the History of Knowledge group at Lund University and comprises essays developed from a series of workshops held by the group in 2018 and 2019. While the editors acknowledge that the essays in this volume primarily showcase the activities and interests of scholars primarily based at Lund, they also express the hope that they will contribute to “international discussions on the history of knowledge and demonstrate the field’s potential to enrich historical scholarship” (p. 9).

In their Introduction to the volume, the editors make a convincing case for the history of knowledge understood “as an umbrella term, bringing together researchers with different backgrounds and research interests in a joint conversation” (p. 10–11). As such, *Forms of Knowledge* may be seen as another contribution to a growing call for the adoption of a more thorough history of knowledge approach. It sets out some of the important advantages of such

an approach, in particular, the challenge it poses to both disciplinary and chronological parochialism. They advocate rightly for its integrative capacity, drawing together areas of society and culture which have been artificially separated in the past.

The essays themselves are divided into three sections, focusing respectively on “Expanding the Field,” “Examining Key Concepts” and “Setting Knowledge in Motion.” It is refreshing to see all of the contributors, without exception, engaging critically with the concept of knowledge and situating themselves and their contributions within this emerging field. In this sense, despite very different focuses, there is a feeling of coherence in terms of a shared research agenda, which is something often lacking in edited collections. I very much share the hope of both editors and contributors that the history of knowledge has the potential to be both “integrative and generative” (p. 14).

For this hope to be fulfilled, however, there needs to be greater clarity about precisely what the history of knowledge is and, as the editors themselves comment, “whether the field provides anything substantially new” (p. 10). Part of the challenge lies in what Staffan Bergwik and Linn Holmberg in their Concluding Reflections describe as “the vagueness of key analytical concepts” (p. 290). While it is true that a certain flexibility, even “vagueness” can be productive in challenging long-established boundaries and bringing together researchers from different fields, there is, at the same time, an equal, if not greater risk, that important differences and distinctions will be elided. As Bergwik and Holmberg correctly observe, “If there is little coherence in the idea of what is studied, to what degree can researchers build on or connect to one another’s results?” (p. 290)

As they continue, the key question is surely, “What does it add to our historical understanding to study carpentry skills—or religious ritual, public opinion, awareness of contemporary events, or the ability to find your way home—as knowledge rather than as ideas, practices, or capacities?” (p. 291) For the history of knowledge to function as the integrative and generative umbrella term the editors hope for, there needs to be greater clarity about what “knowledge” means. I would support (as Bergwik and Holmberg do) Lorraine Daston’s recommendation to concentrate here on privileged and “systematized ideas and skills” (p. 287).

The volume, as whole, but the Introduction, in particular, would have benefitted from a more thorough engagement and acknowledgement of previous work already carried out to develop a critical and culturally situated history of knowledge in a number of different fields. While the editors acknowledge the importance of previous work in “German and Swiss *Wissensgeschichte*” which “emerged in the early 2000s,” they claim that “it has only been in the late 2010s that [the history of knowledge] has become a truly international and multilingual endeavour” (p. 9). Such a statement risks overlooking important, decades-long work in the history of science by scholars like Steven Shapin, Jan Golinski, Lorraine Daston and many others. As Bergwik and Holmberg point out in their Concluding Reflections in a section appropriately titled “Engaging with what is already known,” “what counts as knowledge in a given historical context, and how hierarchies and orderings of knowledge emerge and change, have been basic research questions for historians of science for many decades” (p. 292). And not just in the history of science. Scholars working in

the sociology of science, history of ideas, intellectual history, cultural history, historical geography and many other adjacent fields have been developing a critical “history of knowledge” agenda for many years (see, e.g., Daston 2017; 2019). In the field of historical geography, for example, there is now a well-established body of research into historical mobilities of knowledge which includes theoretically and conceptually sophisticated work on the notion of the “circulation of knowledge” (see, for example, Meusberger et al., 2017; Glückler et al., 2017).

The decision to include the critical commentary at the end of the volume is laudable as it shows the editors’ willingness to engage in dialogue with other scholars and to have the strengths and limitations of their work analysed within the context of wider scholarship. However, as there are some significant gaps identified by Bergwik and Holmberg, both in terms of the analytical concepts employed and the extent to which editors and authors engage with existing scholarship, I am left wondering why the editors did not take the opportunity to redraft the framing of the essays in light of this critique. This would have made the volume as a whole stronger and more useful. It would also, crucially, have helped to fulfil the important aim which the editors articulate in their Introduction, namely to develop the history of knowledge as a field of inquiry.

References

- Daston, Lorraine. “The History of Science and the History of Knowledge.” *Know: A Journal on the Formation of Knowledge* 1, no. 1 (2017), 131–54.
- Daston, Lorraine. “History of Knowledge – Comment.” In *Debating New Approaches to History*, edited by Marek Tamm and Peter Burke,

173–78. London: Bloomsbury Academic, 2019.

Meusberger, Peter, Heike Jöns and Michael Heffernan, eds. *Mobilities of Knowledge*. Cham: Springer, 2017.

Glückler, Johannes, Emmanuel Lazega and Ingmar Hammer, eds. *Knowledge and Networks*. Cham: Springer, 2017.

Heather Ellis

Co-editor of *History of Education*
University of Sheffield
h.l.ellis@sheffield.ac.uk

Anders Burman, Joakim Landahl
(eds.)

1968 och pedagogiken

Södertörn: Södertörns högskola
2020, 281 pp.

The cultural and political rupture caused by rebelling youth, students and proponents of new counter-culture movements during the 1960s and the 1970s has been captured by Arthur Marwick (1998) with the term ‘the long sixties’. In the anthology *1968 och pedagogiken*, the editors Anders Burman and Joakim Landahl use the term ‘the long ‘68’ to close in on a number of events and ideas that caused rupture in pedagogical thought and practice in Sweden. The book thereby, in contrast to many other histories about the decades such as for instance Marwick’s much cited work, focus is not on the highly visible strikes, protests and happenings, but the multiple ways in which established pedagogical thought and the educational system at large was critiqued and discussed. Together the volume’s twelve well-written individual chapters demonstrate that the alternatives launched by the critics of the es-

established educational institutions, systems and ideologies took many different forms and had long-term impact.

Many of the chapters have overlapping themes and interpretations, but their empirical material differs. Together they demonstrate how everything from abandoning schools as institutions, to introducing more democratic forms of instruction, to having schools build on various communist ideologies were discussed during the long '68. In the following, I have tried to show the breadth of the volume by pointing to salient themes in different chapters. The many arenas where pedagogical discussions took place included official committees (e.g. in the chapter by Holmén & Ringarp), the press, journals (Landahl & Lövheim) and organisations for primary school kids (Lind & Hasselberg). Taken together the chapters show the remarkable span of interests and facets captured in the debates. Debates about *pedagogik* encompassed schools both as institutions and proponents of specific educational systems and ideologies (Härnsten; Lundahl), they concerned philosophy, *bildung*, enculturation as well as indoctrination (chapter by Ohrlander and Östberg). And, ultimately, the debates were dealing with big questions about the make-up of the social fabric and how it was intertwined with schools and education, as clearly demonstrated in the introduction by Burman and Landahl and the final chapter by Burman and Kaveh. It is amply demonstrated that discussing *pedagogik* was about much more than education and schools; it was about the kind of society the debaters wanted—and whether that was served by the current institutions and its dominant ideologies. Thus, the period's legacy might be as much about the increased attention given to the interests and

wants of children and youth within the educational sector and society in general, as the reforms of the educational sector: of higher education (universitetskanslerämbetets reviderade reformförslag 1968), of preschool education (barnstugeutredningen 1968) and central educational goals (läroplanen 1969).

A striking feature of this edited book is that its chapters are remarkably heterogeneous. It might be that I have just become used to the rather dull and narrow genre conventions Anglosphere publication standards, but it took me a little by surprise that some contributions to quite a large extent were centred around the author's experiences as participants in the pedagogical debates of the long '68. However, maybe this might be just the way to convey the period's *zeitgeist*? I would nevertheless have liked that the editors had explained this choice more in depth. This goes hand in hand with another wish along the same lines, namely that the volume's collective project had stood out a little more clearly. Many of the authors mention the same events, reforms and people, which left me wondering what they think of each other's chapters. Ultimately, however, the fact that they appear together brings them in contact at least to the reader who reads the book cover to cover, which I fully recommend. Many of the chapters are written in clear, easy-to-follow prose, and the mixture of memoirs, scholarly analysis and interesting empirical material makes it a refreshing read.

The lack of an explicit, collective idea behind the volume have given the authors the leeway that makes the volume more lively than regular scholarly anthologies. It also, however, means that the chapters are very uneven when it comes to methodological approaches. Some are methodologically very rigorous, others offer more loose reflections

on experiences or current events. This unevenness is acceptable as the authors in most cases are very clear about where they are coming from and how they see their contribution. However, as someone who teaches Digital Archival Literacy, I feel obliged to point out that there are two instances where keyword search in a database/digital collection is used to support general arguments, but it is done without a minimum of reflection on what methodological implications this entail.

Another and more serious methodological discussion could address the volume's comparative aspects (or lack here of). It is made perfectly clear in the introduction that the volume's main focus is on Sweden. Some of the chapters (Holmen & Ringarp; Ahlskog and Wickström; Härnsten) are explicitly comparative, an element that brings real strengths to their arguments. Other chapters, however, offer *en passant* side glances to events and social movements in other countries, especially in the US. This includes the Civil Rights movement, protest within US higher education, the feminist movement and the demonstrations against the war in Vietnam. There is, of course, no doubt that what happened in the US was related to what happened elsewhere as has been demonstrated in abundance in recent scholarship on the long sixties. Nevertheless, I wonder if the volume had not been better served by looking at what made discussions about *pedagogik* in Sweden different from the US.

The Swedish society was very different from that of the US at this point. The existence of a well-functioning welfare state with an explosion in day-care facilities, ideals of a strong state as protector of individual freedom, and a long tradition of education from below as well as other factors, meant that the educa-

tional system, the relationship between pupils and teachers, adult authorities and the young could develop differently. The long-term legacy of student protests, discussions about the educational system and society at large as well as the relationships between those who teach and those who are taught, are very different in the US and Sweden. Unfortunately, this book's potential to show why that is has been left untapped, or perhaps even worse, by drawing many parallels but not pointing out the differences, it leaves readers with an impression of a great similarity which did not exist.

Despite the critical questions raised above, this book is a good and important read that I would highly recommend to anyone interested in the long '68 in Sweden and Finland. Debates around on *pedagogik* from this period are key to understand long term changes in the Nordic welfare societies, but even so they are often overlooked as historians focus on more popular political and cultural changes and events. The volume's introduction and last chapter, as well as many of the chapters in between contain interesting, and I think often spot-on, reflections on the '68' debates' relevance today. This, in addition to the historical analysis in and of themselves, makes the book an interesting read for anyone interested in *pedagogik* today (whether to lament the loss of the period's energy or celebrate that we have moved on).

References

Marwick, Arthur. *The sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c. 1958–c. 1974*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Helle Strandgaard Jensen
Aarhus University
hs.jensen@cas.au.dk

Monographs

Kate Stephenson

A Cultural History of School

Uniform

Exeter: University of Exeter Press
2021, 220 pp.

Kate Stephenson's book is an example of how some of the more exciting and innovative work in the history of education is currently taking place at the edges of the discipline, crossing over into other fields of study. Stephenson, working at the intersection of so-called 'dress history' and social history, has with this volume provided a fresh take on issues of class and gender in education through the lens of that most iconic feature of English education: the school uniform.

A more accurate description of the project would perhaps be that it is a cultural history of school uniform *in Britain*. Drawing on a range of sources such as school archives, autobiographies, diaries and school magazines, commercial advertisements and photographs, Stephenson focuses mainly on English and some Scottish institutions. As such, the book could be read as a work of modern British history, contributing to debates over national identity, gender, class, and imperialism. It can also be read as an entertaining account of exotic British peculiarities such as gymslips, boaters, Eton Jackets, and top hats. However, Stephenson's work is not exclusively of interest for scholars of British history. For the historian of education, this book is also an important invitation to consider how clothing can tell us something broader about pupils' place in society and shifting educational trends.

In five chapters covering the period

1552 to the present, Stephenson traces the origins, development and spread of the school uniform in Britain. Chapter 1 deals with the so-called 'charity schools,' emerging from the 1550s. In these schools, uniforms functioned as a practical way of ensuring that children were sufficiently clothed, but also conveyed a visual proof of pupils' working-class status. In chapter 2, the opposite symbolic function is discussed, focusing on nineteenth-century elite boarding schools. Here, uniforms originated as attempts to distinguish between teams on the sports fields. They quickly became a vital part of the public-school ethos, signifiers of class status, and an aspirational symbol for the middle classes. Public school uniforms were also infused with a specific ideal of masculinity, connected with British imperialism abroad.

Chapter 3 shows how the development of school uniforms for girls reflected changing views on women's education. In the 1850s, public school uniforms were carefully aligned with contemporary feminine ideals. As girls' education became less controversial, designs shifted towards more androgynous and practical uniforms. In chapter 4, the spread of school uniforms from elite institutions to a universal symbol of British education is documented. As mass education expanded between 1860 and 1939, the function of the school uniform slowly shifted from a marker of class boundaries to a method of disguising social background. Finally, chapter 5 deals with the period from the Second World War to the present. It discusses the determination of schools to maintain uniforms under rationing and difficult circumstances, and the emerging trend of personalising uniforms in the context of post-war youth cultures and subcultures. The last half of the chapter discusses the school uniform as a phenome-

non in popular culture, in Britain and globally.

Stephenson is at her best when delving into the details of uniforms and institutions in the three middle chapters. Thoroughly researched and enriched by images and source material quotes, these chapters are valuable reading for anyone trying to understand how institutional contexts and social contexts interacted and influenced uniform design. Particularly enjoyable is Stephenson's thoughtful gender analysis of the development of girls' uniforms. She shows how school uniforms could be used both to reinforce gender norms, but also to give room to transgress gender-based expectations, allowing girls to engage in behaviours and activities that sometimes could be more progressive than those in society outside of school.

Though a 500-year account, the weight of the book is on the years 1800–1939, and the institutional contexts in which uniforms developed. One question I am left with is what specifically makes this book a *cultural* history of school uniform rather than simply a history of school uniform. Perhaps this confusion stems from the final chapter, which differs from the preceding ones. Here, school uniforms are detached from their educational and institutional contexts and analysed as a cultural phenomenon (from the St. Trinian's cartoon to Britney Spears). This interesting cultural encounter feels slightly underdeveloped, as it follows a row of very thoroughly researched chapters, and the perspective on culture could perhaps have been explored in more depth throughout the book. Finally, it would also have been interesting to include examples from the British empire.

However, these are perhaps unfair demands on a researcher who has had to work from scratch to fill a large gap in

the research, and as a result has provided a significant contribution. Instead, historians of education should grasp the opportunity offered by this work. Even for those working on contexts where school uniforms were not in use, the approaches and ideas of this book are useful. They could for instance be applied to the study of uniformed youth organisations existing in many European countries in the twentieth century. Stephenson briefly discusses how there, despite ideological differences, were similarities in how public schools and state-sponsored fascist youth movements used uniforms to instil uniformity and display hierarchy (p. 118). Uniforms as an educational phenomenon offer a new entry to study how formal and informal educational institutions dressed young people, and what they wanted to achieve by this. This excellent book will therefore be of interest to most historians of education.

Tuva Skjelbred Nodeland
Uppsala University
tuva.nodeland@edu.uu.se

Merethe Roos

*Hartvig Nissen: Grundtvigianer,
skandinav, skolemann*

Oslo: Cappelen Damm akademisk
2019, 282 pp.

Who was Hartvig Nissen? In Norwegian history, he is primarily known as the man behind the school bill of 1860. The law provided purpose-built schoolhouses and educated teachers for the whole country. He was also a pioneer in the field of girls' education, leading a private girls' school in Christiania in the 1850s. From 1865 until his death in 1874, he was head of the Ecclesiasti-

cal Department and thus the country's leading school bureaucrat.

Merethe Roos, Professor of History at the University of South-Eastern Norway, challenges the nationally confined understanding of Nissen's life and work. She shows conclusively that he was part of an inter-Scandinavian program of educational reform, which in its turn was one aspect of the greater liberal project of the nineteenth century. By using a microhistorical approach, Roos is able to give detailed and concrete examples of how pedagogical ideas were exchanged between Denmark, Norway and Sweden.

The subtitle – roughly translated, “Grundtvigian, Scandinavian, school leader” – highlights the three main themes of Nissen's professional life. As a student in Copenhagen in the late 1830s, he was deeply impressed by the teachings of N.F.S. Grundtvig. The charismatic Grundtvig, a vicar, writer and educator, is still seen by many as the founder of the Danish national character. A central point in his thinking was the existence of a “Nordic spirit” on a par with the Holy Spirit. To awaken this “spirit” (*ånd*), the people must be enlightened. Nissen would spend his life trying to operationalize this idea in a Norwegian context – indeed, one of Roos' main findings is that Grundtvig's influence on Norwegian education in the mid-nineteenth century was larger than previously thought.

While Nissen studied in Copenhagen, he was seized by the Scandinavian movement. This northern equivalent of pan-Germanism was embraced especially by liberal writers and students. Some envisioned a single Scandinavian nation state, but most (like Nissen) wanted a federation between autonomous states or even a union of the “spirit” only. Roos shows convincingly that

the Scandinavian movement was pivotal for Nissen's career as an educator. He maintained a network of people who like himself had been part of the student movement. In the 1850s, he also got into contact with the Swedish educator Per Adam Siljeström, whose thoughts became important for Nissen's reformation of the Norwegian school system. In earlier studies of Nissen and the Norwegian school policy of the nineteenth century, the importance of personal contacts like these between the Scandinavian countries has not been sufficiently researched, Roos argues.

As a school leader, teacher, and school policymaker (the word *skolemann* can encompass all of these roles) Nissen was at the centre of one of the most important debates in nineteenth-century Norway. The social, religious and economic changes of the time demanded a reform of the educational system. Roos puts Nissen's standpoints into historical context, showing that when Nissen initiated the Association for the Furthering of Popular Enlightenment in 1850, it was partly as a reaction against the Socialist movement founded by Marcus Thrane in 1848. Popular education was an important part of Thrane's political program. However, while Thrane wanted general male suffrage at once, Nissen believed that enlightenment must come first. In fact, Nissen's definition of democracy had a metaphysical (and Grundtvigian) tinge. In Roos' words, Nissen's so called democrats needed no democratic rights but were democrats “by force of having come to themselves as human beings”.

The main result of Nissen's campaigning – the school bill of 1860 – can be seen as a liberal and secular reform. It broke the church's monopoly on education and added secular topics to the curriculum. However, Nissen still

wanted the school to be confessional. It should instil the “living faith” taught by Grundtvig into the hearts of the pupils, turning them into good patriots and arming them against false doctrines.

Hartvig Nissen is a very good example of a research-oriented biography. Merethe Roos’ focus is on educational history; she is not interested in Nissen’s personality or his private life. The reader is mercifully spared from the pseudo-psychological musings littering the biographical genre, but a few more words about Nissen’s family and friends might have been useful. The wives of nineteenth-century professionals often played important roles in their husbands’ careers. Is Nissen’s family really irrelevant if we want to understand his views on education?

Roos has largely avoided another frequent problem among biographers: the tendency to lose his or her critical distance to the subject. However, a couple of nineteenth-century concepts seem to have leaked into her terminology. The first is the word “people” (*folk*), as in the sentence “While Nissen lay the foundation for a draft where *the people itself* governed the school, the proposition had prepared the ground for a school governed by bureaucrats” (p. 30, my italics). Here, it looks as though Roos has taken over Nissen’s definition of “the people” – a mysterious organism, which acts as one even though women, children and the landless have no political power.

The second concept is “Norwegian”, which Roos uses without further explanation. One of the subjects taught at Nissen’s private school in 1843 was indeed “Norwegian”. Yet the very same year, he wrote that the “Norwegian nationality” had “not yet, like the Swedish one, distinguished itself in a peculiar language and a peculiar literature”. A few years

later, he claimed that Swedish might be regarded as a Norwegian dialect.

What I miss here is a discussion of the development of Norwegian written language as distinct from Danish, and of Nissen’s attitude to this process. Most of Nissen’s contemporaries in Denmark and Sweden would *not* consider Swedish a Norwegian dialect, but Norwegian a Danish dialect. When Nissen wrote in 1843, he did in fact write in Danish.

None of this constitutes any serious criticism. Roos’ book is solid work, and I have found only one misunderstanding to correct. On page 97, Roos writes that the only girls’ schools that existed in Sweden before 1864 were private. This is a truth with a modification: the Swedish municipal schools were all co-educational at least since the introduction of the school bill in 1842. The state-funded secondary schools, on the other hand, only started to admit girls after a reform in 1927. The state girls’ school that opened in 1864 was a training school where the students at the Royal college for female teachers did their teaching practice.

The only one who deserves some blame in connection with this book is the publisher. The image editing is below criticism. The quotations in Swedish are marred by a large number of printer’s errors, and there is no name index.

Professor Roos, to sum up, has written a fine piece of scholarship. The text is well structured, the points well-argued and the use of primary sources to the point.

Hanna Enefalk
Karlstad University
hanna.enefalk@kau.se

David Larsson Heidenblad
*Ett år av akademiskt skrivande:
 Erfarenheter och arbetstekniker
 för unga forskare*

Lund: Studentlitteratur
 2020, 128 pp.

Liksom David Larsson Heidenblad är jag förtjust i vad som skulle kunna kallas självhjälpsböcker för akademiker. I den engelskspråkiga världen är det en blomstrande genre, medan den i Sverige fortfarande är mer blygsam. Larsson Heidenblads bok *Ett år av akademiskt skrivande* är alltså ett välkommet bidrag till genren. Utgångspunkten är ett ambitiöst projekt: under ett år skall författaren blogga om sitt skrivande, för att på så sätt dokumentera sin skriv- och arbetsprocess och även – genom själva bloggformatet – sätta en viss press på sig själv. Det är dessa blogginlägg, samt några tillagda reflektioner, som publicerats i bokform av Studentlitteratur. Resultatet är en lättillgänglig och många gånger mycket tankeväckande bok, fylld av igenkänning för den som likom Larsson Heidenblad är i början av en akademisk karriär. Själva formatet, de kronologiskt publicerade bloggposterna, är uppfriskande och bidrar till att läsaren känns inbjuden i författarens arbetsprocess, med alla de motgångar och framgångar som en ung akademiker möter under ett helt år.

Larsson Heidenblad beskriver på ett transparent sätt sitt skrivande och de verktyg han tar till både för att strukturera skrivrutiner och för att möta eventuella bakslag. Sin främsta inspiration har han hämtat från Åsa Burmans utmärkta modell för akademiskt skrivande, vilken hon presenterar i *Bli klar i tid – och må bra på vägen: handbok för doktorander* (2017). Som läsare var jag bekant med Burmans modell sedan tidigare,

men även den som inte känner till den har stor behållning av Larsson Heidenblads bok. Dock jag vill ändå inflika att för den som är ute efter en metodbok att förhålla sig till är Burmans bok ett bättre förstahandsval. Förutom Burman lyfter Larsson Heidenblad även synteser och råd ur ett flertal andra böcker i genren, vilket är en stor förtjänst – en del dylika böcker tenderar enligt min erfarenhet att bli lätt upprepande av ett och samma budskap. Ett litet frågetecken kan möjligen föras in kring det faktum att Larsson Heidenblad så vitt jag kunnat bedöma enbart refererar till populärvetenskapliga böcker och texter om akademiskt skrivande, trots att det även finns gott om vetenskapligt publicerade studier om skrivprocessen. Med tanke på hur ambitiöst projektet är i övrigt, och hur många populärvetenskapliga verk författaren tagit del av, hade jag önskat att han även bidragit med några reflektioner kring aktuell forskning i ämnet.

Stor behållning ger avsnitten där Larsson Heidenblad beskriver och reflekterar över arbetsprocessen i skrivprojekt med flera författare. Den allt för ofta närvarande myten om humanioraforskaren som en begåvad ensamvarg, ensam och fokuserad på sin kammare, behöver all hjälp den kan få för att punkteras. Akademiskt skrivande innebär också samarbete och dialog, särskilt som vetenskapliga artiklar tenderar att bli mer vanligt som publikationsform inom humaniora.

Bäst fungerar de delar i boken som beskriver författarens egen skrivprocess, och hans strategier för att möta motgångar. De bakslag författaren målar upp bjuder på igenkänning, samtidigt som hans konstruktiva och reflekterande förhållningssätt ger en hoppfull väg ur motgångarna. På det sättet är *Ett år av akademiskt skrivande* en utmärkt

självhjälpsbok då den på ett konkret sätt beskriver författarens väg framåt.

Lite sämre är emellertid de delar där författaren reflekterar kring strukturella utmaningar och problem inom akademien. Det ligger förstås i sakens natur, då en förhållandevis kortfattad bloggpost inte kan erbjuda utrymme för några djupare analyser. Ett exempel är den bloggpost där författaren reflekterar över glas-taket i akademien, och lyfter rådet från en amerikansk författare, Rena Seltzers, till kvinnliga akademiker om att lära sig säga nej. Detta råd hade kunnat problematiseras och sättas i ett större sammanhang, särskilt eftersom majoriteten av unga nydisputerade kvinnor (och män, för all del) i Sverige utan fast anställning tvingats lära sig det motsatta – för att klamra sig fast i akademien krävs att man tackar ja till allt. Detta belyser också problemet med att direkt överföra råd från amerikanska förhållanden till svenska; förutsättningarna för både doktorander och nydisputerade skiljer sig åt på flera plan mellan de olika länderna, inte minst i fråga om anställningstrygghet och anställningsbarhet.

Detta exempel sätter samtidigt fingret på ett dilemma med självhjälpsböckerna: lösningarna koncentreras alltid till individens förhållningssätt och strategier, när det så ofta är de strukturella problemen som är orsaken till unga akademikers utsatta position. I slutet av boken gör Larsson Heidenblad en reflektion kring detta: bloggen som var tänkt som ett sätt att dokumentera skriv- och arbetsprocesser kom också lika mycket att handla om utmaningarna med att vara en ung akademiker utan fast anställning. Dessa två delar går till stor del hand i hand, och som ett bidrag till att belysa just det är Larsson Heidenblads år av akademiskt skrivande, och akademiskt *varande*, ett förträffligt exempel.

Trots några mindre anmärkningar vill jag ändå framhålla att Larsson Heidenblads *Ett år av akademiskt skrivande* är en utmärkt bok för alla som vill reflektera över både sin skrivprocess och hur man navigerar i ett akademiskt landskap. Larsson Heidenblad är en mycket skicklig skribent och han har hittat precis rätt personliga tilltal i sin bok. Vad gäller själva bloggen är den fortfarande aktiv och rekommenderas till den som är intresserad – Larsson Heidenblad fortsätter med viktiga reflektioner om skrivande och verkande i akademien.

Sara Backman Prytz
Stockholms universitet
sara.backman.prytz@buv.su.se



**Nordic Journal
of Educational History**

Editorial

- 1 Notes from the editorial team
Henrik Åström Elmersjö

Articles

- 3 Karolina Widerström och skolans dissektionsundervisning 1900–1920
David Thorsén
- 31 Computing the Nordic Way: The Swedish Labour Movement,
Computers and Educational Imaginaries from the Post-War Period
to the Turn of the Millennium
Lina Rahm
- 59 Klass i begåvningsreservens tidevarv: Taxonomiska konflikter inom
och genom svensk utbildningsforskning, ca 1945–1960
Carl-Filip Smedberg

Book Reviews

- 81 Dissertations
- 89 Edited collections
- 96 Monographs