

Volume 10

Number 1

2023

# Nordic Journal of Educational History

NJEdH





# Nordic Journal of Educational History

Vol. 10, no. 1 (2023)

The *Nordic Journal of Educational History* (NJE dH) 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 dH 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](mailto: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 dH is published with economic support from NOP-HS Grant for Nordic scientific journals and the University of Groningen Library

# Table of Contents

<b>Editorial</b>	1–2
Notes from the editorial team <i>Henrik Åström Elmersjö</i>	
<b>Articles</b>	
Educational Devices: Debates and Endeavours within the Swiss Teachers’ Association SLV, 1950–1980 <i>Jeannine Erb &amp; Michael Geiss</i>	3–26
Controlling the “Wilderness” Through a Rationalised Reindeer Husbandry: The Establishment of the Sámi Nomad School in Sweden, 1906–1917 <i>Otso Kortekangas</i>	27–39
Flickors och pojcars lek i dockvrå och dockskåp: Normativa förväntningar och hierarkier i förskolan vid mitten av 1900-talet <i>Sara Backman Prytz &amp; Josefin Forsberg Koel</i>	41–64
Folkskoleväsende och industrialisering i Norra Sverige: Relationer mellan Olofsfors järnbruk och Nordmaling socken vid organiseringen av folkskoleväsendet i 1800-talets decentraliserade skolsystem <i>Lina Spjut &amp; Fredrik Olsson Spjut</i>	65–88
Statliga undervisningsideal och materiella ambitioner: Om skolbänkens svenska historia 1865–1981 <i>Andreas Westerberg</i>	89–113
Att öka samiskt inflytande och återaktualisera traditionella kunskaper – Säk96 och den samiska utbildningsambitionen i relation till Lpo94 <i>Charlotta Svonni</i>	115–143
Towards a New Understanding of Swedish School Reforms: A Sociological Analysis of Textbooks’ Role in Reforms of School Mathematics, 1919–1970 <i>Johan Prytz</i>	145–169
<b>Book Reviews</b>	
Dissertations Kirsi Ahonen, <i>Sharing the Treasure of Knowledge: Nineteenth-Century Nordic Adult Education Initiatives and Their Outcomes</i> (Tampere University, 2022) Review in English <i>Anne Berg</i>	171–174
Matts Dahlkvist, <i>En landsbygdens skolreform? Den geografiska dimensionen i bygget av en enhetsskola</i> (Uppsala universitet, 2022) Review in English <i>Andreas Westerberg</i>	174–178

### Edited collections

Anders Ekström and Hampus Östh Gustafsson (eds.), *The Humanities and the Modern Politics of Knowledge: The Impact and Organization of the Humanities in Sweden, 1850–2020* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2022) 179–181

Review in English

*Sjang ten Hagen*

Åsa Broberg, Viveca Lindberg & Gun-Britt Wärvik (eds.), *Kunskaps-traditioner och yrkeskunnande: Kvinnors yrkesutbildning i historisk belysning* (Stockholm: Makadam förlag, 2022) 181–183

Review in Swedish

*Carin Fröjd*

### Monographs

Katharina Sass, *Politics of Comprehensive School Reforms: Cleavages and Coalitions* (Cambridge: Cambridge University Press, 2022) 183–185

Review in English

*Johannes Westberg*

Jane Martin, *Gender and Education in England since 1770: A Social and Cultural History* (Cham: Palgrave Macmillan, 2022) 186–188

Review in English

*Sophie Winkler*

Ellen Nørgaard, *Det Naturlige og frie barn: Tre reformpædagogiske visioner* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2022) 189–191

Review in Swedish

*Charlott Wikström*



EDITORIAL

## Notes from the editorial team

*Henrik Åström Elmersjö (on behalf of the editorial team)*

Our editorials have, for the last ten years, tried to reflect the progress of the journal. Editorials have acknowledged indexing, scholarly recognition, the beginnings of our review section, the move to a new OJS-platform, the impact we have had at conferences, and so on and so on. They have seldom been about the financing of the journal, even though financial issues have been on our minds since before the first issue was published (as also indicated by two special issues addressing such phenomena). A journal that is open access while not charging its authors any publishing fees will always need financial support from somewhere. We have been fortunate to have the support of NOP-HS since 2014. This grant has covered some of the expenses for an editorial secretary employed for between 4 and 6 percent of full time. However, most of the work has been *pro bono*, provided for free by not only peer reviewers but also the entire editorial staff. The Umeå University Library has also always been supportive, as has the Department of Historical, Philosophical, and Religious Studies at Umeå University, making sure we somehow make ends meet. Last year we also got a Diamond Open Access grant from the University of Groningen, covering parts of the publication costs of 2023. But still, we have always been struggling when it comes to larger and – more importantly – stable financial support.

The editorial team, editorial board, and pretty much anyone who has been working with this journal since the initial idea of it was raised in 2012 can now proclaim “Finally!”, as it was announced in September 2023 that the *Nordic Journal of Educational History* will get a substantial grant over three years from the Swedish Research Council. This is not only a step in the right direction for the journal financially, but a tremendous recognition of the quality of the journal. We owe our gratitude to the editorial board, to all the authors and peer-reviewers, and to anyone who has supported the journal and made this possible. Thank you!

This first issue of the tenth volume contains seven articles on topics that once again show the breadth of the field of educational history. The first article, written by Jeannine Erb and Michael Geiss, concerns debates among Swiss teachers on how to approach audio-visual media in the mid- to late twentieth century. Otso Kortekangas writes about the establishment of the Sámi nomad school in the early twentieth cen-

ture, while Charlotta Svonni, in a different article, writes about the State's ambitions for Sámi schooling in late-twentieth-century Sweden in relation to a new curriculum that provided increased Sámi influence. Sara Backman Prytz and Josefin Forsberg Koel contribute with an article on the gendered expectations in Swedish preschool in the mid-twentieth century. In an article written by Lina Spjut and Fredrik Olsson Spjut, the relationship between pre-industrial companies and parishes regarding the issue of mass-schooling in the early years of Swedish industrialisation is addressed. In a longitudinal study spanning almost 120 years, Andreas Westerberg investigates how Swedish teaching ideals and ambitions were reflected in governmental ideas about the school desk. Finally, Johan Prytz examines the role of textbooks in educational governance, by looking at changes to Swedish mathematics education between 1919 and 1970.

The review section of the journal is, as always, an interesting, condensed reading of the progress of the field of educational history in the Nordic countries, and beyond, during the last few years. We hope you enjoy!



## Educational Devices: Debates and Endeavours within the Swiss Teachers' Association SLV, 1950–1980

*Jeannine Erb & Michael Geiss*

**Abstract** • This article examines how and why elementary and lower secondary school teachers in Switzerland constructed audio-visual media as educational devices. The new technical solutions had to be interpreted and adapted so that they could be considered educational. The educational press and internal minutes of the Swiss Teachers' Association SLV show the public discussions as well as internal conflicts. They allow conclusions to be drawn about the role of the teacher association in constructing educational media. They also show the part played by political and practical issues in the evaluation and development of educational media. The article ends with a conclusion that outlines the different ways in which Swiss elementary and lower secondary school teachers dealt with new teaching media.

**Keywords** • teachers, audio-visual media, educational history, artifacts

### Introduction

Historical research in education has long supported the idea that teachers have been reluctant or critical of new teaching technologies. According to Larry Cuban, the historical nature of teaching is characterised by a “cautionary attitude toward change,”<sup>1</sup> since teachers are not willing to give up teaching routines they have established over a long period of time. Cuban likewise claims that teachers usually feared for the interpersonal relationships in the classroom, which can be disrupted by technological tools. In addition, they preferred familiar teaching aids such as the textbook because, on the one hand, it was more compact, flexible and durable and, on the other hand, it could answer pedagogical problems more satisfactorily and more specifically than, for instance, film projectors, radio, or school television.<sup>2</sup>

However, recent research focusses less on how teachers have resisted new teaching media and more on how they have adopted and combined them as educational devices<sup>3</sup> or even been the driving force behind the development and implementation of new tools and technical approaches.<sup>4</sup> The present article builds on this research by examining how teachers constructed audio-visual media as teaching aids in the second half of the twentieth century. It examines the Swiss Teachers' Association SLV (*Schweizerischer Lehrerverein*) as a specific context in which teachers discussed new

---

1 Larry Cuban, *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920* (New York, New York: Teachers College Press, 1986), 60.

2 *Ibid.*, passim.

3 Katie Day Good, “Making Do with Media: Teachers, Technology, and Tactics of Media Use in American Classrooms, 1919–1946,” *Communication and Critical/Cultural Studies* 13, no. 1 (2016), 75–92.

4 Katie Day Good, *Bring the World to the Child: Technologies of Global Citizenship in American Education* (Cambridge: The MIT Press, 2020); Joy Lisi Rankin, *A People's History of Computing in the United States* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2018).

teaching tools and developed or transformed instructional media.

The SLV is the largest and most influential national interest organisation for elementary and lower secondary teachers<sup>5</sup> in Switzerland and thus represents a large part of the teachers' community. Regarding the introduction and implementation of new educational devices, the SLV served as an organ of interest articulation and coordination. It mediated different teachers' stances and attempted to transform them into a communicable position. At the same time, the association had to ensure that its position on new instructional media could be communicated to its professional audience, the teachers in Switzerland's schools and classrooms. New teaching aids had to be interpreted and adapted so that they could be considered educational.

Audio-visual educational devices included a whole range of different tools—visual, auditive, or both—that could be used for teaching and that were intensively promoted and discussed in educational publications and the teachers' press. They comprised technologies ranging from simple tape recorders to overhead projectors, room-scale speech laboratories and school television.<sup>6</sup> Audio-visual educational devices were part of what in the second half of the twentieth century has been more generally discussed as “multimedia,” “a flexible and futuristic descriptor for a range of efforts to make formerly discrete media apparatuses both more ubiquitous and fluidly integrated into various spaces, processes, and sectors of society.”<sup>7</sup> In this article we show debates and endeavours within the SLV in relation to specific audio-visual media, namely diapositives and transparencies, but also school television and educational film.

After an overview of the state of research on the history of educational media and a chapter on the methodological approach and the sources used, we first present the SLV and its bodies. We then focus on the discussions on audio-visual media that took place in the minutes of the various bodies. In particular, we make known two study groups within the SLV that edited, created and promoted their own audio-visual teaching media and show the reasons for which these study groups were founded and how and why they advocated for the development and use of new teaching materials. Since we have also examined lines of argumentation in relation to school television and educational film, we can outline what the SLV basically attached importance to in dealing with the new media and where and why internal tensions also arose.

Subsequently, we reconstruct how the teachers within the large association were concerned with audio-visual media in the second half of the twentieth century and how the SLV finally helped to understand the new technologies as educational artifacts. The article ends with a conclusion that outlines the different ways in which Swiss elementary and lower secondary school teachers dealt with new teaching media.

5 Upper secondary school teachers are not included here.

6 Elisabeth Jean-Richard, “Die audio-visuelle Methode im Unterricht,” *Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung* 72, no. 1–2 (1968), 15–17; Hans Ryf, “Der audiovisuelle Unterricht und seine Kehrseite,” *Schweizer Schule* 57, no. 2 (1970), 68–71; Franz Kaufmann, “Die Wirksamkeit audiovisueller und konventioneller Fremdsprachmethoden,” *Schweizer Schule* 58, no. 1 (1971), 14–18; Christian Doelker, *Didaktik und Methodik der audiovisuellen Mittel* (Zürich: Orell Füssli, 1971); Hans W. Hunziker, *Audiovision im Unterricht: Handbuch der Lerntechnologie (1981/82)* (Zürich: Transmedia, 1981).

7 Katie Day Good, “Multimedia: How Educators Made Sense of New Media Multiplicity,” in *Digital Roots*, ed. Gabriele Balbi, Nelson Ribeiro, Valérie Schafer, and Christian Schwarzenegger (Berlin: De Gruyter, 2021), 59–76.



## Previous research

Until recently, instructional media and educational technologies had a niche existence in historical research.<sup>8</sup> This has now changed drastically. Meanwhile, numerous monographs are devoted to various aspects of the historical development of educational media, especially in the twentieth century, with a particular focus on the United States.<sup>9</sup> Furthermore, other case studies and the transnational dimension of the invention and dissemination of educational technologies are also receiving increasing attention.<sup>10</sup> In 2022, the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) was entirely dedicated to the topic of educational media and technologies.<sup>11</sup>

More recent historiography has explicitly addressed the complexities behind the development, discussion and implementation of instructional technologies and educational media. Their story is not just about the extent to which they could fit into established routines of teaching or how teachers reacted to them. The “grammar of schooling”<sup>12</sup> was only one factor among several concerned with the failure of many innovations. Audrey Watters, for example, has shown that it was the companies that tended to be reluctant when they did not see an outlet for the new products. High costs, logistical or technical issues, inappropriate content and misunderstandings, or more accessible, alternative teaching tools have been reasons for certain technologies failing.<sup>13</sup> Therefore, teachers have sometimes been unfairly scapegoated, when in fact it was industry that was responsible for slowing down or pushing forward a development.

Rankin has recently shown how important teachers or lecturers and students were in the development and spread of early computer use and the development of computer assisted instruction systems.<sup>14</sup> Good argues that teachers have not been fundamentally resistant to new teaching media, but rather to a system imposed by external agencies that was oriented towards modernization and mechanization.<sup>15</sup> She suggests that

8 Cuban (1986); Paul Saettler, *The Evolution of American Educational Technology*. [Rev. ed.] (Englewood, Colo.: Libraries Unlimited, 1990); Larry Cuban, *Oversold and Underused: Computers in the Classroom* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001); Stephen Petrina, “Sidney Pressey and the Automation of Education, 1924-1934,” *Technology and Culture* 45, no. 2 (2004), 305–30.

9 Victoria Cain, *Schools and Screens: A Watchful History* (Cambridge: The MIT Press, 2021); Bill Ferster, *Teaching Machines: Learning from the Intersection of Education and Technology* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014); Good (2021).

10 Marcelo Caruso, *Geschichte der Bildung und Erziehung: Medienentwicklung und Medienwandel* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2019); Rebekka Horlacher, “Bringing Pedagogy in Line: Globalizing Nationally Programmed Instruction, New Math, Film and Media Education,” in *World Yearbook of Education 2022*, ed. Daniel Tröhler, Nelli Piattoeva and William F. Pinar (London: Routledge, 2021), 87–102; Barbara Hof, “From Harvard via Moscow to West Berlin: Educational Technology, Programmed Instruction and the Commercialisation of Learning after 1957,” *History of Education* 47, no. 4 (2018), 445–65; Majja Runcis and Sandin Bengt, *Neither Fish nor Fowl: Educational Broadcasting in Sweden 1930–2000* (Nordic Academic Press, 2011).

11 The ISCHE conference 2022 has been held in Milan and addressed “Histories of Educational Technologies: Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects.”

12 David Tyack and William Tobin, “The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?” *American Educational Research Journal* 31, no. 3 (1994), 453–79.

13 Watters (2021).

14 Rankin (2018).

15 Good (2016).

proponents of new technologies focused primarily on the use of expensive and publicity-boosting instructional media such as radio, film and computers. Historical research often ignored the fact that teachers began to use other types of media that were just as novel, albeit less touted, in other words, “unnoticed or invisible, material things”<sup>16</sup>. These teaching aids, some of which were produced or modified by teachers themselves and which were easier to obtain and far more widespread, are therefore completely under-researched in comparison to film and school television.<sup>17</sup>

Caruso draws attention to the fact that before introducing instructional media into schools, it is not only technological issues that need to be considered, but also the impact on notions of learning and teaching.<sup>18</sup> Good traced how teachers in the United States in the first half of the twentieth century were exposed to numerous new technologies and then had to see for themselves how to integrate them in a meaningful way. As a result, teachers created an understanding of “multimedia”<sup>19</sup> for themselves. Like Rankin, Good also shows that teachers are not only affected by instructional devices and educational media but have agency themselves. The same can be shown for the early implementation of computer science courses, where teachers and lecturers had a special role as pioneers and promoted the entry of computers into the classroom.<sup>20</sup>

For Switzerland, there are now numerous historical studies on the introduction of new educational media and technologies in the twentieth century. These studies range from behaviourism and programmed instruction to language laboratories and teaching machines.<sup>21</sup> Horlacher also used the example of the emergence and development of the so-called “audio-visual central office” in Zurich to show how film education in schools was debated in Switzerland in the 1960s and what was expected of it. She also examined how teachers in Zurich were addressed by educational stakeholders and how they reacted to the new educational media. The present article follows on from this research, but places the teachers, their interests and perspectives, at the centre of the historical analysis.<sup>22</sup>

---

16 Ibid., 77.

17 Good (2020).

18 Caruso (2019).

19 Good (2016).

20 Dominique Felder, *L'informyrique ou l'invention des idées reçues sur l'ordinateur à l'école* (Genève: Service de la recherche sociologique, 1989); Lennart Rolandsson, “Teacher Pioneers in the Introduction of Computing Technology in the Swedish Upper Secondary School,” in *History of Nordic Computing*, ed. John Impagliazzo, Per Lundin, and Benkt Wangler (Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2011), 159–67.

21 Andrea De Vincenti and Andreas Hoffmann-Ocon, “Technologische Lenkungsversuche,” in *Ambivalenzen des Ökonomischen: Analysen zur “Neuen Steuerung” im Bildungssystem*, ed. Martin Heinrich and Barbara Kohlstock (Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016), 73–96; Anne Bosche and Michael Geiss, “Das Sprachlabor: Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963–1976,” in *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Historische K. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, ed. C. Berg (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011), 119–39; Daniel Deplazes, “Balance of Mind [...] Seems More Necessary than the Promotion of Teaching Machines’ – Technology in Swiss Schools in the 1960s,” *IJHE Bildungsgeschichte* 10, no. 1 (2020), 42–63; Rebekka Horlacher, “The Implementation of Programmed Learning in Switzerland,” in *Trajectories in the Development of Modern School Systems: Between the National and the Global*, ed. Daniel Tröhler and Thomas Lenz (New York: Routledge, 2015), 113–27.

22 Rebekka Horlacher, “Wie Film und Fernsehen in die Schule kamen. Die ‘audiovisuelle Zentralstelle’ für die Schulen des Kantons Zürich und deren Weg zur ‘Fachstelle für Medienpädagogik,’” in *Der*

Based on the state of the research, it is important to keep in mind the often demonstrated agency of teachers with regard to new technologies and technical teaching aids. Teachers not only react or resist, but are involved in the development, implementation, and integration of new educational devices. In doing so, they find themselves in a field of tension between political or public expectations, commercial interests, scientific debates, and professional self-conceptions. For the history of educational media, this means that teachers always have to position themselves and that their role is by no means predetermined. On the contrary, it is to be expected that they neither represent uniform interests nor position themselves in the same way towards the wide array of available new media and teaching aids. In order to be able to work with technical tools and integrate them into their professional self-image, teachers first had to construct them as educational devices.

### Method and sources

The focus of this historical study is particularly on the role of a large teachers' association in the discussion, development and implementation of educational media. We will thus reconstruct how the most powerful interest organisation of Swiss elementary and lower secondary school teachers was actively involved in the shaping and introduction of the new audio-visual media. We mainly look at diapositives as well as transparencies and overhead projectors, since the SLV had set up separate study groups for these teaching aids. The audio-visual media of school television and educational film were only marginally dealt with by the SLV in the minutes examined, presumably because these media were already widespread before 1950.

In the present article, we assume that teachers not only respond to technological developments but have “agency”<sup>23</sup> themselves with regard to new technologies and technical tools. We also presuppose that there are different factions within the SLV that must first be brought to a common denominator. The teacher association had to mediate internally the different attitudes and interests of the teachers towards new teaching tools so that certain conflicts were not played out on the open stage and thus damaged the position of the association. Internal debates over professional issues need not threaten the unity of an association; rather, they can indicate the flexibility with which that association is able to create “group cohesion.”<sup>24</sup> Thus, the individual teacher voices are to be located in the respective organ within the SLV and must also be interpreted in the context of an educational “interest group.”<sup>25</sup>

Technologies and technical aids are not neutral objects. They are always “cultur-

---

*Film geht in die Schule: 100 Jahre Schweizer Schul- und Volkskino*, ed. Anita Gertiser, Angela Hauser and John Wäfler (München: Kopaed, 2021), 106–21.

23 Mark Priestley, Gert J.J. Biesta and Sarah Robinson. “Teacher Agency: What Is It and Why Does It Matter?” in *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*, ed. R. Kneyber and J. Evers (London: Routledge, 2015).

24 Ronald L. Akers, “Framework for the Comparative Study of Group Cohesion: The Professions,” *The Pacific Sociological Review* 13, no. 2 (1970), 73–85.

25 David Knoke, “Associations and Interest Groups,” *Annual Review of Sociology* 12 (1986), 1–21; Terry M. Moe, “The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems Around the World,” in *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World*, ed. Susanne Wiborg and Terry M. Moe (Cambridge: Cambridge University Press, 2016), 269–324.

ally constructed and interpreted.”<sup>26</sup> This affects not only social discourses and individual perspectives, but the design of technological artifacts itself. It is important to consider for which social group the technological artifact acquires meaning in the first place and how it is interpreted by them. The social groups determine cultural construction of the particular technology under negotiation. This applies equally to interpretation, (re)design, diffusion, and implementation.<sup>27</sup>

The “relevant social group”<sup>28</sup> in this historical study are teachers who organised themselves in the main Swiss teachers’ association and used the organisational infrastructure to influence the development and implementation of educational devices. Teachers, then, do not appear here as “end users,”<sup>29</sup> but as a group of actors situated between companies, government agencies, and schools. They made decisions about which technical solutions they considered appropriate for classroom use and which should not be taken into account. Teachers actively contributed to turning the ensemble of available technical devices into an educational whole. They helped shaping the design of the new teaching aids and constructed the artifacts as useful teaching aids. Teachers in this context were thus actively involved in turning technical tools into educational devices.

For this study, different sources have been analysed, such as annual reports, minutes, the teacher press and other educational journals. In a first step, the holdings of the Pestalozzianum Foundation were evaluated, which documents the historical pedagogical literature in Switzerland and contains archival materials of different Swiss educational stakeholders. The main aim here was to find out to what extent the individual stakeholders were involved with new educational media and what role audio-visual media played in this. In a second step, we examined the Swiss educational press, especially the teachers’ journals. By means of a targeted keyword search on [www.e-periodica.ch](http://www.e-periodica.ch), articles and contributions relevant to the analysis were found. In this way, the publicly voiced positions of the educational stakeholders in Switzerland could be investigated and the broader context of debates on the benefits and disadvantages of audio-visual media for educational practice could be mapped. In a third step, the minutes and documents from the private archives of the Swiss Teachers’ Association SLV were systematically analysed. This material discloses internal negotiations and highlights the developments within the association as well as internal conflicts or trouble spots. It therefore allowed conclusions to be drawn about the role of the SLV in shaping and interpreting new audio-visual media.

### **Background: the SLV and its bodies**

The Swiss Teachers’ Association SLV has become an important player in the Swiss ed-

26 Trevor J. Pinch and Wiebe E. Bijker, “The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other,” *Social Studies of Science* 14, no. 3 (1984), 399–441; here: 421.

27 Ibid; Hans K. Klein and Daniel Lee Kleinman, “The Social Construction of Technology: Structural Considerations,” *Science, Technology, & Human Values* 27, no. 1 (2002), 28–52; Wiebe E Bijker, “How Is Technology Made?—That Is the Question!” *Cambridge Journal of Economics* 34, no. 1 (2010), 63–76.

28 Pinch and Bijker (1984), 414.

29 Nelly E. J. Oudshoorn and T. Pinch, “Introduction: How Users and Non-Users Matter,” in *How Users Matter. The Co-Construction of Users and Technology* (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2003), 1–25.

education system, since it is an interlocutor with the federal authorities. It was founded in 1849 by 225 teachers from all parts of Switzerland with the aim of promoting education, and unifying the Swiss school system. Due to the federal structure of Switzerland, many different teachers' associations already existed in the 26 cantons, but were poorly coordinated or not coordinated at all.<sup>30</sup> To enable and stimulate the exchange of experiences beyond cantonal and national borders, the SLV created its own association journal in 1856, which was later named *Schweizerische Lehrerzeitung* (SLZ). It contained reports on internal developments of the association and on the educational happenings of the various cantonal teachers' associations, and was intended to connect teachers of all levels and disciplines.<sup>31</sup>

At the beginning, the SLV was only a loose association, but over the course of time it steadily grew in importance through the expansion of its services and through increased cooperation at home and abroad. With the introduction of the Assembly of Delegates (*Delegiertenversammlung*), the creation of a Central Management Board (*Zentralvorstand*) and the formation of cantonal sections and the Governing Committee (*Leitender Ausschuss*) in 1894, the first four organs of the association were established. Other bodies, such as the Presidents' Conference (*Präsidentenkonferenz*), the Central Secretariat, the Audit Office (*Rechnungsprüfungsstelle*), Business Offices and Committees were added over time (see Figure 1). Furthermore, the SLV maintained various welfare institutions such as the Aid Fund or the Teachers' Orphan Foundation.

The SLV represents a complex organisation with a structured association policy and cantonal and inter-cantonal responsibilities. The association still does a great deal in professional and educational policy today and now bears the abbreviation "LCH" (*Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz*). It is in active contact with federal departments and commissions. Due to its size and complexity, the SLV has an ambivalent role: on the one hand, it must represent the interests of teachers to the outside world; on the other hand, as a political actor in education policy matters, it is bound by certain guidelines and regulations. Institutional or financial dependencies could therefore quickly cause internal disputes.

With regard to educational devices, the special interest of this article lies with the Commission for Inter-cantonal School Issues (KOFISCH), which dealt with various teaching aids. Different study groups of this commission processed and collected, for example, school murals, published original prints for school wall decorations, examined teaching literature, or created history and geography picture atlases. An Apparatus Commission (APKO), which was established in 1950 and consisted of chemistry and physics teachers, was responsible for testing and assessing teaching aids and was concerned with the construction of apparatus for science classes.<sup>32</sup> In

30 For the history of teachers' associations in Switzerland, see Daniel V. Moser, *Es begann an einem sonnigen Samstag anno 1849: Festschrift 25 Jahre LCH: 140 Jahre Schweizerischer Lehrerverein SLV – 25 Jahre Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH* (Schweiz: Verlag LCH, 2014); K. Hohl, *Die Gründung des Schweizerischen Lehrervereins* (Zürich: Schweizerischer Lehrerverein, 1938); Peter Ziegler, *Zürcher Kantonaler Lehrerverein, 1893 bis 1993* (Zürich: Zürcher Kantonaler Lehrerverein, 1993).

31 "Die Festversammlungen des Schweiz. Lehrervereins," *Schweizerische Lehrerzeitung* 12, no. 43 (1867), 339–43; "Zum 50. Jahrgang. Ein Rückblick auf die Geschichte der Vereinsorgane des Schweiz. Lehrervereins," *Schweizerische Lehrerzeitung* 50, no. 1 (1905), 6–8.

32 Annual reports of the SLV, 1951–1989, books 352 and 333, private archives of the SLV/LCH PALCH), *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH* (DLLCH).

cooperation with Swiss companies, the APKO wanted to create practical tools for the school. There has also even existed a working group for records and tape, which, however, was only active for about two years.

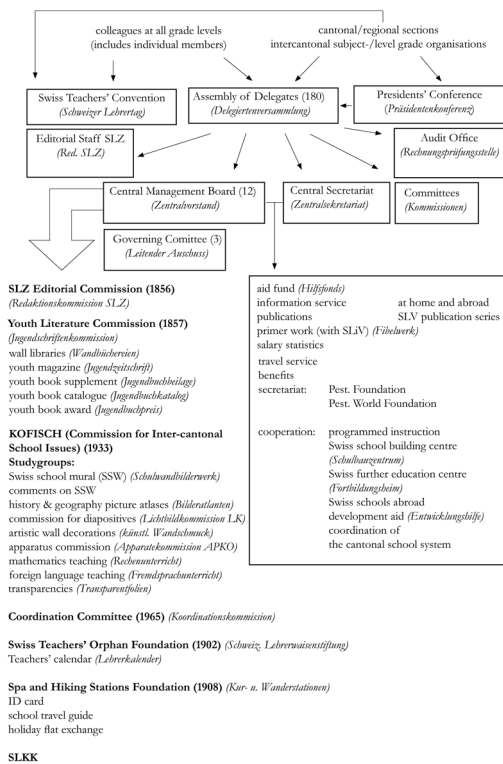


Figure 1: Organisational Chart of the SLV from 1970.

Source: Own illustration, based on the organisational chart in the minutes of the CMB, the Assembly of Delegates (AD) and the President's Conference (PC), book 365, PALCH, DLLCH.

During the research process, two study groups have attracted particular attention because they had been working with audio-visual teaching media for a long time and collaborated with different actors. These are the Commission for Diapositives (*Lichtbildkommission*), alternatively called study group for geography diapositives, and the study group for transparencies (*Studiengruppe für Transparentfolien*). We will highlight the activities and objectives of these two study groups and point out how and why teachers within the association became proactive in creating and promoting those specific audio-visual media. Through the minutes, we uncover the debates and endeavours that arose in the construction and implementation of the educational devices in question. At the same time, we shed light on the most important points of several debates on the topic of school television and educational film, as we have not only consulted the minutes of the two study groups, but also those of the Central Management Board, the Assembly of Delegates and the Presidents' Conference and those of the KOFISCH itself.

## Educational markets and didactic autarky

One of the main arguments why the SLV should set up study groups was the increasing demand for certain audio-visual media on the market. Moreover, the SLV stated that Switzerland should be internationally competitive in terms of quality and independent from foreign producers. The concern of being flooded by products from other countries was a frequently heard argument in the Swiss debate of audio-visual educational media. Some form of didactic autarky was the goal. In September 1952, a teacher from KOFISCH approached the SLV Central Management Board and asked for a loan to set up a working group for the “school diapositive” (*Schullichtbild*). The sender of the letter stressed that the demands and requests for good photo material had increased, but that the situation in Switzerland was “shameful”<sup>33</sup>. Not only the country’s own schools, but also foreign countries were increasingly asking for new diapositives, but there was a lack of specific Swiss material, the teacher complained. Setting up a study group would therefore help to become independent of foreign countries. In 1953, the new study group for geography diapositives, also called *Lichtbildkommission* (LK), consisting of half a dozen members, was founded and entrusted with assessing needs, archiving, collecting and exchanging visual material. When examining the colour slides already available in the mid-1950s, the LK found that surprisingly little school-appropriate material was on the market.<sup>34</sup> By publishing its own colour slides, the LK wanted to counteract the “mass feeding of inferior photographs.”<sup>35</sup>

In the annual reports of the SLV, the work of the study group is portrayed very positively and the initiative of the SLV is praised in the highest terms. It says that the LK is making significant progress and that the success can be seen in the sales of the self-produced series called *Schweizer Schullichtbild* (SSL).<sup>36</sup> However, the production of diapositives did not go as smoothly; many had technical errors and were often delivered too late. The order intake of slides in 1958 was three times as high as their sale.<sup>37</sup> According to the SLV, one of the reasons for this was apparently the backward technology in the field of colour film and print.<sup>38</sup> The members of the association discussed that waiting for technology to catch up was inadvisable because of foreign competition.<sup>39</sup> Although the SLV did not actually aim to do any business of its own, but primarily to offer inexpensive picture lending for schools, it still wanted to beat the foreign countries that were eager to do business in Switzerland.<sup>40</sup>

The LK assumed that diapositives did not have the same significance for all school subjects and that they were used frequently in geography, history and natural history lessons. In 1960, a study group for biology diapositives was founded alongside the

33 Letter from F. Gribi to the Central Management Board (CMB) September 21 1952, box 49: study group for geography diapositives (SGGD), PALCH, DLLCH, 3.

34 Paper by Dr. H. Eggenberger at the third Swiss Conference for the School Diapositives (SCSD), annex to the minutes, September 19 1959, box 48: folder “geography diapositives” (GD), PALCH, DLLCH.

35 Minutes of the first SCSD, June 11 1955, box 48: folder GD, PALCH, DLLCH, 4.

36 Annual report of the SLV, 1958, book 333, PALCH, DLLCH.

37 Minutes of the meeting of the LK of the SLV, June 28 1958, box 49: folder SGGD, PALCH, DLLCH.

38 Minutes of the third SCSD, September 19 1959, box 48: folder GD, PALCH, DLLCH.

39 Ibid.

40 Minutes of the second SCSD, June 9 1956, box 48: folder GD, PALCH, DLLCH.

study group for geographical diapositives, but it soon ceased its activities and did not resume until 1965.<sup>41</sup> The study group had to struggle with financial difficulties, as the demand for biological diapositives was not as great as that for geographical ones.<sup>42</sup> However, for image reasons, the SLV wanted to continue the work of the study group in 1975 and continue to meet the needs of Swiss schools with its own series.<sup>43</sup> Yet, in 1980 the frustration was so high and no new members were found, which meant that the study group was dissolved. In 1984, the LK was also facing a turning point, as the diapositive was losing ground to video and computer science.<sup>44</sup> This example shows that the SLV perhaps got a bit cocky and was too eager to create its own series.

The increasing demand on the market and the international competition were, however, also the main arguments behind the foundation of the study group for transparencies. In 1968 the new overhead projector “Demolux 800” came onto the market, which the company *Lehrmittel AG Basel* advertised in the association journal *SLZ*.<sup>45</sup> At a meeting of the Central Management Board in March 1969, the president of KOFISCH suggested that transparencies be created for this projector. Specifically, he submitted a proposal to the Central Management Board to set up a study group that prepares transparency sheets for biology, physics, chemistry, history and geography.<sup>46</sup> This proposal was accepted and a short time later, a call for applications for the study group appeared in the *SLZ*. In September 1969, the study group for transparencies was officially constituted and consisted of half a dozen full-time teachers from different school levels from the area of Zurich.

One of the main goals of the new study group was to become independent of foreign production and to promote transparencies that met the specific needs of Swiss schools and teachers, because the supply of poor-quality transparencies was apparently huge at that time. The study group recognised as early as 1973 that federalism was delaying the spread of the overhead projector, since both schools with audio-visual media and the level of teacher training varied from place to place.<sup>47</sup> In some schools, the overhead projector was already in widespread use in 1971, but in others, the material requirements and financial resources were lacking. Moreover, about three dozen publishers were producing transparencies during this period, which is why the development of general purpose teaching aids had to be carefully planned, according to the study group.<sup>48</sup>

In summary, the SLV wanted to remedy the conditions in Switzerland to protect themselves from foreign production. Even though technical production was cum-

---

41 Request for dissolution of the study group for biology diapositives, adjunct to the meeting of the CMB, February 12 1983, box 48: folder “biology diapositives” (BD), PALCH, DLLCH.

42 Minutes of the meeting of the study group for biology diapositives, September 23 1961, box 48: folder BD, PALCH, DLLCH.

43 Request for dissolution of the study group for biology diapositives, adjunct to the meeting of the CMB, February 12 1983, box 48: folder BD, PALCH, DLLCH.

44 Minutes of the meeting of the LK of the SLV, January 21 1984, box 48: folder GD, PALCH, DLLCH.

45 Advertisement, *Schweizerische Lehrerzeitung* 113, no. 11 (1968), 350.

46 Minutes of the second meeting of the CMB, March 15 1969, book 364: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH.

47 Letter from Max Chanson to the Georg Westermann publishing house and lectorate for audio-visual media for the attention of Mr D. Bode, December 19 1973, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

48 Minutes of the meeting of the SGT, May 8 1972, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.



bersome and laborious, the SLV was keen to push its own series in order to keep up with international competition. The Commission for Diapositives (LK) was apparently one of the most successful study groups within the SLV with its own SSL series.

### Anti-commercial orientation and association interests

In a discussion about school television in 1955, the Central Management Board expressed concerns that trade and industry use public schools for business purposes.<sup>49</sup> In the minutes of various institutional bodies of the SLV, it stood out that many teachers within the association criticised actors with purely commercial interests. This could then be directly linked to the critical attitude towards foreign products and suppliers. One teacher even spoke of “superficial American advertising crap”<sup>50</sup> in a teacher survey in 1970.

The SLV generally feared that audio-visual teaching aids were being touted by certain actors only to sell them and not because they had any real pedagogical value. Furthermore, the debates within the study groups we examined revealed that the SLV did not want to be influenced by mainly profit-oriented actors under any circumstances. The Central Management Board itself said that it neither wanted to represent an advertising agency, nor to make one-sided recommendations, but rather to depict modern teaching methods as realistically and truthfully as possible.<sup>51</sup> Before using new teaching methods in schools, the SLV was further committed to clarifying whether and how a possible introduction of new tools would be at all pedagogically, financially and organisationally responsible.<sup>52</sup> Discussions about the introduction of new audio-visual teaching media accordingly also revolved around cost-benefit issues. These findings indicate that the teachers within the SLV adopted a differentiated attitude and reflected cautiously on the use of audio-visual media in the classroom. First and foremost, they wanted to avoid any possible industrial or political manipulation and to adopt a neutral and unbiased stance.

At the same time, the SLV itself wanted to establish a good reputation as a purely educational interest group. One SLV member argued that the production of Swiss diapositives—especially for the teaching of Swiss geography—would not only benefit the schools, but would also be an honourable activity for the SLV, as it could achieve the name of a Swiss authority.<sup>53</sup>

In the beginning, the study group for geography diapositives was financed by the SLV, as the diapositive, unlike the educational film, was not subsidised. Eventually, however, the LK was dependent on additional financial support and had to contact Swiss companies. This search for a distribution partner led to internal conflicts

49 Meeting of the Central Management Board, June 18 1955, book 356: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH.

50 Evaluation of the Teacher Survey Sample Fair 1970, book 366: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH, 2.

51 Minutes of the third meeting of the CMB, May 3 1969, book 364: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH.

52 Short report by Marcel Rychner on the international conference in Berlin on the topic of “Programmed Instruction and Teaching Machines,” supplement to agenda item 3, January 18 1964, book 359: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH.

53 “*Das Schullichtbild*”: Paper by A. Suter for the meeting of the *Lichtbildkommission* (LK) of 5 February 1955, January 23/30 1955, book 356: minutes of the CMB, the Assembly of Delegates (AD) and the President’s Conference (PC), PALCH, DLLCH.

within the association. In 1954, the Governing Committee accused a member of the study group of gaining financial benefit from working with the *Lehrmittel AG Basel* and was concerned that this member was making propaganda for this company.<sup>54</sup> It was noticeable in the minutes that the SLV was very worried about its scientific integrity and reputation. Furthermore, the Governing Committee complained that the study group's work was progressing slowly and that no results were forthcoming.<sup>55</sup> Consequently, the LK was no longer entitled to sole or first editing: other institutions, for example, the Swiss Working Group for Educational Cinematography (SAFU), had usurped the study group, which greatly annoyed the Central Management Board. The question arose as to whether or not to enter into a contract with the SAFU. On the one hand, the SLV did not want to participate in any way in the corporate propaganda for the SAFU and help the company gain a monopoly position by signing a contract.<sup>56</sup> It also feared legal entanglements or companies with purely commercial interests. On the other hand, it seemed that the study group was primarily concerned that good, usable material that considered the specific needs of Swiss schools was produced. The SLV finally decided against reluctance and in favour of cooperation and began working with the SAFU in 1957. Together, they created diapositive series for history lessons.

The full-time teachers within the LK said themselves that creating the slide series was not a business but required a lot of idealism.<sup>57</sup> Not only did it demand good photographers, who ideally were also teachers, but also the right film, the right equipment, enough time and good weather.<sup>58</sup> In the association journal, the LK published lists of picture motifs it needed for its diapositives and called on the teaching community to cooperate. Initially, many colleagues were interested in collaborating; in 1959, 200 teachers sent in about 9,000 pictures.<sup>59</sup> However, only 300 of the pictures were assessed by the LK as being of sufficient quality and could thus be used. The study group had very high requirements and applied a strict standard in order to be better than manufacturers and traders. It does not seem surprising that the KOFISCH noticed a decline in the cooperation of fellow teachers in 1966. During the evaluation of the minutes, it became clear that the SLV attached great importance to its image and would have liked to have a kind of monopoly position in the field of school diapositives. Therefore, the study group was very strict in quality issues, which is, however, one of the reasons why the initial collaboration of teachers died down.

Quality was also very important to the study group for transparencies. It drew up standards and guidelines on transparencies in terms of their composition, format and image size, and thus established its own quality mark, the so-called "SLV-Norm" (see Figure 2). The members also coordinated and reviewed transparencies and accessories and made technical recommendations to Swiss producers.

54 Meeting of the CMB, June 19 1954, book 352: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH DLLCH.

55 Meeting of the Commission for inter-cantonal school issues (KOFISCH), June 12 1954, box 54: minutes of the KOFISCH, PALCH, DLLCH.

56 Meeting of the CMB, September 25 1954, book 352: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH.

57 Minutes of the second SCSD, June 9 1956, box 48: folder GD, PALCH, DLLCH.

58 Ibid.

59 Minutes of the third SCSD, September 19 1959, box 48: folder GD, PALCH, DLLCH.



Figure 2: Quality mark for school transparencies.

Source: Quality mark “SLV-Norm” for school transparencies, annex 10 to the original minutes of the meeting of the CMB, Max Chanson, November 30 1971, book 367: minutes of the CMB, the AD and the PD, PALCH, DLLCH, 1.

The full-time teachers in this study group wanted to promote Swiss publishers, to work as independently as possible and allegedly pioneered the field of overhead projection. In their meetings, they mainly discussed the question of the best possible use of the new teaching aid, both from a technical and a didactic point of view, as we will see in the following chapter.

### Pedagogical and teacher-oriented concerns

The members of the two study groups felt that diapositives and transparencies, if used modestly, could facilitate everyday teaching. For this reason, they tried to promote the use of the teaching media in question in classrooms, always taking into account the specific needs of Swiss schools and teachers.

The LK, together with KOFISCH and the SLV, organised annual Swiss Conferences for the School Diapositives, which were also attended by representatives of the cantons and other interested organisations. Participants discussed how best to promote the use of the diapositive in class and wished that, at best, every second classroom should be set up in such a way that it could be converted to projection mode as quickly as possible.<sup>60</sup> They talked about which equipment, which films and which colour slides were suitable for use in schools. For example, a projector should be sturdily built, handy and easy to use. The participants felt that slide projectors were a practical tool that would make lesson preparation and blackboard work much easier for teachers. In addition, they believed that projection helped with the evaluation of texts, with translations, with historical documents, blackboards, statistics, mathematical tasks, or graphic representations.<sup>61</sup> Diapositives for teaching should not serve entertainment purposes though and should be chosen carefully, following the motto “less is more.”<sup>62</sup> A member of the LK claimed that a verification centre, which could advise schools quickly and expediently on the acquisition of diapositives and projection equipment, had been desired for many years by wide circles of the teaching community.<sup>63</sup>

The overhead projector was also considered a good working tool by the study group for transparencies. It could activate and stimulate students, and also enable a new intensive cooperation and exchange of experiences among teachers.<sup>64</sup> In order

60 Minutes of the first SCSD, June 11 1955, box 48: folder GD, PALCH, DLLCH.

61 Minutes of the third SCSD, September 19 1959, box 48: folder GD, PALCH, DLLCH.

62 Minutes of the third SCSD, September 19 1959, box 48: folder GD, PALCH., DLLCH.

63 Creation of a central office for *Schullichtbilder* and *Stehlichtbilderstreifen*, letter from Dr. M. Simmen to the CMB, April 29 1952, box 49: SGGD, PALCH, DLLCH.

64 Discussion of the questions from the SGT, Th. Richner, January 14 1971, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

to solve methodological and didactic problems with the transparencies, cooperation with teachers within the school levels concerned was essential. For the members, it was also important that the methodological freedom of teaching was not restricted by the new teaching aid.<sup>65</sup> For this reason, the work was oriented towards concrete educational practice and self-production of transparencies was encouraged. Various teachers' associations such as the Secondary Teachers' Conference and the Zurich Middle School Conference actively approached the study group and asked for advice on the production and formal design of transparency sheets.<sup>66</sup> As not all teachers were equally familiar with the new teaching material<sup>67</sup>, the study group often negotiated in their meetings very concrete, technical questions such as which production or copying processes were most suitable for "average teachers"<sup>68</sup>.

The study group for transparencies aimed to be a service for teachers and wanted to disseminate the new teaching material as easily and cheaply as possible. To this end, among other things, it published templates for transparencies in the SLZ which teachers were allowed to copy for their own use. The transparencies therefore had to be able to serve as a working tool for as many teachers as possible.<sup>69</sup> Together with the Zurich Commission for Teaching Aids (KOFU) and the Office for Image and Sound (BBT) of the School Board of the City of Zurich, the study group conducted a test in 1976 to find out which model of overhead projector was most suitable for schools.<sup>70</sup> Furthermore, in order to introduce the tools for designing worksheets and transparencies to teachers, the three organisations ran three special campaigns: they distributed free samples at the education fair "Didacta," sent out discounted introductory packages and spread around 300 promotional circulars to audio-visual offices, media officers and teacher training seminars.<sup>71</sup> A 1977 survey by the Research and Development Centre for Objectified Teaching and Learning (FEoLL)<sup>72</sup> found that the working projection for teachers was at the top of the list among all media (film, slide, school radio, school television).<sup>73</sup>

Regarding school television, the Assembly of Delegates recommended that the authorities and colleagues refrain from introducing it into schools. Even though the SLV did not deny the possibility of television to impart interesting and worthwhile knowledge, it mainly shared the view that many programmes would endanger the juvenile psyche because they overstrained the child's receptiveness and

65 Memo to the file of the SGT, Th. Richner, November 12 1969, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

66 Minutes of the meeting of the SGT (*Normenausschuss*), June 19 1970, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

67 Minutes of the meeting of the SGT, February 01 1978, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

68 *Ibid.*, 1.

69 Memo to the file of the study group for transparencies (SGT), Th. Richner, November 12 1969, box 46: folder "study group *TRSP-Folien*" (SGTF), PALCH, DLLCH.

70 News from the everyday life of the study group, Max Chanson, September 1976, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

71 Letter from Max Chanson to SKAUM, request for contribution for the project "Introduction of the tools for the design of worksheet and transparency originals," September 20 1976, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

72 *Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren.*

73 Minutes of the meeting of the SGT, March 01 1977, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

because the ability to concentrate would suffer in the long-term.<sup>74</sup> At a delegates' meeting in 1955, three different presentations were given on the question of television. The first speaker criticised the low cultural yield of television and the pedagogical clumsiness of many programmes. The second speaker saw many benefits of school television, such as improving access to education in remote areas, promoting a willingness to talk and exchange ideas among students, or even the possibility of intellectual or cultural higher advancement. The last speaker feared that students would go through mental changes and that education would be paralysed by television.<sup>75</sup>

The needs of the pupils should also be considered in the design of the diapositives and transparencies. There, too, it was important, for example, that the media were not overloaded with too much information, so that on the one hand, teachers still had enough leeway and on the other hand, the students were not confused.<sup>76</sup>

Furthermore, various members of the SLV emphasised that technical aids are of no use if teachers do not support them or do not know how to use them. This may also explain why the study groups placed so much emphasis on teachers themselves being involved in the production of their teaching materials. For this reason, it was important for the SLV that the new teaching tools were not simply imposed on teachers, but that teachers were taken seriously and considered as the stakeholder group most affected. After all, the SLV had always sought to protect the professional status of teachers since its foundation, under the principle that they were educators and not employees. Furthermore, the association policy considered reforms to be good only if training opportunities were improved, if the nature of the child was taken into account and if teachers, as experts in practice, had a say.<sup>77</sup> In the discussion of new instructional tools and educational media, these points were therefore raised repeatedly.

When the Directorate of Television wanted to conduct school television trials in 1958, for example, the Central Management Board considered doing something about it. However, the representatives of the Presidents' Conference realised as early as 1955 that they would not be able to stop school television, even if they wanted to. Despite everything, they agreed that television could also benefit the school, but only if teachers could influence programme design. In other words, when new teaching materials were introduced, it was obviously crucial that teachers were involved in questions of design and content. Stakeholders from outside the school who tried to impose something "from above" did not seem to be very popular at the SLV. However, the idea of actively involving teachers remained wishful thinking when it came to school television. Horlacher reports on a teacher survey at the end of the 1970s, which revealed that teachers saw many difficulties in school television, such as coordination with the syllabus and the timetable, organisational effort, or basic compatibility with the respective subject.<sup>78</sup>

---

74 Resolution of the Assembly of Delegates, September 24 1955, book 365: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH.

75 Ordinary Delegates' Assembly, September 24 1955, book 356: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH.

76 Minutes of the meeting 3/76 of the study group for transparencies, May 26 1976, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

77 Explanations of the individual principles of the association's policy, W. Schott and F. v. Bidder, 1977, book 371: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH.

78 Horlacher (2021).

As for the educational film, the SLV found that most teachers did not know exactly what effects and possibilities this media could have and felt that an introduction to this “least problematic form of film use”<sup>79</sup> was urgently needed. It seems understandable that schools and teachers did not purchase expensive media on their own initiative if they could not assess their impact on teaching. A teacher for media education and instructional technology wrote in the association journal that the technical aids had initially entered the classroom in an uncontrolled and unreflective manner, but that it had since been recognised that the pedagogical significance of these new forms of teaching and learning first had to be defined.<sup>80</sup> A didactics and methodology of audio-visual media could only be established through a theory-practice relationship, the teacher stated.

For Switzerland, Horlacher also states that the pedagogical approach to film and television should be understood in the context of a stronger lifeworld orientation of school and teaching. There were certain hopes and expectations associated with film education in schools in the 1960s, which were, however, largely disappointed, as the new medium did not have as much potential for improving society as was initially assumed.<sup>81</sup>

### Between cooperation and autonomy

As the study groups provided non-profit services to the teaching community and did not pursue commercial interests, they have often faced financial difficulties. To survive, they were reliant on external support. Consequently, they frequently found themselves in a dilemma: on the one hand, they wanted to involve teachers in important decisions, but on the other hand, they had to work as efficiently as possible. Essentially, the study groups believed that well-thought-out production on a modest scale was better for the school than a hectic way of working.<sup>82</sup>

The publishing house *Kümmerly und Frey* (K+F) in Bern soon asked the SLV if it could cooperate with the newly established study group for transparencies within KOFISCH and in March 1970, the first draft contract was drawn up. K+F was contractually obliged to achieve the best possible level of quality, as the SLV valued good, precise and careful work.<sup>83</sup> The publisher was allowed to have a say in the choice of topic but should always act in the interest of the teachers. However, the study group did not want to be tied to just one publisher and wanted to promote cooperation between different publishers and authors.<sup>84</sup> It quickly found that its competences within the SLV were unclear. As a sub-group of KOFISCH, it did not know how far it could go with its initiatives and therefore proposed to split the study group. In this

79 Result of the survey of the SLV concerning film screenings for children and young people, June 17 1960, book 357: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH, 6.

80 Ernst Ramseier, “av-bulletin,” *Schweizerische Lehrerzeitung* 118, no. 52 (1973), 2173.

81 Ibid.

82 Minutes of the meeting of the SGT, March 14 1979, box 46: folder “SG TRSP-Folien,” PALCH, DLLCH.

83 Regulations of the SGT, annex 18 to the original minutes of the meeting of the CMB, march 1970, book 365: minutes of the CMB, the AD and the PD, PALCH, DLLCH.; Draft contract concerning the publication of the official transparency work of the Swiss Teachers’ Association, annex 19 to the original minutes of the meeting of the CMB, 1970, book 365: minutes of the CMB, the AD and the PD, PALCH, DLLCH.

84 Minutes of the fifth meeting of the SGT, December 10 1969, box 46: folder SGTE, PALCH, DLLCH.

way, it hoped for more freedom of action and more independent work.<sup>85</sup> Simultaneously, it was discussed in the KOFISCH meetings in 1970 that the commission could no longer oversee all the study groups at the same time and was working very slowly. Due to this sluggishness, teachers were not given enough weight because the results of the study groups always came a little too late.

At the beginning of 1973, KOFISCH was dissolved and the original study group for transparencies was split into two independent groups, the “SLV-Foil Committee” (*SLV-Folienausschuss*) and the “SLV-study group transparencies” (*SLV-Studiengruppe Transparentfolien*). The first worked closely with the K+F and monitored compliance with the level of quality according to the “SLV-Norm” guidelines.<sup>86</sup> The second dealt with issues of the use of overhead projectors and classroom transparencies in schools and documented experiences, passed on information, coordinated guidelines, or instructed and advised teachers.<sup>87</sup> From here on, only minutes of the SLV-study group transparencies were evaluated, as these gave more insight into the teachers’ points of view.

In 1973, the Swiss Standards Association (SNV) found that other institutions, such as the Pestalozzianum (a famous further training centre for teachers in Zurich), were interested in the standardisation of overhead projectors and in cooperating with the study group.<sup>88</sup> Since self-supply with transparencies was not possible in the long-term, the study group was interested in teacher training centres, as they had the capacity to instruct prospective teachers in the sensible use of overhead projectors in a coordinated manner. The study group therefore wanted to strengthen the Pestalozzianum’s reputation as a meeting place for teachers, expand the audio-visual centre (*AV-Zentralstelle*) there and, of course, gratefully accepted any financial support.<sup>89</sup> It had various ideas such as opening a foliothek or offering workshops and further training courses in the field of working projection. Despite a brief dispute with the Pestalozzianum and disagreements among members, the collaboration with the teacher centre was fruitful. On the premises of the Pestalozzianum, newly equipped with cables and loudspeakers, the study group held a first introductory course in working projection in 1977.<sup>90</sup>

However, the study group for transparencies apparently placed more emphasis on local and regional audio-visual agencies and saw bottom-up construction as an effective means of involving the teaching community.<sup>91</sup> To receive federal subsidies from the EDK, the study group was interested in joining the Swiss Commission for Audio-visual Teaching Aids and Media Education (SKAUM) in 1974. However, after the EDK had substantially cut subsidies in 1977, the study group described the

---

85 Ibid.

86 Draft: Regulations for the “SLV-Folienausschuss,” annex 3 to the original minutes of the meeting of the CMB, March 07 1973, book 368: minutes of the CMB, the AD and the PD, PALCH, DLLCH.

87 SGT: Regulations, annex 3 to the original minutes of the meeting of the CMB, August 1974, book 369: minutes of the CMB, the AD and the PD, PALCH, DLLCH.

88 Letter from Max Chanson to the Technical Standards Committee Phototechnology “photonorm” in the German Standards Committee DNA for the attention of Mr Wolf Grau, August 31 1973, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

89 Minutes of the meeting of the SGT, March 25 1975, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

90 Minutes of the meeting of the SGT, March 01 1977, box 46: folder SGTF, PALCH, DLLCH.

91 Ibid.

EDK's subsidy practice as "restrictive"<sup>92</sup>. It attached great importance to the cooperation with other institutions and organisations, both for financial reasons and to avoid possible duplication of work. It always seemed to want to be perceived as an autonomous actor though.

Regarding the educational film, the SLV participated in various responsible bodies relatively early on. In 1952, it became a member of the *Filmbund* (a film union) and, in 1960, of the Working Community for Youth and Film (AJF)<sup>93</sup>, with which it organised a joint working conference on the subject of "Education to Film"<sup>94</sup>. Together, they aimed to integrate film education into the lessons as harmoniously as possible. In contrast to school television, teachers were therefore included in the discussion about the educational film and accepted by other actors as an equal interest group, which naturally led to less resistance on their part.

## Conclusion

This article has shown that teachers within Switzerland's largest national interest organisation for elementary and lower secondary teachers have been heavily involved in the construction of educational artifacts. The Swiss Teachers' Association SLV founded study groups that dealt with current teaching materials and, in some cases, even wanted to take on a pioneering role in the development of educational media.

In the second half of the twentieth century, Swiss teachers adopted new technical devices, giving them an educational spin. Through the creation of specialised study groups, the SLV showed other stakeholders that teachers can be actively involved in co-designing new teaching materials. It was keen to be at the forefront and to make its work visible to the outside world. Furthermore, its commitment to educational quality seemed to set the SLV apart from other stakeholders, as the quality of the new teaching materials was not only measured by the material component, but also by the content and didactic design, which aimed to consider the needs of both the pupils and the teachers.

With this commitment, the SLV wanted to strengthen its position as the representative of all elementary and lower secondary teachers. It endeavoured to conduct a thorough needs assessment before developing or promoting new instructional devices. The SLV's involvement, however, was accompanied by other, more defensive political motives. Criticism of audio-visual media was voiced when they did not seem to be adapted to teaching practice in Swiss schools, either because their introduction was driven by foreign producers or because the providers were only interested in commercial success.

In the practical work on new teaching aids, a number of further questions arose. For the study group for geography diapositives (LK), the backwardness of the technology was one of the biggest problems, as it led to technical errors and delivery delays. However, since the pressure from abroad seemed very great, the LK decided not to wait for the technology, but to continue working consistently. Another problem was the financial difficulties and the resulting dependence on companies, which

---

92 Minutes of the meeting of the SGT, December 13 1978, box 46: folder SGTE, PALCH, DLLCH, 1.

93 *Arbeitsgemeinschaft für Jugend und Film*.

94 Minutes of the second meeting of the CMB, February 25 1961, book 357: minutes of the CMB, the AD and the PC, PALCH, DLLCH.



caused internal conflicts and trust issues among the SLV members. The study group had to justify itself to the Central Management Board, which began to worry about the reputation of the SLV. The Board would have liked to see faster results and ultimately to be the first or sole processor of Swiss school diapositives. It feared loss of integrity, legal entanglements and propaganda abuse when working with other companies. In the course of the negotiations, it decided to cooperate with certain companies that pursued similar goals, with the argument that this would serve the schools and teachers in the best possible way.

Similar things can be said about the study group for transparencies. Unlike the LK, however, this study group was much more proactive. It provided a service to teachers by publishing transparency templates and encouraged teachers to create slides themselves. Moreover, it promoted further education courses on its own initiative and participated in campaigns or tests. The group focused on the possibilities of collaboration and directed its work towards teaching practice, with constant attention to methodological freedom.

The members of the study group for transparencies struggled less with technical difficulties than with the complexity of the SLV. Late results here were due to an unclear distribution of responsibilities within the association. Consequently, there was a fear that teachers' voices would be given less weight externally because of these delays. The organisational restructuring sought by the study group seemed to have facilitated certain internal association processes. However, financial difficulties were also a problem in this study group and the members had to constantly weigh up whether to involve their teacher colleagues in decision-making processes at the expense of efficiency.

In summary, the study group for transparencies made significant efforts to introduce the overhead projector and transparencies to teachers and to use them in the schools. It actively approached teachers and created opportunities for them to become familiar with the new teaching aids. For example, it created and published instructions and guidelines on how to make transparencies themselves or organised practice-oriented courses. The members tried to promote cooperation between teachers and support the methodological freedom of teaching, even if they gave advice on the creation and formal design of transparency templates.

The construction of educational artifacts was not a matter of airy debates. It involved technical and material issues and had great financial implications. It required collaboration with corporate actors, which was somewhat in tension with the association's anti-commercial impulse. With the help of this case study it could be shown that the organised teachers wanted to distance themselves from companies with commercial interests but were financially dependent on their help and had to engage in cooperation. Moreover, delivery problems and technical errors made work difficult and internal problems delayed the progress of production.

Members of the SLV produced and promoted audio-visual media and fought teaching aids they deemed inappropriate. They were active in making diapositives and transparencies and in disseminating them to the teaching community. However, the construction of audio-visual teaching aids was not only a question of good design and proper didactics. It was also a political matter.

### **Acknowledgements**

We would like to thank the staff of the Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz who gave us access to internal archive material.

### **Research sponsorship**

This publication was supported by the Pestalozzianum Foundation in Zurich.

### **About the authors**

Jeannine Erb is Research Assistant at the Centre of Education and Digital Transformation at the Zurich University of Teacher Education, Switzerland.

Email: jeannine.erb@hotmail.com.

Michael Geiss is Professor for Education Studies and Head of the Centre for Education and Digital Transformation at the Zurich University of Teacher Education, Switzerland. Email: michael.geiss@phzh.ch.

## References

### *Archival Sources*

- Private Archives of the LCH (SLV), Zurich
- Annual reports of the SLV, 1951–1989, books 352 and 333, private archives of the SLV/LCH (PALCH), *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH* (DLLCH).
- Biology diapositives (BD), 1961–1983, box 48: folder “*Biogielichtbilder*,” private archives of the LCH (PALCH), *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH* (DLLCH).
- Geography diapositives (GD), 1955–1989, box 48: folder “*Geographielichtbilder*,” Private archives of the LCH (PALCH), *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH* (DLLCH).
- Minutes of the Central Management Board (CMB), the Assembly of Delegates (AD) and the Presidents’ Conference (PC), 1951–1980, books 352 and 356–374, private archives of the LCH (PALCH), *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH* (DLLCH).
- Minutes of the KOFISCH, 1933–1973, box 54, private archives of the LCH (PALCH), *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH* (DLLCH).
- Minutes of the study group for transparencies (SGT), 1969–1983, box 46: folder “study group *TRSP-Folien*” (SGTF), private archives of the LCH (PALCH), *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH* (DLLCH).
- Minutes of the study group for geography diapositives/of the *Lichtbildkommission* (LK), 1951–1976, box 49, private archives of the LCH (PALCH), *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH* (DLLCH).

### *Literature*

- Akers, Ronald L. “Framework for the Comparative Study of Group Cohesion: The Professions.” *The Pacific Sociological Review* 13, no. 2 (1970), 73–85.
- Bosche, Anne, and Michael Geiss. “Das Sprachlabor: Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963–1976.” In *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, edited by C. Berg, 119–39. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011.
- Bijker, Wiebe E. “How Is Technology Made?—That Is the Question!” *Cambridge Journal of Economics* 34, no. 1 (2010), 63–76.
- Cain, Victoria. *Schools and Screens: a Watchful History*. The MIT Press Ser. Cambridge: MIT Press, 2021.
- Caruso, Marcelo. *Geschichte der Bildung und Erziehung: Medienentwicklung und Medienwandel*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2019.
- Cuban, Larry. *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York, New York; Teachers College Press, 1986.
- Cuban, Larry. *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- “Die Festversammlungen des Schweiz. Lehrervereins.” *Schweizerische Lehrerzeitung* 12, no. 43 (1867), 339–43.
- De Vincenti, Andrea, and Andreas Hoffmann-Ocon. “Technologische Lenkungsversuche.” In *Ambivalenzen des Ökonomischen: Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem*, edited by Martin Heinrich and Barbara Kohlstock,

- 73–96. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016.
- Deplazes, Daniel. “Balance of Mind [...] Seems More Necessary than the Promotion of Teaching Machines’ – Technology in Swiss Schools in the 1960s.” *IJHE Bildungsgeschichte* 10, no. 1 (2020), 42–63.
- Doelker, Christian. *Didaktik und Methodik der audiovisuellen Mittel*. Zürich: Orell Füssli, 1971.
- Felder, Dominique. *L’informatique ou l’invention des idées reçues sur l’ordinateur à l’école*. Cahiers du Service de la recherche sociologique No. 29. Genève: Service de la recherche sociologique, 1989.
- Ferster, Bill. *Teaching Machines: Learning from the Intersection of Education and Technology*. Tech.Edu: A Hopkins Series on Education and Technology. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014.
- Good, Katie Day. “Making Do with Media: Teachers, Technology, and Tactics of Media Use in American Classrooms, 1919–1946.” *Communication and Critical/Cultural Studies* 13, no 1 (2016), 75–92.
- Good, Katie Day. *Bring the World to the Child: Technologies of Global Citizenship in American Education*. Cambridge: The MIT Press, 2020.
- Good, Katie Day. “Multimedia: How Educators Made Sense of New Media Multiplicity.” In *Digital Roots*, edited by Gabriele Balbi, Nelson Ribeiro, Valérie Schafer, and Christian Schwarzenegger, 59–76. Berlin: De Gruyter, 2021.
- Hof, Barbara. “Der Bildungstechnologe.” In *Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen: (Neuro-)Enhancement – Kybernetik – Transhumanismus*, edited by Sabrina Schenk and Martin Karcher, 27–51. Berlin: epub, 2018a.
- Hof, Barbara. “From Harvard via Moscow to West Berlin: Educational Technology, Programmed Instruction and the Commercialisation of Learning after 1957.” *History of Education* 47, no. 4 (2018b), 445–65.
- Hohl, K. *Die Gründung des Schweizerischen Lehrervereins*. Schriften des Schweizerischen Lehrervereins Nr. 17. Zürich: Schweizerischer Lehrerverein, 1938.
- Horlacher, Rebekka. “The Implementation of Programmed Learning in Switzerland.” In *Trajectories in the Development of Modern School Systems: Between the National and the Global*, edited by Daniel Tröhler and Thomas Lenz, 113–27. New York: Routledge, 2021.
- Horlacher, Rebekka. “Bringing Pedagogy in Line: Globalizing Nationally Programmed Instruction, New Math, Film and Media Education.” In *World Yearbook of Education 2022*, edited by Daniel Tröhler, Nelli Piattoeva, and William F. Pinar, 87–102. London: Routledge.
- Horlacher, Rebekka. “Wie Film und Fernsehen in die Schule kamen. Die ‘audiovisuelle Zentralstelle’ für die Schulen des Kantons Zürich und deren Weg zur ‘Fachstelle für Medienpädagogik.’” In *Der Film geht in die Schule: 100 Jahre Schweizer Schul- und Volkskino*, edited by A. Gertiser, A. Hauser and J. Wäfler, 120–135. München: Kopaed, 2021.
- Hunziker, Hans W. *Audiovision im Unterricht: Handbuch der Lerntechnologie (1981/82)*. Zürich: Transmedia, 1981.
- Jean-Richard, Elisabeth. “Die audio-visuelle Methode im Unterricht.” *Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung* 72, nos. 1–2 (1968), 15–17.

- Kaufmann, Franz. "Sind wir oder werden wir begabt? / Die Wirksamkeit audiovisueller und konventioneller Fremdsprachmethoden." *Schweizer Schule* 58, no. 1 (1971), 14–18.
- Klein, Hans K., and Daniel Lee Kleinman, "The Social Construction of Technology: Structural Considerations." *Science, Technology, & Human Values* 27, no. 1 (2002), 28–52.
- Knoke, David. "Associations and Interest Groups." *Annual Review of Sociology* 12 (1986), 1–21.
- Moe, Terry M. "The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems Around the World." In *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World*, edited by Susanne Wiborg and Terry M. Moe, 269–324. Cambridge Studies in the Comparative Politics of Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- Moser, Daniel V. *Es begann an einem sonnigen Samstag anno 1849: Festschrift 25 Jahre LCH: 140 Jahre Schweizerischer Lehrerverein SLV – 25 Jahre Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH*. Schweiz: Verlag LCH, 2014.
- Moser, Heinz. "Überlegungen zum Lernen mit und über Medien im Zeitalter der Digitalisierung." *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Mai 2021, 709–32.
- Oudshoorn, Nelly E. J., and Trevor Pinch, "Introduction: How Users and Non-Users Matter." In *How Users Matter: The Co-Construction of Users and Technology*, edited by Nelly Oudshoorn and Trevor Pinch, 1–25. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2003.
- Petrina, Stephen. "Getting a Purchase on 'The School of Tomorrow' and its Constituent Commodities: Histories and Historiographies of Technologies." *History of Education Quarterly* 42, no. 1 (2002), 75–111.
- Petrina, Stephen. "Sidney Pressey and the Automation of Education, 1924-1934." *Technology and Culture* 45, no. 2 (2004), 305–30.
- Pinch, Trevor J., and Wiebe E. Bijker, "The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other." *Social Studies of Science* 14, no. 3 (1984), 399–441.
- Priestley, Mark, Gert Biesta, and Sarah Robinson. "Teacher Agency: What Is It and Why Does It Matter?" In *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*, edited by Jelmer Evers and René Kneyber, 134–48. London: Routledge, 2015.
- Ramseier, Ernst. "av-bulletin." *Schweizerische Lehrerzeitung* 118, no. 52 (1973), 2173.
- Rankin, Joy Lisi. *A People's History of Computing in the United States*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2018.
- Rolandsson, Lennart. "Teacher Pioneers in the Introduction of Computing Technology in the Swedish Upper Secondary School." In *History of Nordic Computing* 3, edited by John Impagliazzo, Per Lundin, und Benkt Wangler, 159–67. IFIP Advances in Information and Communication Technology. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2011.
- Runcis, Maija, and Bengt Sandin. *Neither Fish nor Fowl: Educational Broadcasting in Sweden 1930–2000*. Nordic Academic Press, 2011.
- Ryf, Hans. "Basler Versuche mit audiovisuellem Französischunterricht/ Der audiovisuelle Unterricht und seine Kehrseite." *Schweizer Schule* 57, no. 2 (1970), 68–71.

- Saettler, Paul. *The Evolution of American Educational Technology*. [Rev. ed.]. Englewood (Colo.): Libraries Unlimited, 1990.
- Tyack, David, and William Tobin. "The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?" *American Educational Research Journal* 31, no. 3 (1994), 453–79.
- Watters, Audrey. *Teaching Machines: The History of Personalized Learning*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2021.
- Ziegler, Peter. *Zürcher Kantonaler Lehrerverein, 1893 bis 1993*. Zürich: Zürcher Kantonaler Lehrerverein, 1993.
- "Zum 50. Jahrgang. Ein Rückblick auf die Geschichte der Vereinsorgane des Schweiz. Lehrervereins." *Schweizerische Lehrerzeitung* 50, no. 1 (1905), 6–8.



## Controlling the “Wilderness” Through a Rationalised Reindeer Husbandry: The Establishment of the Sámi Nomad School in Sweden, 1906–1917

*Otso Kortekangas*

**Abstract** • This article discusses the Swedish nomad school system (nomadskola, 1913–1962), targeting the children of the reindeer herding Sámi, in an environmental history perspective. Earlier research has highlighted demographics (especially social Darwinism), national economy, and reform pedagogy as the ideological foundation of the nomad school system. This article shows that the fixing of a frontier between society and wilderness was at the confluence of all of these ideas. Reindeer as a vehicle for domesticating Arctic “wilderness,” furthering economic goals in peripheries, and modernising indigenous livelihoods has been noted in the North American and Russian/Soviet contexts, as well as in Scandinavia for the second half of the 20th century. This connection has not been explicitly made in the research concerning the early years of the nomad school system. The article concludes that the Swedish government did not have the expertise to control and economically exploit the “wilderness” of the high Scandes, but the reindeer-herding Sámi did. Swedish educational authorities launched the nomad school system in order to harness this expertise and make the reindeer herding livelihood more suitable to the needs of the Swedish economy.

**Keywords** • Sámi history, nomad school, environmental history

### Background, aim, and thesis

In 1913, the Swedish government established a new school system. The new system targeted the children of the indigenous Sámi engaged in large-scale reindeer herding in the mountain areas of central and northern Sweden. The nomad school system (nomadskola) was in many ways a continuation of the earlier, church-run school system. Since the seventeenth century, the Lutheran Church of Sweden had operated schools in the Sámi areas of Sweden in order to educate Sámi youngsters (and, in some cases, young Sámi women) to carry out Lutheran mission among the Sámi population. The early twentieth century witnessed a government takeover of elementary education. Although the Church still had an important role to play in forming educational policy, the government began to take a larger responsibility. Christianity continued to be one of the key subjects in elementary education, but skills and knowledge related to citizenship and the needs of the national economy replaced important parts of the old confessional instruction.<sup>1</sup> In the case of Sámi education, the

---

<sup>1</sup> Björn Norlin and David Sjögren, “Kyrkan, utbildningspolitiken och den samiska skolundervisningen vid seklskiftet 1900,” in *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna: En vetenskaplig antolog* vol. 1, ed. Daniel Lindmark and Olle Sundström (Skellefteå: Artos, 2016), 403–38; Daniel Lindmark, “Sámi Schools, Female Enrolment, and the Teaching Trade: Sámi Women’s Involvement in Education in Early Modern Sweden,” in *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*, ed. Otso Kortekangas et al. (Cham: Palgrave Macmillan, 2019), 13–26; Mette Buchardt, “Religion, Education and Social Cohesion. Transformed and Traveling Lutheranism in the Emerging Nordic Welfare States During the 1890’s–1930’s,” in *Education, State and Citizenship*, ed. Mette Buchardt, Pirjo Markkola and Heli Valtonen (Helsinki: Nordic Centre of Excellence NordWel, 2013), 83.

metanarrative and core rationale of education shifted in parallel with these changes in the structure and organisation of education. This shift entailed a movement away from the Christian anthropology of the mission period (the human relation to God, and salvation as the desired outcome), toward scientific anthropology (the human relation to nature and resources, and modernisation as the desired outcome).

The nomad school has attracted a substantial amount of scholarly and media interest in the first two decades of the twenty-first century. The curiosity toward the school system stems from the topic enjoying a novelty value among scholarly circles after a long period of disinterest. This has directed many scholars, journalists and artists to fill the perceived gap in Swedish history. In media debate and in culture, the nomad school system and Sámi education are often associated with racial biology, and the activities of the Swedish Racial biological Institute, which was active in the university town of Uppsala between 1922 and 1958. Due to this connection, the topic attracts the attention of large audiences.<sup>2</sup>

Another, and in scholarly terms more relevant, reason for the interest toward the nomad school system is the peculiar structure and ideology of the school: Swedish educational authorities decided to implement a school that was modelled after the Sámi way of life (as perceived by these authorities), whereas the neighbouring countries of Norway and Finland opted for assimilating the Sámi pupils in mainstream elementary schools.<sup>3</sup> The nomad schools were to follow a curriculum as close to the Sámi culture as possible, but the principal language of education was Swedish.

The aim of this article is to study the specificity of Sámi education in early twentieth century Sweden from an environmental history perspective, investigating the relationship between humans and the environment.<sup>4</sup> In order to understand this specificity, we need to understand the larger societal and ideological context of the country, where national economy, pedagogy, and demographics (including social Darwinism) played a paramount role in forming the relationship between the Swedish society and the Sámi minority.

The thesis of this article is that taken together, these three societal approaches to reindeer herding indicate one thing: the zeal of Swedish educational authorities to utilise Sámi reindeer herders as proxies in controlling nature, or “wilderness.”

## Method and sources

Andrew Stuhl and Bathsheba Demuth have made recent contributions toward understanding in what ways governments considered reindeer as a vehicle for the modernisation of the Arctic. Bathsheba Demuth has explored US and Soviet policies toward reindeer-herding indigenous populations in the early twentieth century. In the

2 A recent example is the media coverage of the reconciliation work that the Church of Sweden is doing with the Sámi in Sweden, for information in English see e.g., “Church of Sweden apologizes for abuse of the Sámi People,” The Lutheran World Federation, <https://www.lutheranworld.org/news/church-sweden-apologizes-abuse-sami-people>.

3 The many Sámi not engaged in large-scale reindeer herding were obliged to send their children to standard Swedish elementary schools. Linguistic and cultural assimilation was often the outcome of this education.

4 This term is, of course, anachronistic in the early 20th century context, and is used as an analytical concept to denote the relations between the human and non-human world. See e.g. Paul Warde, Libby Robin, and Sverker Sörlin, *The Environment: A History of the Idea* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2018).



US, the ideology behind the governmental policies was the capitalist notion of producing a surplus to be sold. In the USSR, the Marxist urge to modernise a “backward” livelihood informed the government in its formation of policy. In both cases, the solution that government authorities adopted was governmental control and oversight of reindeer husbandry. As Demuth writes, “through scientific innovations and educational intervention, production would expand, human control over nature would increase, and as a result people would live fundamentally better lives.”<sup>5</sup> Following a similar logic, Andrew Stuhl writes about the introduction of reindeer to the western Arctic of North America in the second and third decade of the twentieth century as a way for bureaucrats to exploit the ecology of the area for economic gains, through reindeer husbandry.<sup>6</sup> Similarly, in Sweden, in ways we shall see, modernised reindeer herding was hoped to entail a fundamental improvement of the life of the nomadic reindeer herders themselves, but also a Sámi contribution to the national economy of Sweden. This connection, between the reindeer, the economy and ecology, is an area of inquiry that previous research on the establishment phase of the nomad school system has not treated in a clear and concentrated manner.

Taking the research of Demuth and Stuhl as a lens, this article studies the documents through paying attention to the interrelations of humans and the environment. The article investigates how this interrelation was visible on three levels: the individual level concerning the individual Sámi pupil, the regional level concerning the Swedish Sámi areas, and finally, the national level concerning the place of the Sámi reindeer herders in the Swedish economy and society.

The document that laid the ground for the nomad school system was a 1909 proposal, authored by the bishop of Sweden’s northernmost diocese (Luleå), Olof Bergqvist. The future first nomad school inspector Vitalis Karnell, and to a much lesser degree, the elementary school inspector of Sweden’s southern Sámi areas, K. Lorenz Österberg assisted Bergqvist in authoring the document. Legislation passed in 1913, and a subsequent proposal in 1915 reiterated the central aims of the 1909 proposal. In addition to the 1909 proposal, the article analyses a 1917 interview in the Swedish daily Svenska Dagbladet and an earlier interview in the periodical Dagny from 1906, both with Vitalis Karnell. Karnell’s first yearly inspection report (1918) of the nomad schools is also included. Karnell elaborated on his views on the nomad school system and the motives behind it in the interviews and the report, and they give important context to the 1909 proposal.

### Earlier research on the nomad school system

Previous research on the Sámi nomad school system in Sweden has primarily emphasised cultural and social hierarchies (such as social Darwinism)<sup>7</sup>, national

5 Bathsheba Demuth, “More Things on Heaven and Earth: Modernism and Reindeer in Chukotka and Alaska,” in *Northscapes: History, Technology, and the Making of Northern Environments*, ed. Dolly Jørgensen and Sverker Sörlin (Vancouver: University of British Columbia Press, 2014), 177.

6 Andrew Stuhl, *Unfreezing the Arctic: Science, Colonialism, and the Transformation of Inuit Lands* (Chicago: The University of Chicago Press, 2016), 62–87.

7 Simone Pusch, *Nomadskolinspektörerna och socialdarwinismen 1917–1945* (Umeå: Umeå University, 1998); Sten Henrysson, *Darwin, ras och nomadskola: Motiv till kätaskolreformen 1913* (Umeå: Umeå University, 1993); Lennart Lundmark, “Lappen är ombytlig, ostadig och obekväv”: *Svenska statens samepolitik i rasismens tidevarv* (Umeå: Norrlands universitetsförlag, 2002).

economy<sup>8</sup>, and special pedagogy<sup>9</sup> as the main ideological rationales behind the establishment of the school system.

### *Culturally and socially hierarchical arguments*

Culturally and socially hierarchical justifications were a part of the discourse legitimating a segregation of the reindeer herding Sámi of the mountain areas: in order to keep this population vital, it had to be preserved and protected from outside influence. Simone Pusch and Sten Henrysson both conclude that social Darwinist arguments were not paramount in the legislation and discussions concerning the nomad school system.<sup>10</sup> Nomad schools formed, however, part of a larger discussion concerning the *de jure* position Sámi reindeer herders had in Sweden, where also social Darwinist ideas of different stages of social evolution among different populations played an important role. Around the turn of the twentieth century, Swedish politicians, civil servants and educational authorities debated the Sámi demographics, and what ought to be done with the nomadic Sámi population with large reindeer herds in the central and northern parts of the country. Two lines are visible in this debate. One line was the assimilationist line, highlighting the role of agriculture and sedentary life as the base for both individual, collective and national well-being. The other line was the segregationist line, emphasising the exotic and specific lifestyle of the reindeer herders in the mountains. This latter line would form the basis for legislation on reindeer herding, and somewhat later, for the education of Sámi children. As a by-product of this legislation completely centred on the nomadic, reindeer-herding part of the Sámi population, all other Sámi individuals were neglected in legal terms, as the only way of being Sámi in juridical terms was to be a reindeer herder.<sup>11</sup>

### *National economy*

The group of segregationists included two important early twentieth-century educational authorities, Bishop of the Diocese of Luleå Olof Bergqvist, and the first inspector of the nomad school system, Vitalis Karnell. These men, who, in 1909, authored the proposal that formed the ideological and formal basis for the nomad school system, saw in the Sámi a perfect vehicle for turning the mountain “wilderness” fruitful. Early twentieth century Sweden was crisscrossed with farmland, with expanding forestry, mining and energy sectors in the north. The government sought to exploit every possible corner of the country for the needs of the growing national economy.

8 Uppman, *Samhället och samerna 1870–1925*, 90–94; Lars Elenius, *Nationalstat och minoritetspolitik: Samer och finskspråkiga i ett jämförande nordiskt perspektiv* (Lund: Studentlitteratur, 2006); Sverker Sörlin, “Rituals and Resources of Natural History,” in *Narrating the Arctic: A Cultural History of Nordic Scientific Practices*, ed. Michael Bravo and Sverker Sörlin (Canton, Mass.: Science History Publications, 2002), 73–122; Otso Kortekangas, *Language, Citizenship, and Sámi Education in the Nordic North, 1900–1940* (Montreal: McGill-Queen’s University Press, 2021).

9 David Sjögren, *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962* (Umeå: Umeå University 2010); Julia Nordblad, *Jämlikhetens villkor: Demos, imperium och pedagogik i Bretagne, Tunisien, Tornedalen och Lappmarken 1880–1925* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2013).

10 Pusch (1998), 28–29; Henrysson (1993).

11 Lundmark (2002), 63–75; Ulf Mörkenstam, *Om “Lapparnas privilegier”: Föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883–1997* (Stockholm: Stockholm University, 1999), 99; Sjögren (2010), 8.

The high mountain areas were not in this sense productive, apart from the sites where mining or hydropower were applicable. Karnell explained in a 1917 interview that the Swedish government invested a considerable part of its educational budget in the nomad schools for a very simple reason: the livelihood of the reindeer-herding Sámi was the only option for rendering the mountain areas productive.<sup>12</sup>

Brit Uppman, Corinna Röver and Charlotta Svonni have all noted the close connection between national economy and reindeer herding in Sweden, although the latter two mainly in a somewhat later period than the early years of the nomad school system.<sup>13</sup> Uppman establishes that three early proposals regarding the nomad school system (1909, 1915 and 1919) all emphasised reindeer herding as a necessity for the economic survival of the Sámi themselves, and a resource for the Swedish national economy.<sup>14</sup>

### *Pedagogy*

Reform pedagogy was an educational ideology connected to both segregation and national economy. This influential stream of educational theory was developed in the US and Europe by John Dewey and other champions of freer forms of pedagogy, opposing the classic ideals of encyclopaedic, teacher-led instruction. As David Sjögren shows in his dissertation, reform pedagogy played a substantial role in the formation of the nomad school system as a school form permeated by “true” Sámi values, with a specific connection toward modernised reindeer herding. What is more, reform pedagogy had an intricate connection to *nature* or the environment in that one of its important goals was to base the pedagogy on the “natural” culture and environment of the children. In exploring the links between reform pedagogy and the nomad school, Sjögren shows that this specific form of pedagogy played a substantial role in forming the segregationist nomad school system. Sjögren’s use of the concept *nature* is tied to a psychological or pedagogical understanding of the term, making reference to reform pedagogy’s notion of a “natural” upbringing and education of the children. This education would follow the natural development of each pupil’s character by allowing pupils to explore the most interesting aspects of curriculum independently. Sjögren also shows that, in principle, the nomad schools included elements mainly from the Sámi lived reality, including the livelihood of reindeer herding but also other Sámi livelihoods such as handicraft, and the flora and fauna of the Sámi areas of Sweden. In practice, though, elements from the general Swedish curriculum also seeped in to the teaching of the nomad schools.<sup>15</sup>

Julia Nordblad situates the pedagogy of the nomad school system in a context of imperial citizenship ideals. By comparing the education of the Sámi in Sweden to that of the Arab-speakers in Tunisia, Nordblad shows that the Swedish Sámi were educated into a “qualified difference” similarly to the French colonial politics. This

12 Sörlin (2002), 85–87. “Våra lappar måste tillbaka till kåtalifvet,” *Svenska Dagbladet* 4.3.1917, printed in Henrysson and Flodin, *Samernas skolgång till 1956*, 82.

13 Corinna Röver, *Making Reindeer: The Negotiation of an Arctic Animal in Modern Swedish Sápmi, 1920–2020* (Stockholm: KTH Royal Institute of Technology, 2021); Charlotta Svonni, “The Swedish Sámi boarding school reforms in the Era of Educational Democratisation, 1956 to 1969,” *Paedagogica Historica* (e-pub ahead of print, 2021).

14 Brit Uppman, *Samhället och samerna 1870–1925* (Umeå: Umeå University, 1978), 90–94.

15 Sjögren (2010), 12, 63, 223.

difference aimed to ensure that the reindeer herding Sámi population in Sweden remained separate from the rest of the society, that was educated according to equal and egalitarian citizenship standards. The citizenship of the Sámi reindeer herders came to be tied to their livelihood: it was only as Sámi reindeer herders that they could fulfil the citizenship ideal bestowed on them by the educational authorities. The goal of the nomad school system was to instruct the Sámi children to know their “rightful” surroundings and place within the economic, political and social structures of Sweden.<sup>16</sup>

### *Education as a device for controlling indigenous populations*

Historian Siep Stuurman speaks of the sedentary-nomadic frontier that has demarcated the line between “civilisations” and terra nullius throughout human history. James C. Scott has shown that nomadic populations have constituted an uncontrolled and potentially risky element for governments. In his seminal book *Seeing like a state*, Scott concludes that nomadic populations needed to be made legible, that is, controllable, manageable and predictable. This legibility was a needed to diminish the risks that modern Western governments attached to nomadic and loosely assimilated populations. In the case of the Swedish nomad school, nomadism combined with extensive reindeer herding was hailed and cherished as the highest form of Sámi culture that needed to be preserved. At the same time, the school system aimed at ensuring the “domestication” of nomadic groups, in terms of language assimilation and teaching them how to be Sámi in a manner that was designed, administered, and controlled by Swedish experts.<sup>17</sup>

Deploying education as a means of turning ideals into practice, to “making society by making the child” was typical of early twentieth century educational idealists, as Thomas S. Popkewitz has shown in his book *Cosmopolitanism and the age of school reform*. Popkewitz demonstrates how early twentieth century European and North American educational initiatives were deeply rooted in the individualism of the Enlightenment, viewing and portraying school children as future agents of building the society but also capable of making responsible choices regarding their own life.<sup>18</sup> The nomad school system aimed at educating Sámi individuals that could, through a modernising of their traditional livelihood of reindeer herding, make better, informed, and scientifically grounded choices in order to develop their livelihood for the better of the Sámi community and Sweden as a whole. At the same time, the patronising segregationist obligation deviated from this modernist progressivism: the Sámi were, ultimately, not cultivated enough to be able to decide for themselves. The Swedish government was responsible for the Sámi so that they would not leave behind their “rightful” livelihood. For this reason, the Swedish parliament passed a series of laws in the late nineteenth and early twentieth centuries specifically codifying that only Sámi who owned reindeer were *de jure* considered Sámi. The cherishing

<sup>16</sup> Nordblad (2013), 279–80.

<sup>17</sup> Siep Stuurman, “Common Humanity and Cultural Difference on the Sedentary-Nomadic Frontier Herodotus, Sima Qian, and Ibn Khaldun,” in *Global Intellectual History*, ed. Samuel Moyn and Andrew Sartori (New York: Columbia University Press, 2013), 33; James C. Scott, *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed* (New Haven and London: Yale University Press, 1998), 1–4.

<sup>18</sup> Thomas S. Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child* (New York: Routledge, 2008), 15–20.

and idealising of this “true Sáminess” was not completely novel. Already seventeenth century clergymen held the view that true Sáminess resided with the reindeer herders.<sup>19</sup> The regulated and systematic way in which the Swedish Riksdag and Swedish educational authorities carried out the legal codification that led to “Sámi” and “reindeer herder” becoming synonyms was, however, specific to the turn of the 20th century.

### Controlling the “wilderness” through a rationalised reindeer husbandry

The Swedish government commissioned the 1909 proposal from the Chapter of Luleå in northern Sweden. Olof Bergqvist, the bishop of Luleå, became the chair of the three-person committee writing the proposal. The three experts who produced the proposal were, in different ways, well-acquainted with the Sámi and northern Sweden. Bishop Bergqvist was the bishop of Sweden’s northernmost Diocese, that of Luleå, between 1904–1938. Before his tenure as bishop, Bergqvist worked as vicar in Gällivare parish where he first came into touch with the Sámi population residing in the area. Vitalis Karnell was the vicar of Karesuando in northernmost Sweden, and the inspector of the elementary schools of the area. In 1917, he was appointed the first nomad school inspector. A planner, implementer and controller of educational policies targeting the nomadic Sámi, the nomad school inspector was the principal authority for all of the nomad schools working in the Swedish Sámi areas. K. Lorenz Österberg was Karnell’s colleague, the inspector of the elementary schools of the southern Sámi areas of Sweden. Based on his memoirs, his role in authoring the segregationist main idea of the proposal seems to have been minor.<sup>20</sup>

The discussion on whether the Sámi should stay nomads or be assimilated was reflective of the general ideological context of early twentieth century Sweden. This being said, the 1909 proposal itself, and texts written by its three authors on the Sámi and education elucidate in a specifically accurate and concentrated manner the main ideas, ideals and arguments for establishing a completely new school system to cater to the needs of the nomadic Sámi and the Swedish state at the same time. The following analysis demonstrates how the three threads of pedagogy, national economy, and social Darwinism (and demographics more generally) were intertwined in the reasoning of the authors of the proposal. These core elements flow together into the notion of fixing the frontier between the human and the non-human worlds.

The 1909 proposal included the main ideas of the new school form, and a short chronicle of earlier school forms based on Lutheran missionary ideology. The chronicle leads up to the motives for the nomad school reform at hand. The main motive for establishing a new school form for the children of the reindeer herding Sámi was that the existing, stationary schools for the children of the reindeer herding Sámi contributed to a distancing of the children from nomadic life and reindeer herding. The proposal elaborated on the disadvantages of this distancing and alienation from reindeer herding from an economic perspective on three levels: The first one of these

19 Daniel Lindmark, “Diaspora, Integration, and Cantonization: Swedish Colonial Education from a Theoretical, Comparative, and Concluding Perspective,” in *Education and Colonialism: Swedish Schooling Projects in Colonial Areas 1638–1878*, ed. Daniel Lindmark (Umeå: Umeå University, 2000), 20.

20 K. Lor. Österberg, *Anteckningar och minnen från elvaårig verksamhet som folkskolinspektör i södra Lappmarken* (Härnösand: Härnösands boktryckeri, 1922), 48. See also Uppman (1978), 92.

levels is the individual level, the ways the livelihood of reindeer herding fits the individual Sámi. The second level views the connection between reindeer and humans from a collective or regional perspective, highlighting the significance of reindeer herding for the Sámi collectively, but also for the regional economy and life of northern Sweden. Finally, the proposal makes arguments about the advantages of reindeer herding from the national perspective, pointing out the national economic contribution of reindeer herding to the whole of Sweden.

### *The individual level*

The 1909 proposal authors stated that for the individual Sámi child, abandoning reindeer herding as their main source of sustenance constituted a risk in several ways. It was, first of all, a threat to the social and physical well-being of the child itself: leaving behind the natural surroundings of the Sámi implied entering into a terra incognita where the physical and social certainties of Sámi way of life were absent. The authors' experience clearly indicated that many Sámi youngsters attending stationary schools became too comfortable with a sedentary way of life. This adaptation to the comforts of a sedentary lifestyle entailed that the children would find it difficult to return to the harsh life realities, cold climate and long peregrinations that were typical of the life of the reindeer herders. Yet the Sámi children could not simply and fully adapt to the sedentary life form either, as they were lacking of the physiological qualities needed for the heavy bodily labour of the sedentary farmers. The authors' conclusion of this double reasoning was that only by accepting to remain in their "ancestral livelihood" of reindeer herding could the Sámi children survive and thrive. Karnell reiterated this idea in his 1918 yearly inspection report, concluding that only the nomad school system was compatible with the "way of life [...] disposition and character" of the Sámi children. Already before the 1909 proposal, Karnell had established, in 1906, that it was important that the "sipping of civilisation" provided through education always remained a sip. A more profound exposure to civilisation would have strayed the Sámi children away from "wilderness" and the reindeer-herding life. Karnell and other educational authorities considered the Sámi as "predestined" to live.<sup>21</sup>

In positioning the Sámi children in the risk zone of incomplete assimilation, the authors reproduced an old stereotype of Sámi individuals opting out nomadic life running a high risk of ending up in poverty and wretchedness. The policy of the Swedish government had since the seventeenth century highlighted nomadism as the only true way of being Sámi, and the trope on the degeneration of the Sámi who had left behind nomadism and reindeer herding was developed in for instance the journal of the missionary Petrus Læstadius, himself of Sámi origin, in the early nineteenth century.<sup>22</sup> The reindeer herding laws of the late nineteenth and early twentieth centuries followed the segregationist ideal that extensive reindeer herding constituted the only viable future for the Sámi. This legislative context, that the nomad school proposal was an integral part of, reproduced, reinforced, and coded in law the segregation between nomadic and sedentary Sámi.

21 "Lapparna och civilisationen," *Dagny* 2 (1906), 48; Inspection report (inspektörsberättelse) 1918 (Vitalis Karnell) D:IV:1, Rikets nomadskolors arkiv (RNS), The Regional State Archives in Härnösand, Sweden (RSAH); Olof Bergqvist, *Förslag till omorganisation af lappscoleväsendet* (Luleå: Ruuth, 1909), 17–18.

22 Petrus Læstadius, *Journal af Petrus Læstadius, för första året af hans tjenstgöring såsom missionaire i Lappmarken* (Stockholm: Hæggström, 1836), 139–40, 200–1.

### *The regional level*

The collective or regional-level reasoning of the 1909 proposal established that for the Sámi and the Swedish populations of Sweden’s mountainous areas, the supply of products derived from reindeer herding were critical. The products that reindeer herding yielded had been a part of the regional economy, ecology and lifestyle for a long time and they were crucial as adapters that made human life possible in the harsh environment of the mountain areas. In the words of the proposal, the substantial surplus that reindeer herding produced contributed to covering the need of food and other necessities in “large parts of northern Sweden and far beyond.” This argument related to the regional economy and the high status and use value of Sámi products locally.<sup>23</sup> From other sources we know that the importance of reindeer meat and other products such as hides were an important part of the regional economy of the northern areas of Scandinavia and Finland. They also played a key role in the commercial contacts the Sámi had with Stockholm, often through proxies in the towns of northern Sweden. As shown by Roger Kvist and Lars-Ivar Hansen, in the nineteenth century, Sámi products from reindeer herding formed a crucial link that tied together the trade spheres of the Baltic Sea area and the Arctic Ocean region. During their yearly cycle following the reindeer herds, Sámi individuals were in contact both with the merchants of the Norwegian Arctic Ocean coast, and with the tradesmen of the towns on the Gulf of Bothnia. These Bothnian tradesmen had, in their turn, frequent contacts with Stockholm and other large trade centra in the Baltic Sea region.<sup>24</sup> Following this line of thought, the nomad school system can be interpreted as a way of the Swedish government to try to control this important economic activity.

### *The national level*

The discussion of the crucial trade links that the Sámi reindeer herders formed for the whole Nordic region brings us the third level of economy that the 1909 proposal introduces. This level represents the wider national economic importance that the proposal authors considered reindeer herding to possess. The proposal paints a general picture of Sweden’s barren mountain regions as unsuitable for agriculture, the livelihood that turned other parts of the country productive. In the mountain regions, and especially in the areas that could not directly be exploited for mining, reindeer herding was the only sustainable and productive livelihood. The reasoning of the proposal was that the only way to yield a profit from the mountains was the extensive reindeer herding practiced there.<sup>25</sup> This wider national economic argument should be placed in the context of the early twentieth century economic take-over of northern Sweden. Whereas new iron ore mines and hydropower plants were established around Sweden’s northern regions, infrastructure to support a stronger northern economy included radically better, modern communications such as the turn-of-the-century Malmbanan (Iron Ore Line) that connected the northern parts

23 Bergqvist (1909), 18.

24 Roger Kvist, “Den samiska handeln och dess roll som social differentieringsfaktor: Lule lappmark 1760–1860,” *Acta Borealia* 3, no. 2 (1986), 19–40; Lars-Ivar Hansen, “Handel på Nordkalotten,” in *Nordkalotten i en skiftande värld: kulturer utan gränser och stater över gränser*, ed. Kyösti Julku (Rovaniemi: Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys, 1987), 216–43.

25 Bergqvist (1909), 18.

of the Scandes to Stockholm (and the deep-sea harbor of Narvik in Norway) for the first time. In this spirit, the Swedish educational authorities planning to reform Sámi schooling considered that reindeer herding also needed to be modernised. The only way to practice a productive reindeer economy was the arduous work of following the reindeer herds in their seasonal migration to the mountains and coastlands in the summer, and to the forested lowlands in the winter. The new Sámi nomad school system needed to cater to the needs of both the Sámi reindeer herders as individuals, and the whole of Sweden as an economy. It was also pivotal, according to the proposal, that the Sámi that were already sedentary, be kept apart from the nomadic Sámi children. The motive for this was that the sedentary children would in many cases constitute an unfavourable influence and example for the nomadic Sámi. Those sedentary Sámi children whose parents had only very recently forsaken the nomadic way of life could, however, be placed in the nomad schools in order to be re-educated to the nomadic way of life.<sup>26</sup>

As Vitalis Karnell later elaborated in an interview in the Swedish daily *Svenska Dagbladet* in 1917, the movement leading the Sámi “back to nature” would have to start with the children. In this 1917 interview, Karnell pointed out that the leading principle of the nomad school was to reshape the psychology of the Sámi. This reshaping would help the Sámi realise that the only road to survival for them as a people was the resistance of assimilation to sedentary life and the continuation of their traditional livelihood, although in a “rationalised” format. The attribute “rationalised” again points to the notion the Swedish educational authorities and Karnell specifically highlighted: the function of the nomad school system as the preserver *and* moderniser of the Sámi livelihood of nomadic reindeer herding. In the 1917 interview, Karnell also expressed his disdain towards the development in many parts of the Swedish Sámi region, where the Sámi lived in cottages, and had maids, telephones and sewing machines. Karnell used a Swedish term for wilderness, *ödemark*, to describe the area where the nomad schools were active. The prefix of the word, *öde* (=uninhabited) highlights the emptiness of the area of human activities. Karnell stated that the Sámi had inhabited the mountain expanses “since times immemorial,” but, in the following sentence he nevertheless considered these regions as uninhabited wilderness. The Sámi people, Karnell reminded, belonged in the “wilderness and the mountains” and not in wooden cottages with maids and technology. Karnell explicated that the main function of nomad schools was to instil a love for a life in the wilderness, combined with profound and detailed knowledge of reindeer husbandry.<sup>27</sup>

## Conclusion

Whereas the core notion of Sámi reindeer herding was sound, according to nomad school inspector Karnell and bishop Bergqvist, their main livelihood nevertheless needed to be modernised, in order to match the needs and requirements of a modern economy, and the state of Sweden. Centuries of Sámi activity was not considered part of the economy and society until modernised by the Swedish school system. The

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, 26.

<sup>27</sup> “Våra lappar måste tillbaka till kåtalifvet,” *Svenska Dagbladet*, March 4, 1917.



nomad school, and the rationalised modernised reindeer herding in general, transferred the Sámi from the domain of complete wilderness to that of controlled modernism. Within this domain of controlled modernism, they contributed to Sweden’s national economy without being full-scale members of the Swedish society.

The Swedish authorities sought to utilise large-scale nomadic reindeer herding as a proxy in setting the relationship between society and “wilderness,” or the environment. This argument moves the conclusion beyond a “mere” national economic interpretation. The article then brings new insights into Swedish-Sámi relations, and to the relationship, but also to the relationship of the human and the non-human spheres in northernmost Sweden. In the eyes of Bergqvist, and Karnell, Sámi reindeer herders were the perfect vehicles for turning mountain wilderness a profitable and controllable part of society: the reindeer herders possessed the expertise needed for this process.

### **Acknowledgements / Funding**

This work was supported by the Swedish Research Council, grant number 2019-00629.

### **About the Author**

Otso Kortekangas is a Postdoctoral Researcher in History at the Faculty of Arts, Psychology, and Theology, Åbo Akademi University, Finland.

Email: otso.kortekangas@abo.fi

## References

- Bergqvist, Olof. *Förslag till omorganisation af lapps-koleväsendet*. Luleå: Ruuth, 1909.
- Buchardt, Mette. "Religion, Education and Social Cohesion: Transformed and traveling Lutheranism in the emerging Nordic welfare states during the 1890's–1930's." In *Education, State and Citizenship*, edited by Mette Buchardt, Pirjo Markkola and Heli Valtonen, 81–113. Helsinki: Nordic Centre of Excellence NordWel, 2013.
- "Church of Sweden apologizes for abuse of the Sámi People," The Lutheran World Federation.  
<https://www.lutheranworld.org/news/church-sweden-apologizes-abuse-sami-people> (accessed November 30, 2021).
- Demuth, Bathsheba. "More Things on Heaven and Earth: Modernism and Reindeer in Chukotka and Alaska." In *Northscapes. History, Technology, and the Making of Northern Environments*, edited by Dolly Jørgensen and Sverker Sörlin, 174–94. Vancouver: University of British Columbia Press, 2014.
- Elenius, Lars. *Nationalstat och minoritetspolitik: Samer och finskspråkiga minoriteter i ett jämförande nordiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 2006.
- Hansen, Lars-Ivar. "Handel på Nordkalotten." In *Nordkalotten i en skiftande värld: kulturer utan gränser och stater över gränser*, edited by Kyösti Julku, 216–43. Rovaniemi: Pohjois-Suomen historiallinen yhdistys, 1987.
- Henrysson, Sten. *Darwin, ras och nomadskola: motiv till kåtaskolreformen 1913*. Umeå: Umeå University, 1993.
- Karnell, Vitalis. Inspection report (*inspektörsberättelse*) 1918. D:IV:1, Rikets nomadskolors arkiv (RNS), The Regional State Archives in Härnösand, Sweden (RSAH).
- Kortekangas, Otso. *Language, Citizenship, and Sámi Education in the Nordic North, 1900–1940*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2021.
- Kvist, Roger. "Den samiska handeln och dess roll som social differentieringsfaktor. Lule lappmark 1760–1860." *Acta Borealia* 3, no. 2 (1986), 19–40.
- "Lapparna och civilisationen." *Dagny* 2 (1906), 46–51.
- Læstadius, Petrus. *Journal af Petrus Læstadius, för första året af hans tjenstgöring såsom missionaire i Lappmarken*. Stockholm: Hæggström, 1836.
- Lindmark, Daniel. "Diaspora, Integration and Cantonization: Swedish Colonial Education from a Theoretical, Comparative and Concluding Perspective." In *Education and Colonialism: Swedish Schooling Projects in Colonial Areas 1638–1878*, edited by Daniel Lindmark, 15–40. Umeå: Umeå University, 2000.
- Lindmark, Daniel. "Sámi Schools, Female Enrolment, and the Teaching Trade: Sámi Women's Involvement in Education in Early Modern Sweden," in *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*, ed. Otso Kortekangas et al., 13–26. Cham: Palgrave Macmillan, 2019.
- Lundmark, Lennart. *"Lappen är ombytlig, ostadig och obekväm": Svenska statens samepolitik i rasismens tidevarv*. Umeå: Norrlands universitetsförlag, 2002.
- Mörkenstam, Ulf. *Om "Lapparnas privilegier": Föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883–1997*. Stockholm: Stockholm University, 1999.
- Nordblad, Julia. *Jämlikhetens villkor: Demos, imperium och pedagogik i Bretagne, Tunisien, Tornedalen och Lappmarken 1880–1925*. Gothenburg: University of Gothenburg, 2013.

- Norlin, Björn, and David Sjögren. “Kyrkan, utbildningspolitiken och den samiska skolundervisningen vid sekelskiftet 1900.” In *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna: En vetenskaplig antologi*, edited by Daniel Lindmark and Olle Sundström, vol. 1, 403–38. Skellefteå: Artos, 2016.
- Popkewitz, Thomas S. *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. New York: Routledge, 2008.
- Pusch, Simone. *Nomadskoleinspektörerna och socialdarwinismen 1917–1945*. Umeå: Umeå University, 1998.
- Röver, Corinna. *Making Reindeer: The Negotiation of an Arctic Animal in Modern Swedish Sápmi, 1920–2020*. Stockholm: KTH Royal Institute of Technology, 2021.
- Scott, James C. *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. New Haven and London: Yale University Press, 1998.
- Sjögren, David. *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962*. Umeå: Umeå University, 2010.
- Stuhl, Andrew. *Unfreezing the Arctic. Science, Colonialism, and the Transformation of Inuit Lands*. Chicago: The University of Chicago Press, 2016.
- Stuurman, Siep. “Common Humanity and Cultural Difference on the Sedentary-Nomadic Frontier Herodotus, Sima Qian, and Ibn Khaldun.” In *Global Intellectual History*, edited by Samuel Moyn and Andrew Sartori, 33–58. New York: Columbia University Press, 2013.
- Svonni, Charlotta. “The Swedish Sámi Boarding School Reforms in the Era of Educational Democratisation, 1956 to 1969.” *Paedagogica Historica* (e-pub ahead of print, 2021). doi:10.1080/00309230.2021.1942935.
- Sörlin, Sverker. “Rituals and Resources of Natural History.” In *Narrating the Arctic: A Cultural History of Nordic Scientific Practices*, edited by Michael Bravo, and Sverker Sörlin, 73–122. Canton: Mass.: Science History Publications, 2002.
- Uppman, Brit. *Samhället och samerna 1870–1925*. Umeå: Umeå University, 1978.
- “Våra lappar måste tillbaka till kåtalifvet.” *Svenska Dagbladet* March 4, 1917. Printed in *Samernas skolgång till 1956*, edited by Sten Henrysson and Johnny Flodin, 79–82. Umeå: Umeå University, 1992.
- Warde, Paul, Libby Robin, and Sverker Sörlin. *The Environment: A History of the Idea*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2018.
- Österberg, K. Lor. *Anteckningar och minnen från elvaårig verksamhet som folkskolinspektör i södra Lappmarken*. Härnösand: Härnösands boktryckeri, 1922.





## Flickors och pojkars lek i dockvrå och dockskåp: Normativa förväntningar och hierarkier i förskolan vid mitten av 1900-talet

Sara Backman Prytz & Josefin Forsberg Koel

**Abstract • Girls' and boys' play in the home corner and doll house: Gendered expectations and hierarchies in Swedish preschool in the middle of the 20th century.** This article examines children's play in a gender stereotypical framing: the home corner and dollhouses in mid-1900's Swedish preschool. Three different types of empirical material were analysed: a preschool teachers' questionnaire, observation protocols from children's play with dollhouses and complementary photographs of playing preschool children. By examining these, we have been able to identify the preschool teacher's gender stereotyped expectations of girls' and boys' play and how gender stereotyped expectations of children were maintained. The children especially helped to uphold a dichotomy between girls' and boys' play. This dichotomy was confirmed by the fact that girls had a hierarchically superior role in the game when both girls and boys participated. Boys, on the other hand, had more space for action in the gender-stereotypically framed play, as they were not bound by play conventions in the same way as girls. Boys' attempts at nurturing play with dolls, i.e. more femininely coded play, was disparaged by educators and other children.

**Keywords •** preschool [förskola], gender [genus], play [lek], history of play [lekens historia]

### Inledning

Våra förväntningar på barn är föränderliga och direkta speglingar av den tid vi lever i – ett ofta lyft exempel på detta är det faktum att vi i olika tider och delar av världen tillskrivit flickor och pojkar olika egenskaper och med det också haft olika syn på deras förväntade livsuppgifter.<sup>1</sup> Särskilt tydligt kan detta framträda i skolor, förskolor och andra barninstitutioner, vilkas uppdrag historiskt till stor del kretsat kring medborgarfostran. Att studera historiens barn i en institutionell inramning blir ett sätt att studera de förväntningar som samhället haft på dem. Genom att både studera barns och vuxnas förhållningssätt till stereotypa genusideal vid en viss tid kan vi nå fördjupade kunskaper om hur institutioner för barn bidragit till att både skapa och upprätthålla skilda förväntningar på flickor och pojkar. I denna artikel har vi valt att specifikt analysera barns lek i förskolans hemvrå<sup>2</sup> och dockskåp vid mitten av 1900-talet.<sup>3</sup> Studiens övergripande syfte är att undersöka genusideal som präglade yngre barns lek i en institutionell inramning vid

1 För översikter gällande sociala aspekter på barndomshistoria och med fördjupningar inom genusaspekter se t.ex. Paula S. Fass, *The Routledge History of Childhood in the Western World* (London: Routledge, 2013); Colin Heywood, *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times* (Cambridge: Polity, 2001); Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500* (London: Longman, 2005); Michael Mitterauer, *Sozialgeschichte der Jugend* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986).

2 Begreppet "dockvrå" är hämtat från vår empiri, men har en bredare definition än enbart ett utrymme för lek med dockor, vilket framgår av vår analys. En mer samtida benämning är "hemvrå".

3 Namn på barnomsorg har varierat över tid och beroende på vilken typ av verksamhet som bedrivits. Under den period vi undersöker användes t.ex. "barnträdgård", "kindergarten", "lekskola", "daghjem" och "förskola". För enkelhetens skull har vi i föreliggande artikel valt att enbart omnämna verksamheten "förskola".

mitten av 1900-talet. I barnomsorgens uppdrag låg vid tiden att vidga barns vi-känsla och kunskaper samt kompensera för skevheter i hemmen och erbjuda annat material än hemmen. Barnen skulle fostras till goda kamrater, uthålliga arbetare, ansvarskännande och empatiska medborgare. Välfärdspolitiken skulle bringa samhällsnyttiga medborgare. Det fanns alltså ett tydligt framtidsperspektiv i uppdraget.<sup>4</sup>

Betydelsen av barns lek som ett medel för lärande har lyfts av progressiva filosofer i århundraden. Tanken om att barn lär sig genom lek kom dock att få avgörande betydelse genom barnträdgårdsrörelsen och Friedrich Fröbel på 1800-talet.<sup>5</sup> Frøbels initiala tankar om lek kretsade i stort kring givna sysselsättningar och leksaker, men i takt med att barnträdgårdsrörelsen spred sig över världen och påverkades av mer progressiva idéer fick även tanken om fri lek större betydelse. När den progressiva pedagogiken vunnit fäste i början av 1900-talet var tanken om friare lek central, vid sidan av tanken om lärande genom lek. Tongivande i den progressiva pedagogiken var John Dewey som lade stor vikt vid att utveckla teorier om lärande och lekens betydelse. Dewey var av den övertygelsen att barnen genom social interaktion i leken fick de bästa förutsättningarna för lärande.<sup>6</sup>

Under 1920-talet fick lekmaterialet större betydelse i amerikansk Kindergarten, och mer leksaker och konstruktionsmaterial kom att användas – men även hushållsredskap, sand och vatten fick en mer framträdande roll på bekostnad av fröbelmaterialet. Frøbels gåvor och det lekmaterial som förknippats med honom konkurrerades ut till förmån för material som tillät mer experimenterande, men även sådant som hade koppling till hushåll och vuxenliv. I Sverige är det känt att Alva Myrdal aktivt försökte ta avstånd från fröbelpedagogiken och att hon hade ett stort intresse för amerikansk barn- och utvecklingspsykologi.<sup>7</sup> Det är därför inte osannolikt att det var genom hennes intresse för amerikansk förskoleverksamhet som hon på 1930-talet kom att förespråka att den svenska förskolans leksaker skulle vara tillgängliga för både flickor och pojkar, vilket diskuterats av bland annat Vallberg Roth.<sup>8</sup> I sin skrift

4 Se till exempel Anne-Li Lindgren och Ingrid Söderlind, *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom* (Malmö: Gleerups, 2019), 73–97; Annelie Maria Fredricson, *Barnträdgårdens didaktik: kontinuitet och förändring i talet om material och arbetssätt i tidskriften Barnträdgården 1918–1945* (Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, 2020); Johannes Westberg, *Förskolepedagogikens framväxt: pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: 2008); Maria Folke-Fichtelius, *Förskolans formande: statlig reglering 1944–2008* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2008).

5 Amy Palmer, "Guiding Creativity: British Froebelian Educators and Plays for Children, 1891–1939," i *Kindergarten Narratives on Froebelian Education: Transnational Investigations*, red. Helen May, Kristen Nawrotzki, och Larry Prochner (London: Bloomsbury Academic, 2017), 121–34; Larry Prochner, "The History of Kindergarten as New Education: Examples from the United States and Canada, 1890–1920," i *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America: Historical and Comparative Perspectives*, red. Harry Willekens, Kirsten Scheiwe, och Kristen Nawrotzki (London: Palgrave Macmillan UK, 2015), 289–308; Jane Read, "Free Play with Froebel: Use and Abuse of Progressive Pedagogy in London's Infant Schools, 1870–c.1904," *Paedagogica Historica* 42, nr 3 (01 juni 2006): 299–323.

6 Joe L. Frost, *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement* (New York: Routledge, 2010), 68.

7 Se till exempel Kenneth Hultqvist, *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: En nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan* (Stockholm: Symposium, 1990).

8 Ann-Christine Vallberg Roth, *De yngre barnens läroplanshistoria: Från 1800-talets mitt till idag* (Lund: Studentlitteratur, 2002), 68–69.

”Riktiga leksaker” från 1936 beskriver Myrdal hur dockleken är missförstådd och att den skall förstås som föremål för olika mångsidiga aktiviteter, inte ett uttryck för moderlighet. Vidare avslutar hon sitt resonemang med att slå fast att ”Pojkar lika väl som flickor tillgodogör sig också dessa docklekar, så länge de inte hämmas av den vuxna omvärldens ogillande och hån”.<sup>9</sup> Tallberg-Broman har dock belyst att Myrdals uttalande om öppenheten inför flickors och pojkars lek är tydligt präglad av en genusordning – det är underförstått att normen för flicklek är dockor och hem, och att normen för pojklek är fordon och konstruktionslek.<sup>10</sup> Vi vet också att det även från andra progressiva tongivande aktörer i svensk förskolas historia funnits uttalande intentioner att göra även traditionellt könsstereotypa leksaker tillgängliga för både flickor och pojkar i förskolan. Förutom ovan nämnda skrift av Myrdal har även systerarna Moberg förespråkade idén att leksaker inte skall vara könsbegränsande.<sup>11</sup>

Under 1900-talets första hälft fick utvecklingspsykologin ökat inflytande i svensk barnomsorg.<sup>12</sup> Huruvida utvecklingspsykologin gynnade eller ifrågasatte tidens dominerande genusdikotomi råder det delade meningar om. Ingegerd Tallberg Broman beskriver hur utvecklingspsykologin skrev fram ett könsneutralt barn och ideal,<sup>13</sup> medan Christian Eidevald menar att idéer om pojkar och flickor som olika stärktes då deras utveckling inom utvecklingspsykologin beskrevs som just olika.<sup>14</sup> Ett belysande exempel på detta finner vi i en psykologisk studie av Jeanette B. McCay och Susanne Fowler från 1941, där könsskillnader hos förskolebarn undersöktes. Forskarna jämförde energiintag, sömn och beteenden, men fann könsskillnaderna för små för att klassas som statistiskt signifikanta. Det blygsamma resultatet till trots poängterade forskarna skillnaderna som betydande, och lyfte hur andra forskare funnit könsskillnader i diverse avseenden. Pojkar ansågs mer aggressiva, extroverta, självständiga och intellektuellt nyfikna än flickor, för att nämna några.<sup>15</sup> Betonandet av skillnader visar hur befäst genusdikotomin var vid tiden.

Detta går också i linje med den forskning som finns om hur barn och barndom under första hälften av 1900-talets delades upp i en skarpare dikotomi mellan flickor och pojkar än under tidigare århundrade. Det som kom att förknippas som tydligt manligt kodat – lek och aktivitet för pojkar, till exempel scouting och idrott utökades till att bli aktiviteter även för flickor, medan det som uppfattades som traditionellt kvinnligt aldrig blev eftersträvanvärt för pojkar.<sup>16</sup> Detta kan ses som en del i konstruktionen av ett nytt mer manligt pojkideal, vilket formerades tydligt under

9 Alva Myrdal, *Riktiga leksaker* (Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag, 1936), 19.

10 Ingegerd Tallberg Broman, ”Att förändra den sociala ordningen,” *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, nr 2 (01 april 2006), 6–34.

11 Fredricson (2020), 138–39.

12 Lindgren och Söderlind (2019).

13 Ingegerd Tallberg Broman, ”Mamma, Pappa, Förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt,” i *Genus i förskola och skola*, red. Inga Wernersson (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2009), 69.

14 Christian Eidevald, *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* (Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, 2009).

15 Jeanette B. McCay och Marie B. Fowler, ”Some Sex Differences Observed in a Group of Nursery School Children,” *Child Development* 12, nr 2 (1941), 75–79.

16 Julia Grant, ”A ’Real Boy’ and Not a Sissy: Gender, Childhood, and Masculinity, 1890–1940,” *Journal of Social History* 37, nr 4 (01 juli 2004), 829–51.

1900-talets början. På detta följde även ett avståndstagande från sådant som förknipats med det traditionellt kvinnliga. Den effeminerade mannen blev ett motideal som även präglade synen på pojkar och genom detta skapades ett pojkiideal som tydligt skilde sig från flickidealet.<sup>17</sup>

För att studera hur barn och pedagoger förhöll sig till dessa ideal har vi valt en könsstereotyp inramning av lek: dockvrå och dockskåp. Dockvrå och dockskåp är hemliga miljöer som bjuder in till familjelek. I vuxnas och barns möten med dessa kan således genusideal förväntas framträda särskilt tydligt. Dockskåpet som en arena för könsstereotyp lek under det sena 1800-talet och det tidiga 1900-talet har berörts av tidigare forskning. Till exempel så visar W. N. Chen hur dockskåp dels kom med förväntningar på flickors fostran till traditionell hemmafru, men också hur det kunde bjuda in till livlig fantasilek även för pojkar.<sup>18</sup> Chen lyfter att dockskåpet inte kan förstås enbart som konformerande av genusmönster eller som mer tillåtande. Hon menar att dockskåpsleken var både ett sätt att producera socialt accepterade genusmönster och ett sätt att upptäcka kreativa och subversiva möjligheter. För flickor som inte inordnade sig i de traditionella genusmönstren var dockskåpsleken ett sätt att utforska kreativitet och den egna agensen. Samtidigt var dockskåpen ett sätt att replikera verkligheten och leka utifrån könsstereotypa förväntningar. Chen visar även hur pojkar i sin lek med dockskåpen kunde berika och utveckla leken, utifrån att de inte var lika styrda av förväntningar på att agera eller lära sig agera som husmor. Genom att lyfta ett flertal exempel på målningar, artiklar och episoder från barnböcker under det sena 1800-talet och det tidiga 1900-talet där pojkar leker med dockskåp visar Chen också på att dockskåpet inte enbart var kvinnligt kodat, utan att det också bjöd in till samkönad lek eller lek för bara pojkar.

Utifrån tidigare forskning kan vi alltså sluta oss till att det funnits en tydlig pedagogisk tanke med dockvrån (och därmed sannolikt också med dockskåp, även om detta inte kunnat styrkas i litteraturen om den svenska förskolan). Vi kan också se att det redan under 1930- och 40-talet fanns en medvetenhet om könsstereotyp lek och en progressiv tanke om att både flickor och pojkar skulle ge möjlighet att leka med alla leksaker, oavsett leksakernas könskodning. Dikotomin kvinnligt-manligt är dock överordnad denna tanke, och vi kan se att just lek med dockor var förknippat med flickor och traditionella kvinnliga sysselsättningar. Utifrån detta kan vi dra slutsatsen att det i pedagogisk verksamhet vid mitten av 1900-talet fanns såväl outtalade som uttalade förväntningar på barns hemlek.

### Svensk förskola vid mitten av 1900-talet

Perioden för vår undersökning är mitten av 1900-talet. Även om den som period är förhållandevis kort, är den icke desto mindre betydelsefull för förskolans historiska utveckling i Sverige. År 1944 hade riksdagen beslutat om att införa statsbidrag till både hel- och halvdagsverksamhet, vilket ledde till att barnomsorgen sakteliga började byggas ut. Med detta följde också ökade krav på verksamheten, bland annat krav på personalens utbildning. Statsanslag till barnträdgårdsledarinnornas semi-

<sup>17</sup> Grant (2004), 833.

<sup>18</sup> W. N. Chen, *To the Dolls' House: Children's Reading and Playing in Victorian and Edwardian England*, (London: University College London, Doctoral Thesis, 2015).



narier infördes 1945.<sup>19</sup> Samma år tillsattes en kommitté för att utreda barnavården i landet, vilket resulterade i den statliga offentliga utredningen ”Daghem och förskolor.”<sup>20</sup> I utredningen argumenterades starkt för halvdagsvård: hemmet skulle vara den viktigaste platsen för barnets fostran, under moderns ansvar. Institutioner som lekskola och daghem var enbart ett komplement. Genom denna argumentation bidrog utredningen till att upprätthålla en diskurs där moderns plats var i hemmet, och där kvinnan hade ansvaret för barnen.

Utbyggnaden skedde långsamt, och förskolans verkliga expansion inträffade först efter perioden för vår undersökning. År 1957 fanns t.ex. 995 förskolor i Sverige, i vilka 45 000 barn var inskrivna. Detta utgjorde vid tiden enbart 6 % av landets barn i åldersspannet 0–6 år, vilket kan jämföras med hösten 2021 när 86 % av alla barn i åldern 1–5 år var inskrivna på förskola.<sup>21</sup> Ungefär 30 % av förskoleplatserna fanns i Stockholm, vilket belyser hur det framför allt var ett fenomen för städerna.<sup>22</sup> Det statliga fokuset på halvdagsverksamheten bidrog alltså till att de barn som skrevs in i barnomsorg i stor utsträckning kom från familjer i städer där mödrarna var hemarbetande eller deltidarbetande, även om undantag fanns.<sup>23</sup> Vid tiden började det bli vanligare att kvinnor genomgick högre utbildning, vilket förstas också påverkade behovet av barnomsorg.

Under perioden stärktes också förskollärarkåren: deras utbildning uppvärderades genom statligt stöd vilket bidrog till deras professionsutveckling. Ytterligare ett steg i detta sågs år 1955 när Sveriges Barnträdgårdslärares Riksförbund byter namn till Sveriges Förskollärares Riksförbund. Yrkestiteln blev nu ”Förskollärare”.<sup>24</sup>

Arbetsmarknaden blev under perioden mer tillgänglig för kvinnor samtidigt som idén om det traditionella familjeidealet med en hemmavarande kvinna var stark.<sup>25</sup> Parallellt med de ökande möjligheterna för kvinnor att förvärsarbeta under mitten av 1900-talet verkade en tydlig kärnfamiljsnorm med mannen som främsta försörjare. Det befästa familjeidealet byggde alltså fortsatt på en könsåtskillnad och kvinnan fick nu två, delvis motstridiga roller att förhålla sig till; dels hemmavarande, dels arbetande.<sup>26</sup> Genom tidigare forskning vet vi att pedagoger i förskolan vid denna tid tämligen oreflekterat befäste antagandet om att flickor och pojkar skulle rustas för

19 Lindgren och Söderlind (2019), 67, 165.

20 *Daghem och förskolor: Betänkande om barnstugor och barntillsyn* (Stockholm, 1951).

21 Barn och personal i förskola – hösten 2021 (Stockholm: Skolverket, 2022). <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2022/barn-och-personal-i-forskola---hosten-2021> (hämtad 2022-09-15).

22 *Statistisk årsbok för Sverige Årg. 47(1960)* (Stockholm: Statistiska centralbyrån, 1960), 216.

23 Lindgren och Söderlind (2019), 74–75.

24 Lindgren och Söderlind (2019), 70.

25 Se t.ex. Christina Florin, ”Skatten som befriar: Hemmafruar mot yrkeskvinnor i 1960-talets särbeskattningsdebatt,” i *Kvinnor mot kvinnor*, red. Christina Florin, Lena Sommestad, Ulla Wikander, (Stockholm: Norstedts, 1999), 106–135; Christina Axelsson, *Hemmafrun som försvann: övergången till lönearbete bland gifta kvinnor i Sverige 1968–1981* (Stockholm: Stockholms universitet, 1992); Gullan Sköld, *Från moder till samhällsare: vardagskvinnor och kvinnovårdag från femtiotal till nittital i familjetidningen Året runt* (Stockholm: Stockholms universitet, 1998); De los Reyes, Paulina. ”Folkhemets paradoxer: genus och etnicitet i den svenska modellen,” *Kvinnovetenskaplig tidskrift* nr 2 (2000), s. 27–47; Mats Morell och Susanna Hedenborg, *Sverige – en social och ekonomisk historia* (Lund: Studentlitteratur, 2006).

26 Se även Yvonne Hirdman, *Genus – om det stabilas föränderliga former* (Malmö: Liber, 2003).

helt olika livsuppgifter.<sup>27</sup> Detta gör förskolan som studieobjekt särskilt intressant: den har varit en arena där samhälleliga normer kunnat överföras till nästa generation.

## Metod och analys

Förskolans dockvrå har traditionellt varit en plats som förknippats med könstereotyp lek, vilket stärks av den forskning som finns om verksamhet vid svensk förskola i mitten av 1900-talet. Barnperspektivet<sup>28</sup> har emellertid varit frånvarande i tidigare historisk forskning om lek i förskola, mycket förstås beroende på svårigheterna med att finna historiskt källmaterial som lyfter fram ett barnperspektiv.<sup>29</sup> I den här artikeln kommer vi dock att fördjupa vår förståelse för barns lek i förhållande till de förväntningar som medvetet eller omedvetet skapats av förskolans miljö och av pedagogerna, genom att särskilt analysera barns lek i dockvrå och med dockskåp. Detta gör vi genom att analysera tre olika typer av dokumenterad lek från samma period: lärarinnors enkätsvar om barns lek, lekobservationer samt fotografier. De två skriftliga källorna används för en mer fördjupad analys och fotografierna som ett belysande komplement. Genom att kombinera olika typer av källor kan vi fördjupa vår förståelse för historien: det ger möjligheter till både fördjupning och nyansering, vilket t.ex. Janken Myrdal argumenterat för.<sup>30</sup> Genom ett källpluralistiskt angreppssätt kommer såväl miljöns förväntningar på barnen som barnens faktiska lek kunna lyftas och ställas i förhållande till varandra. I föreliggande studie blir styrkan också att vi kan kombinera de vuxnas perspektiv på lek i den besvarade enkäterna samt iscensatt i fotografierna med barnens perspektiv på lek som det framkommer i lekobservationerna.

Det övergripande syftet med denna artikel är att undersöka genusideal som präglade yngre barns lek i en institutionell inramning vid mitten av 1900-talet. Genom att jämföra förväntningar på lek med observationer av faktisk lek kommer studien att bidra till att synliggöra barn som bärare av, eller motståndare till sociala normer i en förskolekontext. Den empiriska undersökningen leds av fyra frågor: i vil-

27 Ann-Katrin Hatje, *Från treklang till triangelndrama: Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen* (Lund: Historiska media, 1999), 112–22.

28 Begreppet barnperspektiv kan avse olika saker, något som blivit föremål för diskussion i tidigare forskning. Se t.ex. Dion Sommer, Ingrid Pramling Samuelsson & Karsten Hundeide (red.). *Child Perspectives and Childrens Perspectives in Theory and Practice* (2012). Dordrecht: Springer). Med barnperspektiv avses i denna studie att fokus riktas mot barnens göranden så som de beskrivs av vuxna.

29 Ian Grosvenor, "Seen but not Heard": City Childhoods from the Past into the Present," *Paedagogica Historica* 43, nr 3 (01 juni 2007): 405–29; Nell Musgrove, Carla Pascoe Leahy, och Kristine Moruzi, "Hearing Children's Voices: Conceptual and Methodological Challenges," i *Children's Voices from the Past: New Historical and Interdisciplinary Perspectives*, red. Kristine Moruzi, Nell Musgrove, och Carla Pascoe Leahy, Palgrave Studies in the History of Childhood (Cham: Springer International Publishing, 2019), 1–25.

30 Janken Myrdal, "Source Pluralism as a Method of Historical Research" i *Historical Knowledge: In Quest of Theory, Method, and Evidence*, red. Susanna Fellmann och Marjata Rahikainen (Newcastle: Cambridge Scholars Press, 2012), 155–189; För ytterligare exempel på källpluralism i utbildningshistorisk forskning, se t.ex. Sara Backman Prytz och Johannes Westberg, "Arm the Schoolmistress! Loneliness, Male Violence, and the Work and Living Conditions of Early Twentieth-Century Female Teachers in Sweden," *History of Education Quarterly* 62 (2022), 18–37; Emil Marklund, *Teachers' lives in transition: gendered experiences of work and family among primary school teachers in northern Sweden, c. 1860–1940* (Umeå: Department of Historical, Philosophical and Religious studies, Umeå University, 2021).

ken utsträckning kan man se könsstereotypa förväntningar på flickor och pojkar i dokumentation av lek? Hur beskriver lärarinnor flickors och pojkars lek i dockvrån? Vilket handlingsutrymme får flickor och pojkar i leken? Och slutligen, och mer övergripande: vilka lekideal framträder? Genom att låta dessa frågor styra den empiriska analysen kommer vi att kunna besvara den övergripande frågan om lekideal utifrån ett genusperspektiv.

Det är en avgörande period både för förskolans historiska utveckling och för det moderna genussamhällets framväxt. Det material vi har valt är från 1950 och 1961. Vi anser att materialets karaktär och de frågeställningar vi låtit styra analysen inte påverkas av att materialet har tio år emellan sig, och att allt material är representativt för mitten av 1900-talet.

Artikelns ansats är främst empirisk, men teoretisk inspiration har hämtats från Judith Butler.<sup>31</sup> Butler menar att genus formas av binära normer grundade i heteronormativitet, som beskriver en syn på heterosexualitet som det rätta och normala. Heteronormativiteten upprätthålls i institutioner och strukturer och befäster idén om kvinnor att kvinnor och män bör vara olika för att bli begripliga för varandra och omvärlden. Detta sker genom exempelvis språk, kläder, accessoarer, gester och rörelser. Genus är således någonting som görs och som också hänger ihop med makt. Barn möter krav om hur de bör vara som flickor respektive pojkar och det bäddar för förhandling mellan barns och omvärldens behov, sakteligen suddas gränserna mellan dessa ut. Hur genus görs kan förstås med begreppet performativitet. Performativa handlingar är upprepade, förtryckande handlingar. Butler diskuterar hur det är möjligt att göra motstånd mot genusordningar, och vem som är berättigad att göra det. I föreliggande analys kommer vi särskilt att fokusera på barns och vuxnas performativa handlingar och förväntningar.

Butler menar vidare att könsidentiteter skapas och upprätthålls i olika sociala sammanhang. Konstruktionen av dessa utgår från praktiker med normativa föreställningar om flickor och pojkar. Utifrån detta kan vi se förskolan som en arena där kvinnliga och manliga identiteter konstrueras av både barn och vuxna, och genom att analysera hur de normativa föreställningarna kommer till uttryck i diskurser om lek blir vår studie ett bidrag till en ökad förståelse av hur förskolan som institution bidragit till att skapa och upprätthålla könsskillnader.

Flera studier om lek i den samtida förskolan har utgått från en genusanalys,<sup>32</sup> vilket blir ett ytterligare argument för att prova det på ett historiskt material, då vi vet att det öppnar upp för fördjupad förståelse och större nyanser – vilket är något som i många avseenden saknas i genushistorisk forskning om yngre barns lek.

31 Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge classics (New York: Routledge, 2006).

32 Aud Torill Meland och Elsa Helen Kaltvedt, "Tracking Gender in Kindergarten," *Early Child Development and Care* 189, nr 1 (02 januari 2019), 94–103; Rachel Chapman, "A Case Study of Gendered Play in Preschools: How Early Childhood Educators' Perceptions of Gender Influence Children's Play," *Early Child Development and Care* 186, nr 8 (02 augusti 2016): 1271–84; M. Lynch, "Guys and Dolls: A Qualitative Study of Teachers' Views of Gendered Play in Kindergarten," *Early Child Development and Care* 185, nr 5 (04 maj 2015), 679–93; Klara Dolk, *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan* (Stockholm: Ordfront, 2013); Eidevald (2009); Sara Frödén, "Situated Decoding of Gender in a Swedish Preschool Practice," *Ethnography and Education* 14, nr 2 (03 april 2019), 121–35.

## Materialiet

För att kunna genomföra den fördjupade analysen av barns lek som denna studie syftar till krävs omfattande material. Det första empiriska material som används i analysen är en enkät från 1950, utförd av elever vid socialpedagogiska seminariet i Stockholm – den inrättning där blivande barnträdgårdslärarinnor fick sin utbildning.<sup>33</sup> Socialpedagogiska seminariet hade inrättats 1936 och hade ett starkare intresse för utvecklingsvetenskapliga perspektiv och barnpsykologi med inspiration från USA än t.ex. systrarna Mobergs Fröbelinstitut i Norrköping, vilket också utbildade barnträdgårdslärarinnor. Seminariet i Stockholm leddes under perioden för vår undersökning av rektor Britta Schill, men med starkt inflytande från Alva Myrdal, vilken varit drivande i att etablera utbildningen och ge den det mer moderna pedagogiska förhållningssätt som var utmärkande för verksamheten. Material som berättar mer ingående om den vardagliga verksamheten i förskolor vid mitten av 1900-talet är svårfunnet. Enskilda förskolors arkiv har uppenbara begränsningar. I de examensarbeten som finns bevarade från socialpedagogiska seminariet är emellertid empirin i många fall både omfattande och mer fördjupad. Den enkät som vi här har använt oss av är en bilaga till ett examensarbete om just dockvrån i förskolan. Enkäten är tre sidor lång och besvarades av 54 lärarinnor.<sup>34</sup> Många av frågorna handlar enbart om dockvråns utformning samt om vilket material och vilka leksaker som fanns där. Den fråga vi emellertid är intresserat oss för återfinns under rubriken ”Sociallek”. Frågan lyder ”Är det någon skillnad på pojkarnas och flickornas lek i dockvrån? Beskriv”. På detta följer tre rader för fritextsvar för de besvarande lärarinna. Även om lärarinna ges mycket begränsat utrymme för svar kan detta material ge oss värdefulla insikter beträffande lärarinna förväntningar på barns lek i dockvrån, men även om barns eventuella föreställningar om lek samt om den faktiska lek som skedde inom ramen för dockvrån.

Vårt andra empiriska material består av barnobservationer, vilka som exempel på faktisk lek i analysen alltså kan ställas mot uppfattningarna om lek.<sup>35</sup> De lekobservationer vi studerar har även de genomförts av elever på Socialpedagogiska seminariet i Stockholm.<sup>36</sup> Även om dockskåp inte är exakt samma lekmiljö som en dockvrå är vår bedömning att de är tillräckligt lika för att kunna säga något om leken i en hemliknande miljö. I brist på observationer av barn som leker i dockvrå är dockskåpet det som kommer närmast, och vi tycker oss kunna använda denna empiri för att kunna besvara våra frågeställningar. Enligt vår kännedom finns inget motsvarande

33 Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, Stockholms Stadsarkiv (SSA). Enkäterna är ej numrerade eller paginerade. Referenser till materialet kommer fortsättningsvis ske till hela samlingen enkäter, även i de fall då ett enskilt svar citeras.

34 Enkäterna besvarades anonymt, vilket gör att vi inte med säkerhet kan säga att samtliga informanter verkligen var lärarinnor. En majoritet av enkäterna besvarades dock av personal på bardenträdgårdar, och då vi vet att de som arbetade i barnträdgården under perioden nästan uteslutande hade pedagogisk utbildning har vi för enkelhetens skull valt att kalla informanterna för ”lärarinnor” i vår artikel.

35 För vidare fördjupning om lekobservationer i svensk förskola, se Anne-Li Lindgren, Sara Backman Prytz och Anna Westberg-Broström, ”Observed Children at Play: Complex Relations of Agency in a 1930s’ Kindergarten,” *Journal of the History of Childhood and Youth* 16, no. 1 (2023), 115–33.

36 Dockskåpets pedagogiska värde. Intervjuer och observationer. EXAMENSARBETE, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, Stockholms Stadsarkiv (SSA).

material där observationer gjorts på barns lek med dockskåp eller i dockvrå i en förskolekontext under perioden. Materialet är alltså unikt och kan i och med detta bidra till fördjupade kunskaper om könsnormativ lek.

Det avslutande materialet vi använder oss av är fotografier, vilka främst används som ett komplement till analysen av de textbaserade materialen. Vi har valt att ta utgångspunkt i fyra fotografier från 1961 föreställande barn i lek på förskolan Kyrkbacken i Västerås.<sup>37</sup> Fotografierna har hämtats från Västerås Stadsarkivs digitaliserade fotosamling, tillgänglig genom Digitalt Museum.<sup>38</sup> I samlingen från förskolan ingår ytterligare några fotografier, men dessa har avgränsats bort då de inte representerar lek. Samtliga fotografier är tagna av Åke V. Larsson. Trots att Kyrkbacken saknar koppling till Socialpedagogiska seminariet, vilka de två övriga empiriska källorna är hämtade från bedömer vi att de tydliga representationerna av lek i dockvrån från verksamheten är ett utmärkt material för att komplettera analysen.

Fotografierna blir ett komplement till enkätmaterial som ett exempel på professionens representationer av och uppfattningar om barns lek. Fotografier har en särställning i att dokumentera verksamhet i och med att de kan sägas avbilda ideala situationer, i detta fall av lek.<sup>39</sup> Vi kan se dokumentation genom fotografering vid denna tid som en process i två led. I det första ledet bestäms vad som ska fotograferas och i det andra ledet bestäms också vad som ska bevaras till eftervärlden. I föreliggande analys har vi valt att se dokumentationerna av lek vid mitten av 1900-talet som representationer av ideal lek. I och med detta är fotografier från förskoleverksamhet utmärkta som material för att definiera ideal kring barns lek. Bara utifrån fotografierna som medium kan vi dra slutsatsen att de är bärare av vuxnas förväntningar. För att fånga dessa förväntningar har vi medvetet valt fotografier som ger intryck av att vara iscensatta av vuxna.

### Enkäterna: en tydlig flickleksnorm

För att analysera lärarinnornas förväntningar på flickors och pojkars lek används enkäten om lek i dockvrån från år 1950, hämtad från ett examensarbete på Socialpedagogiska seminariet, besvarad av 54 lärarinnor.<sup>40</sup> Fråga 6 lyder "Är det någon skillnad på pojkarnas och flickornas lek i dockvrån? Beskriv!" och utifrån de svar som lämnats på denna fråga kan vi analysera såväl förväntningar på lek som hur den faktiska leken kan ha sett ut. Enbart ett fåtal av lärarinnorna har svarat "nej" på frågan om det är skillnad på flickornas och pojkarnas lek. Vi ser alltså tydligt att lärarinnorna uppfattade skillnader mellan hur barnen lekte, beroende på barnens kön, vilket inordnar sig i en heteronormativ föreställningsvärld. Även i lärarinnornas enkätsvar är ett kärnfamiljsideal starkt framträdande. Allra tydligast blir det i fråga om hur lärarinnorna beskriver flickornas lek. De allra flesta lärarinnor som svarat med att beskriva skillnaden i flickors och pojkars lek betonar hur flickorna leker mammor och tar

37 Larsson, Åke V. Fotograf. "Förskolan på kyrkbacken," identifikationsnummer: AVL2057, AVL2060, AVL2063, AVL2064, Fotografier. Västerås. Västerås Stadsarkiv. <https://digitaltmuseum.se/search?q=%C3%B6rskolan+p%C3%A5+kyrkbacken&q=owner%3F%3A%22S-VAS%22>(hämtad 2021-10-12).

38 <http://digitaltmuseum.se/>

39 En utmärkt fördjupning om fotografier som källa till förskolans historia återfinns i Sofia Grunditz, *Vilan i förskolan 1910–2013: Visuella material och visuell metodologi* (Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, 2018).

40 Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, (SSA).

hand om hushållet. I ett av svaren uttrycks det som att ”Flickorna är mera vårdande av barn och material, mera direkt efterhärmande hemsituationer.”<sup>41</sup>

Att barnens lek kretsar kring hemsituationer är förstås delvis inbyggt i lekens ramar, där dockvrån med sitt kök och docksångar inbjuder till performativt könskodad lek – men enligt oss även ett resultat av lärarinnornas heteronormativa förväntningar. Detta illustreras av ett annat enkätsvar, där lärarinnan svarat att ”flickornas anlag som husmoder skymtar mycket.”<sup>42</sup> I detta svar kan vi läsa in att lärarinnan själv har en klar bild av hur en husmoder skall agera i en hemsituation och att just flickorna avspeglar detta. De performativa förväntningarna på flickor kan alltså sägas ge utslag i form av både lärarnas uppfattningar om leken och av barnens faktiska, könsstereotypa lek. Anmärkningsvärt är också att det i flera av enkätsvaren uttrycks att flickor ”härmar” eller ”imiterar” sina mammor, trots att de lärarinnor som svarat på enkäten knappast kan ha någon bild av hur de enskilda barnens mödrar agerar i hemmet. Detta blir ett tydligt exempel på hur lärarinnornas heteronormativa förväntningar tar sig uttryck i ett performativt etiketterande av flickornas lek utifrån ett klart definierat kärnfamiljsideal. På detta sätt kan vi alltså se att lärarinnorna läser in en stark kärnfamiljsnorm inte bara i barnens lek, utan även i barnens hemmiljö, vilket vi menar måste ha påverkat de förväntningar de hade på barnen i förskolemiljön. Bland de sysselsättningar flickorna enligt enkätsvaren ägnar sig åt är de flesta tydligt inriktade mot omvårdande docklek och hushållsarbete. Bland de aktiviteter som nämns förekommer till exempel städning, matlagning, bäddning och matning av dockor.<sup>43</sup>

Inte i någon av enkäterna förekommer exempel på att flickor ägnar sig åt någon annan aktivitet än sådant som traditionellt förknippats med att vara mor eller barnflicka. Detta trots att kvinnor vid tiden för enkätens besvarande i ökande grad förvärvsarbetade, och att skälet till att många av barnen över huvud taget tillbringade sina dagar på förskolan måste ha varit att deras mödrar förvärvsarbetade. Detta påtalas dock av ett par av lärarinnorna som besvarat enkäten. En av dem skriver: ”trots att de flesta mammor arbeta – leka flickor alltid mammor som utför hussysslor!”<sup>44</sup> Denna reflektion skulle kunna sägas nyansera bilden av att lärarinnornas förväntningar bidragit till den könsstereotypa leken – citatet visar att genusordningen upprätthålls även av mer övergripande samhällliga normer, även sådana som inte finns avspeglade i barnens egna vardagsliv. Detta bekräftas även av ett liknande citat där lärarinnan som svarat på enkäten gör följande reflektion: ”ännu har det inte uppstått någon kvinnlig läkare el tandläkare i vår dockvrå, trots att det finns två bland mödrarna ”på riktigt”.<sup>45</sup> Flickornas lekutrymme verkar i fråga om vilka roller de kunde tilldelas varit begränsade i dockvrån, vilket inte var fallet med pojknarnas – vilket vi

41 Enkät nr 5, Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, (SSA).

42 Enkät nr 120, Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, (SSA).

43 Se t.ex. enkäterna nr 5, 54, 46, 66, 69, 112, Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, (SSA).

44 Enkät nr 19, Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, (SSA).

45 Enkät nr 115, Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, (SSA).

kommer att återkomma till. Mer tillåtande för flickorna var dockvrån dock i fråga om hur de kunde agera inom ramen för sina stereotypa roller. I några av enkätsvaren beskrivs hur flickorna tar en tydlig ledarposition i leken. En av lärarinnorna beskriver i sitt enkätsvar att hon haft resoluta flickor som tagit befälet över pojkarna i dockvrån.<sup>46</sup> Detta beskrivs i ytterligare ett av svaren, där lärarinnan skriver hur det är flickorna som organiserar leken i dockvrån, och pojkarna då alltså får rätta sig efter deras ordning.

Beträffande flickornas lek i dockvrån kan vi utifrån enkätsvaren alltså se dels att det verkar ha funnits förväntningar från lärarinnorna på könsstereotyp lek, men också hur det beskrivs att leken som kretsade kring kärnfamiljsnormen upprätthölls av flickorna själva. I och med att dockvrån utifrån dessa förväntningar blev en tydligt kvinnligt kodad domän kan vi också se det som en naturlig följd att flickor beskrevs i framträdande ledarroller inom de ramar som dockvrån befäste.

Pojkars lek i dockvrån är mer komplext beskriven i enkätsvaren. Låt oss börja med de roller pojkarna beskrivs ha i enkätsvaren. Vanligast förekommande är beskrivningen av att pojkarna är med och leker ”pappa” – detta finns det otaliga exempel på. Om flickorna stannade i hemmet som mammor är pojkarna desto rörligare i sin pappalek. Det finns ett flertal beskrivningar av hur pojkarna – som pappor – lämnar dockvrån för att arbeta och sedan kommer tillbaka för att äta middag. Detta understryker det vi kunde se i enkätsvaren om flickors lek: att dockvrån var traditionellt kvinnligt kodad och ett område där flickornas lek var norm.

Genom att papporna hölls utanför genom att vara ”på jobbet” befästes flickornas hierarkiskt överordnade position i dockvrån, åtminstone i fråga om vad som framkommer i fråga om lärarinnornas reflektioner utifrån enkätsvaren. Detta understryker också den performativa leken där pojkarna beskrivs iscensätta en könsstereotyp mansroll. Vid en djupare närläsning av svaren framträder nämligen en betydligt mer nyanserad bild av pojkarnas lek i dockvrån. Trots att så många lärarinnor svarar både att flickornas och pojkarnas lek skiljer sig åt och att pojkarna i så stor utsträckning leker att de har roller utanför familjen finns i enkätsvaren många exempel på att pojkarna faktiskt ägnar sig åt omvårdande och husliga sysselsättningar, sådant som vid tiden förknippades som traditionellt kvinnliga. Det finns exempel på hur pojkarna städar, lagar mat och leker med dockorna.<sup>47</sup> Noterbart är dock att det i flera av lärarinnornas svar går att läsa in tydligt könskodade förväntningar på barnens lek. I flera av svaren står det att pojkarna ”hjälper till” med hushållsarbetet – notera alltså att flickorna och pojkarna inte beskrivs leka på samma villkor i fråga om hushållsarbetet, utan det är tydligt att det i lärarinnornas föreställningsvärld är flickornas sysselsättningar i hemleken som är överordnade, och pojkarnas lek förhåller sig till den normen. Genom dessa uttryck blir det alltså lärarinnornas förväntningar som performativt iscensätter genusordningen, inte barnens lek i sig. På det sättet kan vi se det som att förväntningarna på pojkarnas lek tillsammans med flickorna i dockvrån blir begränsade – pojkarna leker inte på samma villkor som flickorna i den traditionellt könskodade leken, utan reduceras till att ”hjälpa till”.

46 Enkät nr 114, Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, (SSA).

47 Se t.ex. enkäterna nr 5, 6, 33, 52, 76, 93, Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, (SSA).

Ytterligare ett exempel på hur ett enkätsvar bekräftar hur pojkarnas lek i dockvrån värderas lägre finner vi i ett citat där en lärarinna skriver att "Om pojkarna leker ensamma i dockvrån blir "ungkarlshushållet" något slarvigt skött, om pojkarna och flickorna leker tillsammans, eller flickorna ensamma blir leken mera meningsfull."<sup>48</sup> På detta sätt befästs den starka flickleksnormen i dockvrån. I fråga om omvårdande och huslig lek kan vi alltså se det som att pojkarna begränsades i dockvrån, men i ett bredare perspektiv finns betydligt större handlingsutrymme för pojkarna i just leken kopplad till dockvrån. Till skillnad från flickorna, där i stort sett bara "mamma" (och något enstaka barnjungfru) finns beskrivet i leken har pojkarna också en uppsjö av andra tänkbara roller att kunna agera som i leken, med särskild betoning på yrkesroller utanför hemmet. Bland enkätsvaren kan yrken som lärare, läkare, sotare och ambulansförare nämnas bland pojkarnas sysselsättningar. Ett svar beskriver också hur pojkarna i leken får gå "till sjöss" - vilket skulle kunna ses som ytterligare ett exempel på den starka flickleksnormen i dockvrån.<sup>49</sup> Pojkarna tilldelas (eller tar på sig själva, det kan vi inte veta) en roll som exkluderar dem från den faktiska leken. Detta är något som beskrivits av ett flertal lekforskare, och kan ses som en lekanpassning vilken befäster en hierarkisk ordning och ger möjlighet att exkludera barn från lek inom givna regler.<sup>50</sup> Detta bekräftas också av det faktum att en av de mest frekventa rollerna som beskrivs är den som "hund" vilken enbart pojkarna tilldelas enligt enkätsvaren. Att vara hund eller något annat husdjur är ett talande exempel på hur barn inom lekens ramar kan ges en underordnad position. Att leka hund kan också vara ett sätt för barn att bryta mot regler och tillåtas vara mer gränslös i sin lek, vilket bekräftas av ett av enkätsvaren där en lärarinna skriver att pojkarnas lek ofta "urartar till bus- eller hundlek!"<sup>51</sup> Även här ser vi en tydlig värdering i lärarinnans svar, när hon menar att bus- eller hundlek "urartar". Genom detta kan vi förstå att flickleksnormen i dockvrån för denna lärarinna var påtaglig – bus eller hund var ej önskvärd, och förknippades alltså med pojkarna. Nämnas bör dock ändå att rollen som "hund" i en lek är genusneutral, och kan i och med detta bli ett sätt för barn att leka utanför de traditionellt givna könsstereotypa rollerna, vilket också påpekats av samtida lekforskare.<sup>52</sup>

Sammanfattningsvis kan vi utifrån dessa enkätsvar alltså ändå se att de flesta lärarinnor i enkätsvaren hade starkt befästa föreställningar om leken i dockvrån, och att de präglades av en flickleksnorm. Denna norm påverkade hur de själva uppfattade flickors och pojkars lek i dockvrån. I vilken utsträckning förväntningarna påverkade den faktiska leken går dock inte att fastslå utifrån detta material, men det står klart att vi också kan se exempel på att barnens egna föreställningar utifrån samhälleliga värderingar bör ha påverkat deras lek. Flickornas lek i dockvrån var – utifrån be-

48 Enkät nr 96, Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, (SSA).

49 Ibid.

50 William A. Corsaro, *Friendship and Peer Culture in the Early Years* (Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation); Annica Löfdahl Hultman, *Förskolebarns lek: En arena för kulturellt och socialt meningsskapande* (Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstad Universitet, 2002).

51 Frågeformulär till examensarbete vid socialpedagogiska seminariet, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, Stockholms Stadsarkiv (SSA).

52 Mindy Blaise, *Playing it Straight: Uncovering Gender Discourses in the Early Childhood Classroom* (London: Routledge, 2005).



skrivningarna i enkätsvaren – begränsade till fasta ramar utifrån en flickleksnorm, och i förhållande till den fick pojkarna underordna sig genom anpassningar. Denna norm gjorde dock också att dockvrån beskrivs som en klart definierad flickdomän, där flickorna fick organisera och inneha ledarroller. Noterbart är dock att det vid en närmare analys av enkätsvaren finns flera exempel på pojkar som i leken ägnar sig åt de mer traditionellt kvinnliga sysselsättningarna i ett hushåll, trots att de allra flesta lärarinnor i sina svar fokuserar på det motsatta- vilket ytterligare bekräftar hur deras förväntningar också präglade deras uppfattningar av leken så som könskodad. I nästa avsnitt kommer vi att analysera närmre hur en sådan lek tog sig uttryck.

### **Dockskåpet: att inordna sig i en hierarki**

I detta avsnitt kommer vi att analysera tre olika lekobservationer, där barn i förskoleåldern leker med dockskåp.<sup>53</sup> Leksituationerna är speciella så till vida att de representerar arrangerad lek, och syftet var observation för ett examensarbete. Att hitta motsvarande observationer för fri lek i en miljö där ramarna utgörs av traditionell flickleksnorm är dock svårt, för att inte säga omöjligt. Den första observationen är den där Karin och Bertil leker i dockskåpet.<sup>54</sup> Karin är 5 år och Bertil 6 år. Observationen återges här i sin helhet:

Karin verkar mycket blyg, säger just ingenting varken till mig [observatören] eller för sig själv. Hon plockar litet med sakerna, sätter en docka på golvet och baby'n på toiletten. Hon undersöker sakerna i badrummet, bäddar ner baby'n i babysängen. Karin svarar endast viskande – ja – och – nej – på mina frågor och leker mycket stillsamt. Hon dukar kaffe i köket och flyttar ner en docka där. Bertil kommer in och vill leka med henne, är mycket intresserad och börjar att möblera om. – Nu skall dom sova – säger han och drar för gardinerna och Karin skrattar förtjust och börjar så smått prata med honom. En docka vill inte stå. Bertil sätter henne i skåpet, - det är skamvrån – men Karin tar ut henne och lägger henne och pappan. – Armarna får du inte ha upp, din tokstolle – säger Bertil. Karin diskar och sätter in slaskhinken under diskbänken. Nu sover dom och har det skönt, men gumman snarkar så – säger Bertil. Alla sover utom en docka – som Bertil bäddar år (sic!) i badkaret. Barnen släcker lamporna, de pratar viskande med varandra för att dockorna ej skall vakna.

Rätt som det är, hoppar alla dockorna upp, för det är morgon, barnen skall gå till skolan. Bertil och Karin låter dem gå över skrivbordet bort till fönstret, ty där är skolan. Gumman får här bli lärarinna, sedan går pappa till arbetet, mamman hem igen. Karin sätter mamman på toiletten, men Bertil sätter henne återigen i garderoben. Därefter står pappan och mamman och pratar. De skall ha storstädning, så låter barnen pappan bära ut alla möblerna för nu skall de flytta. Bertil säger – Vi flyttar till Scheelegatan 10. Slutligen sätter barnen diskbänk och spis i badrummet.<sup>55</sup>

Observationen visar att Karin uppfattas ha en mer passiv roll i leken. Enligt proto-

53 Dockskåpets pedagogiska värde. Intervjuer och observationer. EXAMENSARBETE, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, SSA, 1–9.

54 Dockskåpets pedagogiska värde. Intervjuer och observationer. EXAMENSARBETE, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, SSA, 1–2.

55 Dockskåpets pedagogiska värde. Intervjuer och observationer. EXAMENSARBETE, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, SSA, 1–2.

kollet svarar hon bara enstavigt och inga av hennes repliker finns dokumenterade, trots att det framgår att hon pratar med Bertil. Tydligt är dock att Bertil är den som driver leken framåt i denna observation. Bertil verkar också leka med både mamma-dockan och pappadockan, han är inte förpassad till att vara ”pappa på jobbet” eller hund i denna lek. Bertil deltar också i den traditionella flicknormleken när han bäddar med dem och uppfostrar en av dem genom att sätta den i skamvrån. I denna lek är flickan, Karin, alltså mer passiv och pojken, Bertil, mer aktiv i alla delar av leken. Leken är alltså inte könsstereotyp så till vida att den iscensätter det kärnfamiljsideal som fotografierna och lärarinnornas enkätsvar gett uttryck för. Denna lek är inte bestämd av samma performativa förväntningar som vi sett tidigare. Lärarinnans, observatörens, förväntningar på leken är inte synlig i denna observation utan barnen interagerar självständigt med varandra. Att Karin beskrivs som blyg skulle kunna vara en bidragande orsak till att Bertil tillåts få så mycket utrymme i den traditionella familjeleken, men utifrån det knapphändiga materialet som denna enstaka observation utgör är det tveksamt om det går att dra någon sådan slutsats.

I nästa observation är det två flickor, Agneta och Lillemor, som leker. Deras ålder är inte angiven. Observationen återges här:

Flickorna gå genast fram till skåpet och börjar bädda sängarna. – Nu är det kväll, säger Agneta. De bestämmer att det skall finnas två mammor. Agneta skall vara en mamma och Lillemor en. – Godnatt, god natt mammas lilla hjärtegull. – Bäddar ner mamman och flickan i samma säng. – Men pappan – säger Agneta – får sitta och sova eller är han på jobbet hela natten. Men babys skriker och mamman måste sätta Lillan på pottan, men mamman tycker inte om det. Lillemor säger att barnen skall bada. Barnen tvättar sig, får mat i köket och går sedan till skolan. – Alla barn skall äta på en gång, men mammorna skall vänta till barnen gått. Mamman gäspar och vill inte gå upp, hon är så trött. Men hon går upp och kammar minsta flickan, som sitter vid toilettbordet, lägger plastik på sängarna för att det ej skall bli smutsigt. Flickan frågar mamman om hon ej kan få leka med baby, men det får hon ej. Därefter dricker mammorna kaffe i köket. – Ni får stryk om ni rör spisen – säger den ena mamman till barnen. Papporna får inget kaffe, för de är så busiga, utan de får endast sitta med vid bordet.<sup>56</sup>

Denna lekobservation utmanar kärnfamiljsidealet vi tidigare identifierat. Trots att leken är exklusiv för två flickor lägger de fokus på att aktivt exkludera manliga aktörer i leken. Initialt bestäms att det är två mammor som är huvudkaraktärerna i deras lek, vilket visar att mammor värderas högre som lekobjekt av dem. För att få undan pappadockan beslutas att han inte får vara alls i sängen, eller att han jobbar hela natten. Leken anpassas för att exkludera den manliga karaktären. Även i slutet av leken sker en sådan anpassning, när enbart mammorna får dricka kaffe. Papporna är i denna scen förvisso med vid bordet, men de utesluts i den bemärkelsen att de inte aktivt deltar i aktiviteten ”dricka kaffe” som mammorna delar. I leken är pappa-karaktärerna helt passiva. Mamma-karaktärerna är aktiva och tar allt ansvar, från nattning och pottningsbestyr till hot om stryk. Mammorna uttrycker också trötthet och missnöje, vilket ger oss en mer nyanserad bild av kärnfamiljsnormen än den som har synliggjorts i tidigare empiri.

<sup>56</sup> Dockskåpets pedagogiska värde. Intervjuer och observationer. EXAMENSARBETE, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, SSA. 1.

I den tredje och sista observationen är det åter igen en flicka och en pojke som leker med dockskåpet: Inger, 5 år, och Ove, 7 år. Observationen är betydligt längre än de två föregående och återges därför inte i sin helhet.<sup>57</sup> Den inleds med att Inger börjar sin lek i dockskåpet medan Ove betraktar. Inger ”kivas” med Ove eftersom hon vill vara ensam med dockskåpet. Det är dock uppenbart att Ove också gärna vill vara med och leka, vilket han sedan inleder. Efter en kort stunds lek lämnar dock Ove dockskåpet medan Inger fortsätter leken. När Ove kommer tillbaka blir han bortkörd av Inger som säger ”Du får leka med något annat, för nu håller jag på här.” Trots detta börjar de leka tillsammans, men Ove ”tröttnar” enligt observationsanteckningen. Andra gången Ove återvänder till leken börjar han med att sätta in en blomma i barnkammaren, men blir bortkörd av Inger. Ove kommer direkt tillbaka till leken, vilket gör Inger missnöjd. Hon lämnar leken. När dockskåpet är tillgängligt för bara Ove leker han med dockorna – han sköter om babydockan, samt pratar och agerar med både mammadocka, mormodern och pappan. Inger kommer tillbaka, hon flyttar på blomman som Ove placerat i barnkammaren varpå Ove replikerar ”Barnen måste väl ha nåt dom också”. Inger dominerar sedan leken i dockskåpet och flyttar även på en docka som Ove har placerat på fel ställe. När Inger är klar med sin lek säger hon ”Nu får du ha dockskåpet, för jag går ut” till Ove.

Denna leksekvens är särskilt intressant inte minst eftersom Ingers, flickans, lek är så tydligt överordnad pojken Oves lek, ett exempel på något som identifierades i vår analys av enkätmaterialen. Hon sätter tydligt ramarna för leken och visar både i ord och handling att hon vill leka utan Oves inblandning. I uttalandet ”Du får leka med något annat för nu håller jag på här” är det tydligt att Inger värderar sin egen lek högre än leken tillsammans med Ove. Notera att enligt vad som framgår av observationsprotokollet så kommer barnen in i rummet samtidigt, det är alltså inte fråga om att Inger har fått tillgång till dockskåpet före Ove och därmed anser sig ha rätten att leka mer med det. Utöver detta underkänner Inger även hans inspel i leken genom att flytta tillbaka blomma och docka som Ove placerat ut i sin lek. Ove uttrycker ett klart missnöje med att avfärdas från leken och över att hans möblering underkänns, men han finner sig ändå i att Inger har kommandot över leken. Att han lämnar dockskåpet vid tre tillfällen, trots att han uppenbart vill leka med det, visar också att han rättar in sig i den lekhierarki som Inger etablerat. Inger är två år yngre än Ove, ändå är det hon som leder leken och sätter ramarna. Detta tolkar vi som att kön värderas högre än ålder i denna specifika könsstereotypa lekmiljö. När Ove får möjlighet att i en kortare sekvens leka själv med dockskåpet leker han med flera av dockorna, även mer traditionellt omvårdande. Det är inte fråga om att han själv tar en exkluderad position i familjen (till exempel som husdjur, eller genom att vara ”på jobbet”) utan han deltar aktivt i omvårdande traditionell docklek. Konflikterna med Inger till trots finns alltså från Ove en genuin lekvilja och ett intresse för dockskåpet som ram för omvårdande familjelek. I sammanhanget kan det vara värt att påpeka att de observerade barnens lek och ageranden förstås också är uttryck för deras individuella personlighetsdrag. Trots detta anser vi att observationerna kan användas för en fördjupad analys utifrån ett genusperspektiv. Vi menar att denna observation belyser dels hur flickor i praktiken bidrog till att upprätthålla en dikotomi mellan flickors

57 Dockskåpets pedagogiska värde. Intervjuer och observationer. EXAMENSARBETE, 1950, F1:6, Examensarbeten, Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet, SSA. 2–3.

och pojkars lek inom ramen för en könsstereotyp heteronormativitet, där flickleken värderades högre av flickor och dels hur pojkar underordnade sig denna hierarki.

### Fotografierna: iscensatt genusordning

Denna analysdel avser fotografierna från Kyrkbacken. En aspekt på historiskt källmaterial är att det kan ha bevarats just för att det ansetts normenligt.<sup>58</sup> I detta fall är det en tillgång då det är just förväntningar vi vill studera. Fotografierna kan därmed förstås som speglingar av normativa innebörder vid 1900-talets mitt och som representationer av dåtidens lekideal. I fotografierna har flickor och pojkar gestaltats olika. Detta genusuttryck kan förstås som ett resultat av samhälleliga och politiska idéer, förskolans uppdrag och miljö, fotografens och arkiveringsprocessens preferenser samt barnens upplevda krav från omgivningen – en fråga om vad som ansågs önskvärt att uppvisa och en iscensatt genusordning. I materialet har vi spårat två ideal utifrån föreställningar om kön.



*Fotografi 1.* Flicka med docka.

*Källa (samtliga fotografier):* Larsson, Åke V. Fotograf. ”Förskolan på kyrkbacken,” identifikationsnummer: AVL2057, AVL2060, AVL2063, AVL2064, Fotografier, Västerås, Västerås Stadsarkiv

<sup>58</sup> Sara Backman Prytz, ”Arkivkurrögömma med historiens flickor – ett genusperspektiv på barn- och ungdomshistoriska källor,” i *Tillbaka till framtiden: Barnkultur i dialog med vårt förflutna*, red. Catharina Hällström (Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet, 2017), 37–48.



*Fotografi 2. Pojkar i snickeriverkstad.*



*Fotografi 3. Flicka och pojke i lekkök.*



*Fotografi 4. Flicka och pojke i lekkök.*

Den genusordning som framträder i fotografierna utgörs av två könsstereotyp grundade ideal som förutsätter varandra, vilka vi här väljer att etikettera som ett tillblivelseideal och ett kärnfamilsideal. Tillblivelseidealet visar sig i samtliga fotografier, och rymmer en syn på barn som blivande kvinnor och män. Barnens lek på Kyrkbacken kan förstås som vuxenorienterad – de lekte framtida sysselsättningar önskvärda för respektive kön. Fotografi 1 visar en flicka med en docka. Hennes lek kan förstås i ljuset av normer om kvinnan som hemmavarande moder. Hon tittar ned, och tycks leka stillsamt. Fotografi 2 föreställer två pojkar sysselsatta i en snickeriverkstad. De ser ut att leka mer livligt och aktivt än flickan, och deras lek kan förstås i ljuset av normer om den arbetande mannen. Kärnfamilsidealet framträder i Fotografi 3 och 4. I kärnfamilsidealet gör sig ytterligare två binärer gällande: hemmavarande–förvärvsarbetande samt hustru–man, i enlighet med tidens rådande ideal. I Fotografi 3 och 4 syns en flicka och en pojke i en hemlik lekmiljö. Att döma av fotografierna kommer pojken in i rummet och sätter sig när bordet är färdigdukat. Flickan serverar pojken, vilket kan tolkas som att hon leker att hon är ansvarig för hemmet och matlagningen. Deras lek speglar således en normativ framtida kärnfamilj.

I fotografierna syns hur genusordningen heteronormativt fördelade vissa miljöer och material till flickor, och andra till pojkar. Det som erbjöds det ena könet begränsades från det andra genom ett genuskodat fördelande av handlingsutrymme.

Exempel på genusordningens fördelning går att se i Fotografi 1 och 2. Docklek förknippades med det kvinnliga och fördelades till flickan, medan snickeriverkstaden förknippades med det manliga och fördelades till pojkarna i fotografierna som iscensätter barnens lek. Olika kön gavs företräde i olika sammanhang. Genusordningen blev en gränssättare för vad som ansågs vara önskvärd och normal lek, och det kan ha bäddat för de performativa lekscener som syns reproduceras av fotografierna. Genusordningens begränsande kan sammanfattas som att den performativt beskrev det könsstereotypa som norm, vilket föranledde könsöverskridanden som icke önskvärda, otänkbara eller omöjliga. I fotografierna syns således inga överskridanden.

Genusordningens givande å andra sidan, berättar vad som är tänkbart, önskvärt och möjligt. Givandet står i direkt relation till begränsandet, och sker inom det förtryckande reproducerandet av heteronormativitet. Givandet avser ett sätt för barnen att utifrån deras position hävda den makt som är möjlig. Det innebär för flickor ett hävdande av den kvinnliga domänen och för pojkar det motsatta. Detta illustreras i Fotografi 1 och 2. Fotografierna visar enbart en flicka i en normativt kvinnlig miljö, och enbart pojkar i en normativt manlig miljö. Barnen äger sin lek inom ramarna för det binära.

I Fotografi 3 och 4 syns en flicka och en pojke i en hemlik köksmiljö. Flickan har dukat till bords, och hållt upp vatten i koppar som båda dricker ur. Flickans agerande kan tolkas som ett dirigerande av leken, där pojken förhåller sig till hennes handlingar när han sätter sig och dricker ur koppen. Hans handlingsutrymme kan alltså förstås som mer begränsat än hennes inom ramen för det som är en flickkodad lekdomän.

Förståelsen av flickor och pojkars handlingsutrymme i leken kan vidare diskuteras i relation till motstånd, och vilket motstånd som var möjligt i den specifika situationen? I vilken mån kunde barn kräva vidgat handlingsutrymme och bli lyssnade till? En möjlig förståelse är att barnen inte var i position att göra drastisk skillnad, så de gjorde vad de kunde utifrån vad som ansågs tillåtet. Performativa handlingar kan ses som den mest effektiva maktstrategin att tillgå där och då, en strategi inom heteronormativa ramar där det maskulina ofta överordnades. Fotografierna av barnens hemlek genomsyras av en stereotyp syn på pojkars och flickors lek, då barnens handlingsutrymme så som det framställs i fotografierna avspeglade genusordningens normer. Barnen kunde vidga sitt handlingsutrymme genom att hävda den egna domänen som just egen, det kan ses som ett sätt att tjäna på att reproducera normer – ett performativt erbjudande som i förlängningen förstärker genusordningens begränsande funktion. Här vill vi dock poängtera att den genusordning och det handlingsutrymme som skrivits fram främst bör förstås som effekter av performativitet i omgivning, som sedan avspeglas i fotografierna av barnen. Det skall inte tolkas som avspeglingar av faktisk lek, utan tvärtom som av vuxna godkänd lek: representationer av lek. Utifrån detta perspektiv blir det särskilt viktigt att notera den genusordning som konstruerats på fotografierna och hur leken representeras på ett könsstereotypt sätt.

## Avslutning

I den dokumenterade leken framträder tydligt könsstereotypa förväntningar på lek, helt i linje med vad tidigare forskning identifierat.<sup>59</sup> Genom vår källpluralistiska ansats kan vi dock nyansera detta: de vuxnas iscensättande av flickor och pojkars lek

59 Hatje (1999).

utgår från normer och stereotyper, men då barnens perspektiv sätts i fokus för analysen framträder delvis en annan bild: barnens lek är mindre normativ och mer tillåtande. Genom att kombinera olika källor – alltså både sådana där de vuxnas perspektiv på lek iscensätts och sådana där barnets faktiska lek står i fokus blir vår studie ett bidrag till den barndomshistoriska forskningen om lek och normer ur ett barnperspektiv. Den påtagliga diskrepansen mellan vuxnas iscensättande och förväntningar på normer och barnens egna handlingar inom samma ram – i detta fall hemleken – öppnar upp för framtida forskning där empiri med både barn- och vuxenperspektiv kompletterar varandra.

De vuxnas förväntningar på flickor respektive pojkars lek har varit i fokus för vår studie. Dessa framträder tydligt i lärarinnornas enkätsvar, då de i sina öppna svar inte bara etiketterar leken på ett könsstereotypt sätt, utan även reflekterar kring en förgivttagen dikotomi mellan flickornas och pojkarnas lek. Genom dessa enkätsvar kan vi också få syn på barnens handlingsutrymme i leken, så som det beskrivs av lärarinnorna. Flickorna såväl som pojkarna beskrivs som aktivt bidragande till att upprätthålla dikotomin mellan flicklek och pojklek. En intressant följd av detta, och något som vi inte sett beskrivet i den historiska forskningen om lek tidigare är det faktum att flickorna har en tydlig överordnad position i leken. I och med att dockvrån i sig är en kvinnligt kodad inramning för lek ges flickorna en hierarkiskt överordnad position. De tar en tydlig ledarroll över pojkarna och sätter i och med det också gränser för interaktionen i leken. Pojkarnas handlingsutrymme i leken begränsas av de performativa förväntningarna. Samtidigt är det viktigt att se att pojkarna i vissa andra avseenden har ett större handlingsutrymme, utifrån det faktum att deras lek är mer tillåtande – de kan ta andra roller i leken än de stereotypt könsbundna som flickorna är låsta till. I sammanhanget måste också följande lyftas, som ett anmärkningsvärt resultat: det är uppenbart att de lärarinnor som svarat på enkäten är starkt präglade av en stereotyp syn på flickors och pojkars lek, då de etiketterar pojkarnas lek som avspeglade en vid tiden traditionellt manlig roll, men vid en närmare analys kan vi ändå se hur pojkarna också deltog aktivt i omvårdande lek och skötsel av hushåll, sådant som vid tiden förknippades som traditionellt kvinnligt och som även uppmuntrades av vid tiden tongivande progressiva pedagoger.<sup>60</sup> Detta stärks av vår analys av fotografierna, där ett kärnfamiljsideal tydligast manifesteras. Leken är binärt uppdelad mellan flickor och pojkar. Vi kan också se detta som ett tydligt exempel på ett vuxenorienterat tillblivelseideal. Barnens lek kategoriseras utifrån kön och ger i och med detta uttryck för skilda förväntningar på kommande livsuppgifter beroende på könstillhörighet. På det sättet kan man tala om att fotografierna ger uttryck för performativa förväntningar på flickor och pojkar.

Genom att lärarinnorna i enkätsvaren benämner pojkarnas lek i dockvrån som att pojkarna ”hjälper till” i hemmet, dockvrån, bidrar de till befästa en rigid syn på dikotomin kvinnligt – manligt, beskrivningen av leken är sålunda performativ. Med detta blir det tydligt att lärarinnornas syn på leken i dockvrån, och för all del också leken mellan flickor och pojkar, präglades av det vi kallar en flickleknorm. Utifrån vårt analysmaterial är det också rimligt att anta att den faktiska leken i dockvrån till stor del också präglades av denna norm. Även barnen upprätthöll den.

Inom förskolans ramar iscensätts alltså könsstereotypa föreställningar om flick-

60 Fredricson (2020); Vallberg Roth (2002).



or och pojkar, kvinnligt och manligt särskilt av pedagogerna. Det som blir särskilt intressant är att komplettera analysen genom att försöka fånga dokumentationerna av barnens faktiska lek. Dokumentationen av barnens dockskåpslek visar med all önskvärd tydlighet hur den könsperformativa leken iscensätts av flickor och pojkar i samspel. Även här blir flickleksnormen påtaglig. Flickornas lek är hierarkiskt överordnad pojkarnas, och flickor kan aktivt tränga undan pojkarna. I observationerna ser vi också hur pojkar förhåller sig till detta – i lek med flickor som tar mer plats och själva upprätthåller flickleksnormen rättar pojkar in sig i sin underordnade roll, trots att det verkar finnas en önskan om att få delta i leken. Om flickan har en mer tillbakadragen position i leken ges utrymme för pojken till en mer omvårdande lek, sådan lek som uppfattats som traditionell flicklek. I observationerna kan vi också se exempel på hur en pojke har en inneboende önskan att få delta i den omvårdande leken, men att detta begränsas av flickleksnormen. Detta belyser dockskåpslekens inneboende potential som en arena för könsöverskridande lek, vilket belysts av Chen.<sup>61</sup>

Genom denna analys av olika källor har vi alltså kunnat bidra med ny och fördjupad kunskap om hur vuxnas förväntningar på flickors och pojkars lek bidragit till att upprätthålla normer om kön, samt hur barn inom en könsstereotyp kodad lek både upprätthållit och utmanat de normer som definierats av lärarinnor och omvärld.

### **About the authors**

Sara Backman Prytz is a Senior Lecturer at the Department of Education, Uppsala University, Sweden. Email: sara.prytz@edu.uu.se

Josefin Forsberg Koel is a Doctoral Candidate at the Department of Child and Youth Studies, Stockholm University, Sweden. Email: josefin.forsberg.koel@buv.su.se

---

61 Chen (2015).

## Referenser

### Arkiv

Stockholms stadsarkiv (SSA)

Förskoleseminariet-Socialpedagogiska seminariet

F1:6, Examensarbeten.

Västerås stadsarkiv

Digitliserad fotosamling: <http://digitaltmuseum.se/>

### Tryckta källor och litteratur

- Axelsson, Christina. *Hemmafrun som försvann: Övergången till lönearbete bland gifta kvinnor i Sverige 1968–1981*. (Diss.) Stockholm, Stockholms universitet, 1992.
- Backman Prytz, Sara. ”Arkivkurrageömma med historiens flickor – ett genusperspektiv på barn- och ungdomshistoriska källor.” I *Tillbaka till framtiden: Barnkultur i dialog med vårt förflutna*, red. Catharina Hällström, 37–48. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet, 2017.
- Backman Prytz, Sara & Westberg, Johannes. ”’Arm the Schoolmistress!’ Loneliness, Male Violence and the work and Living conditions of Early Twentieth-Century Female Teachers in Sweden.” I *History of Education Quarterly* 62, nr 1 (2022), 18–37.
- Blaise, Mindy. *Playing it Straight: Uncovering Gender Discourses in the Early Childhood Classroom*. London: Routledge, 2005.
- Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge classics. New York: Routledge, 2006.
- Butler, Judith. ”Performativity, Precarity and Sexual Politics.” *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, nr 4 (2009), i–xiii.
- Chapman, Rachel. ”A Case Study of Gendered Play in Preschools: How Early Childhood Educators’ Perceptions of Gender Influence Children’s Play.” I *Early Child Development and Care* 186, nr 8 (2016), 1271–84.
- Chen, W. N. *To the Dolls’ House: Children’s Reading and Playing in Victorian and Edwardian England*. London: University College London, Doctoral Thesis, 2015.
- Corsaro, William A. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.
- Cunningham, Hugh. *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London: Longman, 2005.
- Daghem och förskolor: Betänkande om barnstugor och barntillsyn*. Stockholm, 1951.
- De los Reyes, Paulina. ”Folkhemmets paradoxer: Genus och etnicitet i den svenska modellen.” *Kvinnovetenskaplig tidskrift* nr 2 (2000), s. 27–47.
- Dolk, Klara. *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront, 2013.
- Eidevald, Christian. *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, 2009.
- Fass, Paula S. *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London: Routledge, 2013.
- Florin, Christina. ”Skatten som befriar: hemmafruar mot yrkeskvinnor i 1960-talets särbeskattningsdebatt.” I *Kvinnor mot kvinnor*, red. Christina Florin, Lena Sommestad och Ulla Wikander, 106–135. Stockholm: Norstedts, 1999.

- Folke-Fichtelius, Maria. *Förskolans formande: Statlig reglering 1944–2008*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2008.
- Fredricson, Annelie Maria. *Barnträdgårdens didaktik: Kontinuitet och förändring i talet om material och arbetssätt i tidskriften Barnträdgården 1918–1945*. Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, 2020.
- Frost, Joe L. *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement*. New York: Routledge, 2010.
- Frödén, Sara. "Situated Decoding of Gender in a Swedish Preschool Practice." *Ethnography and Education* 14, nr 2 (2019), 121–35.
- Grant, Julia. "A 'Real Boy' and Not a Sissy: Gender, Childhood, and Masculinity, 1890–1940." *Journal of Social History* 37, nr 4 (2004), 829–51.
- Grosvenor, Ian. "'Seen but not Heard': City Childhoods from the Past into the Present." *Paedagogica Historica* 43, nr 3 (2007), 405–29.
- Grunditz, Sofia. *Vilan i förskolan 1910–2013: Visuella material och visuell metodologi*. Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, 2018.
- Hatje, Ann-Katrin. *Från treklang till triangeldrama: Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880–1940-talen*. Lund: Historiska media, 1999.
- Heywood, Colin. *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge: Polity, 2001.
- Hirdman, Yvonne. *Genus: Om det stabila föränderliga former*, 2 uppl. Malmö: Liber, 2003.
- Hultqvist, Kenneth. *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: En nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Symposion, 1990.
- Lindgren, Anne-Li och Ingrid Söderlind. *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom*. Malmö: Gleerups, 2019.
- Lindgren, Anne-Li, Sara Backman Prytz och Anna Westberg-Broström. "Observed Children at Play: Complex Relations of Agency in a 1930s' Kindergarten." *Journal of the History of Childhood and Youth* 16, no. 1 (2023), 115–33.
- Lynch, M. "Guys and Dolls: A Qualitative Study of Teachers' Views of Gendered Play in Kindergarten." I *Early Child Development and Care* 185, nr 5 (2015), 679–93.
- Löfdahl Hultman, Annica. *Förskolebarns lek: En arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstad universitet, 2002.
- Marklund, Emil. *Teachers' Lives in Transition: Gendered Experiences of Work and Family among Primary School Teachers in Northern Sweden, c. 1860–1940*. Umeå: Department of Historical, Philosophical and Religious studies, Umeå University, 2021.
- McCay, Jeanette B., och Marie B. Fowler. "Some Sex Differences Observed in a Group of Nursery School Children." I *Child Development* 12, nr 2 (1941), 75–79.
- Meland, Aud Torill, och Elsa Helen Kaltvedt. "Tracking Gender in Kindergarten." I *Early Child Development and Care* 189, nr 1 (2019), 94–103.
- Mitterauer, Michael. *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.
- Morell, Mats, och Susanna Hedenborg. *Sverige – En social och ekonomisk historia*. Lund: Studentlitteratur, 2006.

- Musgrove, Nell, Carla Pascoe Leahy, och Kristine Moruzi. "Hearing Children's Voices: Conceptual and Methodological Challenges." I *Children's Voices from the Past: New Historical and Interdisciplinary Perspectives*, red. Kristine Moruzi, Nell Musgrove, och Carla Pascoe Leahy, 1–25. Palgrave Studies in the History of Childhood. Cham: Springer International Publishing, 2019.
- Myrdal, Alva. *Riktiga leksaker*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag, 1936.
- Janken Myrdal. "Source Pluralism as a Method of Historical Research." I *Historical Knowledge: In Quest of Theory, Method, and Evidence*, red. Susanna Fellmann & Marjata Rahikainen, 155–189, Newcastle: Cambridge Scholars Press, 2012.
- Palmer, Amy. "Guiding Creativity: British Froebelian Educators and Plays for Children, 1891–1939." I *Kindergarten Narratives on Froebelian Education. Transnational Investigations*, red. Helen May, Kristen Nawrotzki, och Larry Prochner, 121–34. London: Bloomsbury Academic, 2017.
- Prochner, Larry. "The History of Kindergarten as New Education: Examples from the United States and Canada, 1890–1920." I *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America: Historical and Comparative Perspectives*, red. Harry Willekens, Kirsten Scheiwe, och Kristen Nawrotzki, 289–308. London: Palgrave Macmillan UK, 2015.
- Read, Jane. "Free Play with Froebel: Use and Abuse of Progressive Pedagogy in London's Infant Schools, 1870–c.1904." *Paedagogica Historica* 42, nr 3 (2006), 299–323.
- Sköld, Gullan. *Från moder till samhällsvarelse: vardagskvinnor och kvinnovardag från femtiotal till nittiotal i familjetidningen Året runt*. Stockholm: Institutionen för journalistik, medier och kommunikation - JMK, Stockholms universitet, 1998.
- Sommer, Dion, Pramling Samuelsson, Ingrid och Karsten Hundeide. *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht: Springer, 2009.
- Statistisk årsbok för Sverige Årg. 47(1960)*. Stockholm: Statistiska centralbyrån, 1960.
- Tallberg Broman, Ingegerd. "Att förändra den sociala Ordningen." I *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, nr 2 (2006), 6–34.
- Tallberg Broman, Ingegerd. "Mamma, Pappa, Förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt." I *Genus i förskola och skola*, red. Inga Wernersson 61–84. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2009.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. *De yngre barnens läroplanshistoria: Från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur, 2002.
- Waldemarson, Ylva. *Kvinnor och klass – En paradoxal skapelseberättelse: LOs kvinnoråd och makten att benämna 1898–1967*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2000.
- Westberg, Johannes. *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2008.



# Folkskoleväsende och industrialisering i Norra Sverige: Relationer mellan Olofsfors järnbruk och Nordmaling socken vid organiseringen av folkskoleväsendet i 1800-talets decentraliserade skolsystem

Lina Spjut & Fredrik Olsson Spjut

**Abstract** • Mass-Schooling and pre-industrialisation in Northern Sweden: Relations between Olofsfors Ironworks and Nordmaling parish in the organization of Elementary schools in the 19th century decentralized school system. From the mid-nineteenth century, Sweden went through a transformation from an agricultural to an industrial society which led to new demands on the parishes. With the First Elementary School Act in 1842, Sweden's school system was formalised. The decentralised system formed by the First Elementary School Act, stated that every parish should establish at least one school in every parish. At this time, half of Sweden's parishes already had some form of public schools, which were run by parishes, private organisations, donations, or pre-industrial companies, as for example Ironworks. Regardless of who ran the school, the parish was responsible and were the one who would report school results to the bishop's office, so the relationship between the private actor and the parish was important. In this article we study how the relationship between Olofsfors Ironwork and the local parish, Nordmaling developed during the nineteenth century, and how these turbulent times affected the relationship. This is discussed in relation to earlier research and has been analysed through discourse analysis.

**Keywords** • mass schooling [folkskoleväsende], industrialisation [industrialisering], northern Sweden [norra Sverige], socknar [parishes]

## Inledning och forskningsproblem

I och med folkskolestadgan år 1842 ålades Sveriges socknar att etablera och driva minst en skola i varje socken inom en femårsperiod, något som ofta felaktigt tolkats som starten för folkskolorna i Sverige.<sup>1</sup> Vid inrättandet 1842 hade redan hälften av Sveriges socknar någon form av folkskola.<sup>2</sup> Inte heller var barnens närvaro i skolan och de kunskaper de skulle tillförskansa sig Folkskolestadgans viktigaste bidrag, snarare var folkskolestadgan betydande för folkskolans organisation rörande vem

1 Socken kan ofta förstås synonymt med församling, även om det i praktiken inte var fullt ut detsamma. Från 1600-talet administrerades socknen i en borgerlig och en kyrklig del: socknen och församlingen. Området var territoriellt sammanfallande, men hade olika ansvarsområden. Sockenstämman bestod vanligtvis av ett antal väl besuttna sockenbor och ordföranden var församlingens kyrkoherde. Efter folkskoleförordningen 1842 inrättades skolråd, vilka skulle besluta om skolväsendet. Sockenstämmans beslutsfunktion över skolväsendet övergick alltså därmed till skolrådet. Dock låg ansvaret för skolverksamheten och inrapportering till domkapitlet på kyrkan, alltså församlingen. Sockenstämman och skolrådet nedtecknade sina verksamheter i egna protokoll. Se Louise Lönnroth, "Kyrkoarkiven: Från medeltiden till idag," i *Den svenska socknen* (Stockholm: Riksarkivets årsbok, 2016), 59–60; SFS 1842:19, *Kongl. Maj:ts nådiga stadga angående Folk-undervisningen i Riket*: Given den 18 Junii 1842, §2). I denna artikel används "socken" vid hänvisningar till sockenstämmoprotokoll och skolansvar efter 1842. Vid de fallen "församling" används beror det på att just församlingen avses, att skolverksamhet före 1842 diskuteras, alternativt att tidigare forskning eller källa använt begreppet som i exemplet om fattigkassan.

2 Carin Bergström, *Skolmostrar och läsmästare: lärare på landet före folkskolereformen 1842* (Stockholm: Nordiska museet, 2000); Johannes Westberg, *Att bygga ett skolväsende: Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900* (Lund: Nordic Academic Press, 2014).

som ansvarade för skolan och på vilket sätt. Folkskolestadgan slog fast att de drygt 2 300 socknarna var och en fick ansvaret att inrätta, bygga och bekosta folkskoleverksamhet, vilket var ett tydligt decentraliserande av folkskoleverksamheten.<sup>3</sup> Folkskolestadgan ålade även varje socken att bilda särskilda skolstyrelser för ändamålet, vilka skulle se till att det upprättades skolor samt övervaka och tillse folkundervisningen i den egna socknen.<sup>4</sup> Folkskoleväsendet var en stor kostnad för socknarna, som exempel kan sägas att år 1874 utgjorde en tredjedel av den kommunala budgeten av just skolkostnader.<sup>5</sup> De vanliga finansieringsmedlen för skolverksamheten var avgifter och olika donationer, men lokala skatter var den vanligaste och viktigaste inkomstkällan.<sup>6</sup> Folkskolestadgan gav även direktiv gällande enskilda skolor vilka kunde bekostas och drivas helt eller delvis av annan aktör än socknen, men skolan skulle ändå stå under Skolstyrelsens tillsyn.<sup>7</sup>

Enskilda skolor fick alltså inrättas och drivas av enskild ägare, men var skyldiga att följa folkskolestadgans direktiv, och skulle rapportera och svara inför skolstyrelsen som var ytterst ansvarig för all folkskoleundervisning inom distriktet. Skrivningen i folkskolestadgan öppnade upp för donationer, men också för att skolor, fortsatt eller framledes, kunde drivas av andra än socknen, vilket var nödvändigt för att avlasta socknens kostnader för skolverksamheten.<sup>8</sup>

Att upprätta och driva skolor kunde leda till oklarheter, frågor och även konflikter såväl inom, som mellan socknar.<sup>9</sup> En studie om Sundsvallsområdets skolor visar på typer av frågor som uppkom och mellan vilka individer och grupper friktion förekom. Resultatet visar att de grundläggande konfliktytorna som uppkom i folkskoleverksamheten under 1800-talet hade sin grund snarare i specifika sociala, ekonomiska och politiska konflikter, än i skolfrågor.<sup>10</sup> Med utgångspunkt i dessa konfliktytor ämnar denna studie fokusera på relationen mellan en norrländsk förindustriell verksamhet, Olofsfors järnbruk och Nordmaling socken, där Olofsfors järnbruk drev skolor, medan Nordmaling socken ytterst ansvarade för skolverksamheten. Nordmaling är geografiskt placerat vid kusten och ligger nära gränsen mellan Västerbotten och Ångermanland, ca fem mil söder om Umeå och femton mil norr om Härnösand. Olofsfors bruk anlades knappa fem kilometer från det etablerade samhället runt Nordmalings kyrka.

Syftet med studien är att genom att analysera relationerna mellan Nordmaling socken (vilka ansvarade för skolverksamheten i Nordmaling skoldistrikt) och Olofs-

3 Johannes Westberg, "A Conflicted Political Will to Levy Local Taxes: Inequality and Local School Politics in Sweden 1840–1900," *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4, nr 1 (2018a), 4.

4 SFS 1842:19, §2, s. 3.

5 Jens Andersson and Thor Berger, "Elites and The Expansion of Education in Nineteenth-Century Sweden," *The Economic History Review* 72, nr 3 (2018), 7; Sockenarna övergick till att bli kommuner 1862, se Lars Magnusson, *Sveriges ekonomiska historia* (Lund: Studentlitteratur, 2016), 242.

6 Andersson and Berger (2018), 7.

7 SFS 1842:19, §12–13.

8 Christina Florin och Ulla Johansson, 'Alla dessa barnen,' *sågverksepoken och folkskolans historia i Skön 1850–1919* (Umeå: Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen Umeå universitet, 1984), 12.

9 Se exempelvis: Westberg (2014); Westberg (2018a); Johannes Westberg, "How Did Teachers Make a Living: The Teacher Occupation, Livelihood Diversification and The Rise of Mass Schooling in Nineteenth-Century Sweden," *History of Education* 48, nr 1 (2018b), 19–40; Florin och Johansson (1984).

10 Westberg (2018a), 9.

fors järnbruk (vilka drev skolor i anslutning till brukssamhället) bidra till *hur* dessa relationer såg ut och fungerade mellan en förindustriell verksamhet och ett skol-distrikt rörande folkskoleverksamheten under 1800-talet. Hur organiserades och sköttes skolorna som var upprättade och drevs av Olofsfors bruk och Nordmaling socken? Vilka exempel på konfliktytor fanns mellan representanter för Nordmaling socken och Olofsfors bruk under tidigt 1800-tal till mitten av 1800-talet? Vilka diskurser om konfliktytor kan utläsas av resultatet ovan?

Genom att besvara dessa frågor, ämnar denna studie bidra till forskningen om hur relationerna mellan förindustriell verksamhet, industrialisering och utbildning såg ut, men också specifikt bidra till kunskapsområdet om norrländska järnbruks folkskoleverksamhet under 1800-talet.

### Källmaterial, urval, begreppsanvändning och metod

I studien används flera olika källmaterial, både arkivmaterial och offentliga rapporter. Arkivmaterialet från Olofsfors bruksarkiv, som finns som depå vid Företagsarkivet i Westerbotten, innehåller olika arkivposter. Materialet består av kapitalböcker, korrespondensutdrag och manuskript.<sup>11</sup> Vid Riksarkivet i Härnösand har både tryckt och digitaliserat material använts. Det digitaliserade materialet är sockenstämmoprotokoll från Nordmaling 1766–1862, och det tryckta materialet är handlingar angående folkskolor, dels skrivelser, dels Folkskoleinspektörernas årsberättelser.<sup>12</sup> Därutöver har offentliga rapporter studerats, varav det viktigaste verket är *Berättelser om folkskolorna i riket*, vilka är folkskoleinspektörernas offentliga rapporter som är tryckta och utgivna 1861–1910. I denna artikel har alla årgångar inom studiens tidsspän studerats.<sup>13</sup> Även materiel som författats om Olofsfors bruk och Nordmaling socken har studerats, dock har de sällan varit inriktade mot skolverksamhet, men har bidragit med att ge en bild av järnbruket och socknen för tiden, detta kan dock inte räknas som källmaterial, men som viktigt bidragande kontextualiseringsmaterial.

Ovanstående material från Företagsarkivet i Westerbotten och Riksarkivet har lästs i sin helhet och sedan har de protokoll som rör Olofsfors bruk kombinerat med någon form av social verksamhet lyfts in i studien. Till sociala verksamheter har skola räknats in, men också exempelvis fattigvård, barnmorskor, pension och liknande frågor. Sådant som berört vägbyggen, markanvändning eller likande har hamnat utanför studiens intressesfär. Urvalet av studiens sociala verksamheter har gjorts för att studera hur relationerna mellan de olika parterna påverkats genom ett gemensamt ansvar för dessa verksamheter. De sociala verksamheter som lyfts fram och som tolkats som potentiella ”konfliktytor” är sådana spörsmål som tydligt lyft ett problem som behövt en lösning, exempelvis hur fattigkassan skulle finansieras, hur skolbyggen eller lärarlöner skulle organiseras och finansieras, samt hur skolornas uppgifter skulle redovisas och rapporteras till domkapitlet. Dessa spörsmål, eller konfliktytor,

11 Kapitalböcker, Olofsfors bruksarkiv, G 11:4, Företagsarkivet i Westerbotten; Utdrag från Protokoll, correspondens, Olofsfors bruksarkiv, F1:20, Företagsarkivet i Westerbotten.

12 Sockenstämmoprotokoll Nordmalings församling 1766–1862, Nordmalings kyrkoarkiv, sockenstämmoprotokoll, K I 1–3, Riksarkivet; Skrivelser Nordmaling 1820–1885, Handlingar angående folkskolor, G III a, Riksarkivet; Rapporter, Handlingar angående folkskolor, Folkskoleinspektörernas årsberättelser, G III ha, Riksarkivet.

13 *Berättelser om folkskolorna i riket 1861–1870*, afgifna af tillförordnade Folkskoleinspektörer (Stockholm: P.A. Norstedt och söner 1871).

har valts utan att för den skull definierats som konfliktytor i källmaterialet. Begreppet konfliktytor ska inte tolkas djupare än att vara ett spørsmål, en fråga som krävt ett svar, men som kunnat påverka relationen som helhet mellan berörda parter.

Även begreppet representanter används i artikeln. Begreppet används eftersom en sockenstämma, ett skolråd eller ett järnbruk i sig självt inte kan tala eller skriva. Begreppet ska läsas om just representanter för en instans eller organisation, exempelvis sockenstämman, skolrådet eller bruket, och bestod av individer som vid olika tidpunkter representerat dessa. Representanterna kunde variera eller bestå över tid.

De olika källmaterialen har därefter analyserats och triangulerats för att ge en så tydlig bild som möjligt om relationerna mellan Olofsfors Bruk och Nordmaling sockenledning rörande skolverksamheten. Detta har genomförts utifrån frågeställningarnas tre nivåer, en deskriptiv del om skolornas organisation i skoldistriktet, en diskussion om vilka konfliktytor som beskrivits inom skoldistriktet, samt en analys om vilka diskurser som framkommer vid analys av konflikterna. Tillsammans visar de på hur relationen mellan Olofsfors bruk och Nordmaling socken såg ut. Arkivmaterialet har därför strukturerats tematiskt utifrån de så kallade konfliktytor som upptäckts, detta för att kunna analyseras mot den aktuella periodens skolpolitiska och samhällsekonomiska kontext. För den andra och tredje forskningsfrågan har analysen genomförts med hjälp av diskursanalys och den kritiska diskursanalysens sociala praktik.<sup>14</sup> Diskursanalys i detta sammanhang baseras på Ruth Wodaks och Michael Meyers historieanalytiska diskursperspektiv där de menar att forskning hela tiden pendlar mellan empiri (här: källornas berättelse) och teori (här: den diskursanalytiska kontextualiserande sociala praktiken) där den sociala praktiken/ kontexten skapar en bas för nyansering och tolkning av empirins berättelse.<sup>15</sup> I detta fall utgör berättelserna från Nordmaling det mindre skeendet som sätts i perspektiv av den sociala praktiken/ kontexten för att kunna se vilka diskurser som uppkommer utifrån resultatets berättelser. I den kritiska diskursanalysens sociala praktik sätts alltså resultatet in i sin historiska kontext. För att få en bild av den sociala praktiken kontextualiserades resultatet i relation till exempelvis folkskoleundervisning, samhällsekonomi, samhällspolitik och bruksindustri vid studiens fyra tidsmässiga nedslag: åren runt 1816, 1843–46, 1858 och 1862.<sup>16</sup>

För fråga två har alltså de så kallade konfliktytorna definierats och analyserats med hjälp av ett historieanalytiskt diskursperspektiv där källornas berättelse har tolkats och berättats med stöd av den diskursanalytiska kontextualiserande sociala praktiken. För fråga tre har den tidigare analysen i fråga två tematiserats för att se vilka kluster av berättelser som ses, dessa har induktivt utmynnat i två större diskurser: den regionalpolitiskt-ekonomiska diskursen och den skolorganisatoriska och skollinnehållsiga diskursen.

## Tidigare forskning

Forskningsfältet som behandlar relationer mellan förindustriella verksamheter, industrialisering och uppbyggandet av en grundläggande skolverksamhet under

14 Norman Fairclough, *Discourse and Social Change* (Cambridge: Polity, 1992), 78–96; Lina Spjut, ”Kritisk diskursanalys av ett läromedelsinnehåll,” i *Diskursanalys med utbildningsvetenskapliga perspektiv*, red. Angerd Eilard och Christoffer Dahl (Lund: Studentlitteratur 2021), 110.

15 Ruth Wodak and Michael Meyers, *Methods of Critical Discourse Studies* (London: Sage), 31–32

16 Fairclough (1992), 78–96.



1800-talet, har fått ett uppsving de senaste decennierna, ofta med koppling till industrialiseringens nya behov av humankapital. Relationen mellan storjordbruk och industrialisering har också varit i fokus i flera internationella studier.

Joerg Baten och Dácil Juif har studerat humankapital och grundläggande utbildning utifrån ursprunget till dagens olikheter i ekonomisk industriell och teknologisk tillväxt. De menar att länder, såsom de skandinaviska länderna, som tidigt satsade på uppbyggnad av humankapital genom investeringar i grundutbildning för arbetarbefolkningen, och därmed också övergick till kunskapsintensiv industri, än idag har ett tydligt ekonomiskt försprång. De menar att orsaker till att vissa länder inte investerade i humankapital berodde på samtida strukturella ojämlikheter, som har sin grund i exempelvis ojämn fördelning av lantegendom. Baten och Juif uttrycker att stora koncentrationer av jordäggande hos få individer, har en mycket negativ inverkan på utbildning då utbildningsinsatser i strukturellt ojämlika samhällen inte belönas eftersom det inte heller finns en social mobilitet. Det finns med andra ord inga incitament för befolkningen att utbilda sig och heller ingen som är intresserad av att investera i utbildningsinsatser.<sup>17</sup>

Oded Galor, Omer Moav och Dietrich Vollrath har studerat hur andelen storjordbruk påverkade skolutvecklingen i USA i samband med industrialiseringen från 1820 och framåt. De menar att vid övergången från ett agrart samhälle till ett industrisamhälle ville industriägarna ha en mer utbildad arbetskraft, något som direkt motverkades av de stora jordbruksägarna vilka inte ville ha en rörlig arbetskraft. Detta resulterade i skillnader i utbildningsreformer som ännu idag syns i Nord- och Sydamerika, nu i form av humankapital och ekonomisk tillväxt. En liknande utbildningsmässig olikhet orsakad av tidigare ojämlika jordägarskap kan även ses i Japan, Korea, Ryssland och Taiwan, skriver författarna.<sup>18</sup>

Preussens utbildningsutveckling under 1800-talet är i fokus i en studie av Francesco Cinnirella och Eric Hornung. Resultatet visar att områden med en hög koncentration av stora jordbruk, dvs. äldre feodalområden, hade en signifikant lägre nivå av barn inskrivna i skolan i början av 1800-talet, medan de i slutet av seklet i stället hade ett mycket högt inskrivningstal i skolorna, detta trots att antalet skolor i området inte ökade. Författarna tolkar detta som en effekt av upplösandet av livegenskapen i Preussen. De tidigare livegna individerna hade fått en nyvunnen frihet, vilka inte heller hade någon tydlig anknytning till några särskilda yrken. Tillsammans medförde det att personliga önskemål och krav på utbildning fick utrymme. Att inte antalet skolor ökade bekräftar att ökningen av skolbarn berodde på individuella krav på utbildning.<sup>19</sup>

Sammantaget visar de tre studierna ovan att ojämlikt jordäggande hindrade skolutveckling, men att industrialiseringen generellt inverkar positivt på skolutveckling. De visar också att om incitament till förändringar i levnadsvillkor fanns, ökade benägenheten att låta barnen gå i skolan.

17 Joerg Baten and Dácil Juif, "A Story of Large Landowners and Math Skills: Inequality and Human Capital Formation in Long-run Development 1820–2000," *Journal of Comparative Economics*, nr 42 (2014), 375–401.

18 Oded Galor, Omer Moav and Dietrich Vollrath, "Inequality in Landownership: The Emergence of Human-Capital, Promoting Institutions and The Great Divergence," *The Review of Economic Studies* 76, nr 1 (2009), 143–79.

19 Francesco Cinnirella and Eric Hornung, "Landownership and The Expansion of Education," *Journal of Development Economics* 121 (2016), 135–52.

Även rörande Sverige har tidigare forskning behandlat relationen mellan storjordbruk, industri och utbildning, men också vilka konflikter som tenderar ha uppkommit i relationerna runt folkskoleverksamheten. Jens Andersson och Thor Berger menar att Sveriges folkskoleväsende medförde att Sverige för tiden skapade ett humankapital som var högt i förhållandet till den faktiska ekonomiska utvecklingen för tiden. Deras resultat visar också att de lokala jordägareliterna i Skåne, vilka var studiens fokus, hade möjligheter att rösta ner alla beslut rörande skola, men de valde att låta bli, så även om de inte direkt bidrog till folkskolorna, motverkade de inte heller skolverksamheten. Därför frågar författarna sig varför den skånska jordägarelitens – i ett internationellt perspektiv – ändå var relativt positiva till det svenska folkskoleväsendets framväxt. Som förklaring till detta föreslår författarna att jordägarelitens bland annat ville ha fortsatt social kontroll när landsbygdsbefolkningen växte och såg därför skola som ett effektivt sätt att hålla barnen borta från ”gatan”.<sup>20</sup>

Ovanstående studie visar att jordbrukarelitens i Skåne inte engagerade sig i folkskoleverksamheten, men de accepterade den. I andra delar av Sverige ser vi att olika industrier, exempelvis sågverksindustri och järnbruksindustri, i vissa fall har varit mycket engagerade i folkskoleverksamheten, detta både före och efter folkskolestadgans tillkomst 1842. Att personer med finansiell styrka inom olika typer av förindustriell verksamhet, såsom olika bruk, sågverksbolag och storjordbruk även kunde få inflytande över detaljer inom kommunpolitik eller annan lokalpolitik i lyfts av flera forskare.<sup>21</sup> Engagemanget i skolorna, var det dock mer olika med, nedan fokuseras på sågverk och järnbruk.

Christina Florin och Ulla Johansson har studerat relationen mellan undervisning och samhällsomvandling vid sågverksområdena runt Sundsvall vid industrialiseringen 1850–1919, detta med fokus på sex bolagsskolor som upprättades och underhölls av såverksägare i området. Florin och Johansson behandlar sågverkens intressen i skolväsendet och skriver att även om såverksägarna var ansvariga för ekonomi och skötsel av sina egna skolor, var de formellt inordnade under socknens skolväsende och därmed underställda domkapitel och folkskoleinspektion. Johansson och Florin har inget direkt konfliktfokus i sin rapport, men resultatet visar på konfliktytor rörande organiseringen av skolorna i ett område med stark befolkningsökning och mycket hög in- och utflyttning. Präster uttryckte problem med beräkningen av antalet undervisade barn och lärare klagade och uttryckte önskan om fler skolor och fler lärare för att klara arbetsbördan. Andra konfliktytor rör ekonomin, där skolstyrelserna var beroende av såverksägarnas välvillighet rörande skolexpansionen, vilket innebar att skolrådsledamöter var angelägna om att hålla bolagsägarna nöjda. Florin och Johansson sätter fingret på den komplexa relation som såverksägarna och skolstyrelserna hade rörande folkskoleväsendets expansion under 1800-talets tidiga industrialisering.<sup>22</sup>

20 Andersson and Berger (2018), 1–28.

21 Joakim Malmström, *Herrskapen och den lokala politiken i Eds socken ca 1650–1900* (Uppsala: Uppsala universitet, 2006); Peter Aronsson, ”Bergunda kommunalstämmas stridbara historia 1862–1938,” i *Bergunda – en återblick*, red. Sven-Erik Årenäs, Kerstin Posse och Mats Nässert (Växjö: Tryckericentralen, 1999); Lars Nyström, *Potatisriket, Stora Bjurum 1857–1917: Jorden, makten, samhället* (Göteborg: Historiska institutionen, Göteborgs universitet, 2003); Alberto Tiscornia, *Statens, gudens eller böndernas socknar? Den socken-kommunala självstyrelsens utveckling i Västerfärnebo, Stora Malm och Jäder 1800–1880* (Uppsala: Uppsala universitet, 1992); Christina Florin och Ulla Johansson, ”Uppfostran på entreprenad,” i *Skilda lärohus*, red. Inger Nilsson (Lund: Dialogos, 1989).

22 Florin och Johansson (1984).

De flesta av den storskaliga sågverksindustrins skolor startade under 1800-talet, men redan under 1600- och 1700-talen anlade järnbruk skolor för arbetarnas barn i järnbrukssamhällen i Bergslagen.<sup>23</sup> Järnbruksskolor har bland andra studerats av Ingrid Nilsson som menar att järnbrukens tidiga skolverksamhet hade samma funktion som husbonden i hustavlans tid och att brukspatron hade plikt att se till att hans arbetare fostrades och tuktades. Nilsson lyfter också fram att en skola på så sätt skulle fostra in barnen i den sociala struktur som fanns på bruken.<sup>24</sup> Carin Bergström, som studerat järnbruksskolor främst ur ett lärarperspektiv menar att brukslärarna inte var skyldiga att undervisa andra barn än brukets barn, men att de ändå var välkomna i mån av plats.<sup>25</sup>

Vid studiet av järnbruksskolor har fokus ofta legat på hur de finansierades, något som studerats av bland annat Madeleine Michaëlsson, Gunilla Klose och Johannes Westberg.<sup>26</sup> Klose studerade finansieringen av bruksskolorna tiden före 1842, Michaëlsson perioden 1850–1930 och Westberg har studerat skolhusens finansiering i Sverige.<sup>27</sup> Kloses och Michaëlssons resultat visar att bruken finansierade stora delar av folkskolornas kostnader inom bruksområdena och att detta skedde på många olika sätt, både i direkta ekonomiska bidrag i form av pengar, men även genom att upplåta lokaler för skolan eller att avlöna lärare.<sup>28</sup>

De järnbruk eller järnbruksbygder med skolverksamhet som tidigare studerats är Upplands Lövsta (Leufsta), Österby bruk, Vattholma, Harg, Forsmark och Gimo, Västerås stift med bruksorter som exempelvis Riddarhyttan, Skinnskatteberg, Utersberg, Norrbärke, Söderbärke och Säfsnäs, Västerfärnebo i Västmanland, Limå bruk och Korså bruk.<sup>29</sup> Studierna ovan har fokuserat på lärare, finansiering och variationer i finansieringen, inte relationen mellan bruken och socknen, där bruken drev en skola medan socknen formellt ansvarade för all skolverksamhet inom socknens gränser. Nedan diskuteras studier som fokuserar på olika typer av konflikter som uppkom i samband med 1800-talets folkskoleexpansion.

Johannes Westberg har studerat 12 socknar runt Sundsvallstrakten 1840–1900 utifrån vilka typer av konflikter som uppkom i skoldistriktet för tiden. Westberg menar att det var vanligare att konflikterna rörde ekonomiska och politiska frågor än specifikt skolorganisationen. Vidare lyfter Westberg fram tidens röst- och skattesystem i socken- och kyrkostämman som problematiska och som en källa till konflikter

23 Josef S. Gralén, *Folkskoleinspektionen i Gävleborgs län 1861–1876* (Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1953); Josef S. Gralén, *Folkskoleinspektionen i Örebro län 1861–1914 jämte kortfattad översikt före 1861* (Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1958). Se också exempelvis Anders Florén, *Disciplinering och konflikt* (Uppsala: Acta universitatis Upsaliensis, 1987).

24 Ingrid Nilsson, "Folkundervisning i privatskolor – bruks- och vallonskolor," i *Skilda lärohus*, red. Ingrid Nilsson (Lund: Dialogos, 1989), 77.

25 Bergström (2000), 127–54.

26 Madeleine Michaëlsson, *Privata bidrag till folkskolan: Järnbruken och det svenska folkskoleväsendet 1850–1930* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2016); Madeleine Michaëlsson, "Privata bidrag till folkskolan," i *Utbildningens revolutioner: Till studiet av utbildningshistorisk förändring*, red. Anne Berg, Esbjörn Larsson, Madeleine Michaëlsson, Johannes Westberg och Andreas Åkerlund (Uppsala: SHED, 2017); Gunilla Klose och Johannes Westberg, *Folkundervisningens finansiering före 1842* (Uppsala: Uppsala Universitet, 2011); Westberg (2014).

27 Westberg (2014).

28 Klose och Westberg (2011); Michaëlsson (2016).

29 Dessa har i tur och ordning studerats av Michaëlsson (2016); Bergström (2000); Westberg och Klose (2011); Tiscornia (1992); och Nilsson (1989).

då folkskolesystemet var en lokal angelägenhet. De flesta konflikter som Westberg identifierade var mellan sockenbor och präster, eller mellan skolstyrelser och lärare.<sup>30</sup> Jakob Evertsson har i en studie av folkskoleinspektionen undersökt den statliga professionaliseringen av lärarkåren. Han menar att, trots att folkskoleverksamheten var en lokal angelägenhet, skickade staten ut inspektörer som indirekt förmedlade statens utbildningsstandard, vilket medförde att lärare fann sig fångade mellan statens krav och lokala krav. Detta påverkade lärarnas autonomi och underminerade deras profession, vilket innebar att relationerna mellan lärare och inspektörer på lokal nivå inte alltid var helt friktionsfria.<sup>31</sup> Westbergs och Evertssons resultat visar på flera konfliktytor i folkskoleverksamhetens uppbyggande, exempelvis mellan lärare och skolinspektörer, respektive lärare och skolstyrelser, samt präster och sockenbor.

Westberg har också skrivit om lärares försörjningsmöjligheter under 1800-talet, där lärarlönen diskuteras utifrån nödvändigheten till andra försörjningsmöjligheter då ersättningen för undervisningen var låg och undervisningsåret kort. Även rörande lärares nödvändiga mångsyssleri uppkom diskussioner och konfliktytor, exempelvis lyftes det i läraretidningar och i press, men också av folkskoleinspektörer. Kritiken från inspektörerna gällde främst den tid som extrasysslorna tog anspråk på, vilket medförde att undervisningen kunde bli underordnad, gavs för lite engagemang eller blev mekanisk. Kritik lyftes också rörande vilka sysslor som var olämpliga (exempelvis bryggeriverksamhet) och lämpliga för lärare att utföra. Westberg lyfter också fram att den vanligaste "extrasysslan" var att lärare också innehade tjänsten som klockare, organist eller kantor i samma församling där de innehade lärartjänst. Många lärartjänster utlystes också som kombinerade med klockare, organist eller kantorstjänsten. Westberg menar att folkskoleväsendet i Sverige inte enbart bekostades av lokala skattesystem, utan även av att lärare kunde försörja sig genom extra arbeten på grund av de låga lönerna.<sup>32</sup> Tidigare nämnda Bergström, såg i sin studie av lärares utbildning och tjänster i Uppland att utbildning av lärare innan 1842 ofta innebar en prästutbildning eller delar av en prästutbildning, samt att i valet av klockare var ibland sångrösten viktigare än dennes läs- och skrivkunnsighet.<sup>33</sup> I Florin och Johanssons studie av sågverksskolor tas lönerna upp, men främst vilken försörjning en lärare skulle ha när denne inte längre kunde utöva sitt yrke. Stridigheter om pension, kombinerat med statliga regleringar om lärares behörighet och hur lärare skulle tillsättas uppkom i slutet av 1800-talet och blev sedan grunden till den slutgiltiga överlämningen av sågverkens skolor till att bli skolor i kommunal regi.<sup>34</sup> Kombinerade tjänster, extrasysslor, lärares utbildning och pensionsersättningar var med andra ord tydliga konfliktytor för tidens skolorganisation.

Olofsfors bruk, som är i fokus för denna fallstudie, har tidigare studerats ur andra perspektiv som exempelvis produktion, ekonomi och lönsamhet, maktbruk, kultur-

30 Westberg (2018a).

31 Jakob Evertsson, "School Inspection and State-Initiated Professionalization of Elementary School Teachers in Sweden 1861–1910," *History of Education* 51, nr 4 (2022), 500–21.

32 Westberg (2018b). Som exempel på hur vanligt det var med kombinerade tjänster skriver Westberg att år 1889 innehade 31% av de manliga folkskollärarna också tjänsten som klockare, organist eller kantor (1 724 av 5 602 lärare. Se Westberg [2018b], 35).

33 Bergström (2000), 153–54.

34 Florin och Johansson (1984), 17ff.

historia och övergång från järnbruk till sågverk.<sup>35</sup> Få tycks dock ha studerat skolan, undervisning eller relationer mellan socken och bruket rörande skolfrågor. Ola Raninge skrev på 1980-talet en licentiatuppsats om folkskollärarna i Nordmaling socken, där Olofsfors bruksskola ingår.<sup>36</sup> Raninges fokus ligger dock på lärarna i sig, inte vare sig Olofsfors bruksskola, organisationen runt skolverksamheten eller relationen mellan Nordmaling socken och Olofsfors bruksägare studerades.

Forskning om skolorna som drevs av Olofsfors bruk är sparsam, om inte obefintlig, likaså är forskning om relationerna mellan de som bar det formella ansvaret för skolverksamheten i Nordmaling socknen (skolstyrelsens ledamöter), samt Olofsfors bruksledning som drev skolor. För att fylla kontextuella luckor om Olofsfors bruk i sig och det samhälleliga sammanhang som bruket anlades i, samt drev skola i, följer härpå en bakgrund om Olofsfors bruk, som ett exempel på ett av de norrländska bruken under 1800-talet.

### Olofsfors bruk: ett järnbruk längs den svenska norrlandskusten

Om vi ska sätta in Olofsfors bruk i en kontext av järnbruksindustrihistoria i Sverige, finns det några aspekter som gör att Olofsfors bruk, tillsammans med flera bruk längs norrlandskusten utskiljer sig från den traditionella järnhanteringen och dess villkor. Skillnader som beror dels på tiden för anläggning av bruket, dels på orsakerna till anläggandet på den geografiska platsen.

Flera bruk anlades längs norrlandskursen under 1700-talet och Olofsfors Bruk startades upp 1762.<sup>37</sup> Etableringen i norra Sverige genomfördes eftersom området hade rik tillgång på skog, vilket var en förutsättning för tillverkning av träkol som var järnbrukens huvudsakliga energikälla när det gällde att smälta och vidareförädla malmen. Eftersom den förindustriella järnindustrin i Bergslagen började få akut brist på användbar skog till kolning, etablerades flera järnbruk längs Norrlandskusten, förlagda i områden med mycket skog och dit skeppades järnmalm från Bergslagen. Norrlandskustens järnbruk etablerades med andra ord på grund av tillgången på skog, inte på grund av tillgången på malm.<sup>38</sup>

Olofsfors är beläget i nuvarande Nordmalings kommun, och området hörde vid tiden för studien till Nordmaling socken.<sup>39</sup> Bruket var i privat ägo och bestod av själva Olofsfors huvudort, där järnet producerades, men liksom många bruk, infattades även flera byar runt bruket, där träkolning och odling var huvudsysslan.<sup>40</sup> Den tidens

35 Per Norberg, *Forna tiders järnbruk i Norr- och Västerbotten* (Stockholm: Almqvist och Wiksell, 1957); Rolf Sixtensson, "Olofsfors bruk: rapport," *Byggnadskultur*, nr 3 (1981); Lars Flodström, "Olofsfors bruk," *Byggnadskultur*, nr 1 (1986); Gudrun Jacobson och Cathrina Strandberg, *Olofsfors bruk 1762–1894* (Umeå: UTAB, 1992); Rolf Sixtensson och Nils-Eric Ericsson, "Nu bultar stångjärnshammaren i Olofsfors bruk," *Byggnadskultur*, nr 2 (1992); Jonas Fröberg, *Från järnbruk till idébruk: Olofsfors AB 250 år* (Nordmaling: Olofsfors AB, 2012).

36 Ola Raninge, *Folkskolans framväxt och lärarnas insatser i södra Västerbotten 1842–1942* (Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 1988).

37 Jacobsson och Strandberg (1992).

38 Fredrik Olsson, *Järnhanterings dynamik: Produktion, lokalisering och agglomerationer i Bergslagen* (Umeå: Umeå studies in Economic History, 35, 2007); 88–99; Magnus Lindmark and Fredrik Olsson Spjut, "The Transformation of The Organic Energy System: The Swedish Perspective," *Historia Agraria*, nr 77 (2019), 64; Fröberg (2012).

39 Brytpunkten då socknarna övergick till att bli kommuner är 1862, se Magnusson (2016), 242.

40 Göran Rydén, *Hammarlag och hushåll: Om relationen mellan smidesarbetet och smedshushållen vid*

skattesystem innebar att bruket upptog skatt från sina byar, men betalade sedan själva skatt till Nordmaling socken. Denna organisering innebar att de byar som ingick i brukets ägo, också var brukets ansvar.<sup>41</sup> Det tog tid för Olofsfors järnbruk att etablera sin järnbruksverksamhet, och även att bli en naturlig del av regionen. Bruket hade problem med bland annat vattentillgång, mängden tillverkat träkol på bygden och ekonomiska bekymmer med ägarskapet, vilket ledde till ett antal ägarbyten redan vid uppstarten.<sup>42</sup>

Det geografiska läget och konsekvenser av den sena etableringen skiljer ut de norrländska bruken från bruken i Bergslagen, och sätter dem i en annan kontext än Bergslagsbruken. En annan skillnad är att Bergslagen hade ett eget lagsystem som reglerades av Bergsordningen, ett system som var anpassat till järnbrukens behov.<sup>43</sup> Detta lagsystem gällde inte vid Olofsfors bruk eftersom det geografiskt var beläget utanför Bergslagen. Den stora skillnaden är dock konsekvenserna av att Olofsfors bruk anlades relativt sent och i en redan existerande socken och region. I Bergslagen anlades ofta bruken först, därefter växte samhället och socknen upp i anslutning till bruket, vilket gav Bergslagens järnbruk en otvivelaktigt stark ställning i hela bygden och socknen.<sup>44</sup> Denna fördel saknade Olofsfors bruk, vilket inverkar på relationen med socknen. En konsekvens av att bruket anlades vid en redan befintlig samhällsstruktur, var att sockenborna betraktade bruksfolket som avvikande och annorlunda eftersom brukets etablering innebar att brukets yrkesgrupper avvek från den annars relativt homogena bond- och torparsocknen. Som exempel på socknens motvilja mot bruksfolket var att de inte bereddes plats vid gudstjänsterna i Nordmalings kyrka. Kyrkbänkarna var reserverade för olika byars befolkning och ingen by ville dela sin bänk med bruksfolket. Bruksledningen tvingades söka stöd hos Konungens befallningshavare för att få sina arbetare insläppta i kyrkan. Kyrkan byggdes sedan ut, delvis för att rymma den nya befolkningen.<sup>45</sup>

Förutom att Olofsfors och de flesta andra bruk längs norrlandskusten hade andra förutsättningar än bruken i Bergslagen, var 1800-talet också en tid av grundläggande förändringar av samhället. Till exempel pågick framväxten av nya näringar och det industriella genombrottet i slutet av 1800-talet. Samhällsförändringen ställde nya krav på offentliga institutioner såsom socknar och stat, vilket senare resulterade exempelvis i kommunreformen 1862, som syftade till att möta och organisera de nya framväxande behoven.<sup>46</sup> Landet stod också inför en stark befolkningsökning, agrara förändringar såsom skiftesreformerna, men också formaliseringar av sockenstrukturen och officiellt sanktionerad konfirmationsläsning.<sup>47</sup> Detta tillsammans

---

Tore Petrés brukskomplex 1830–1850 (Uppsala: Uppsala universitet, 1990), 50.

41 Mats Olsson, *Skatta dig lycklig: Jordränta och jordbruk i Skåne 1660–1900* (Lund: Gidlunds förlag, 2005).

42 Fröberg (2012), 7–19.

43 Bergs rätt gällde i Bergslagen och de hade domsmakt i både i civila mål och i mål som rörde bergs- och gruvhantering, det kunde vara allt från slagsmål till ekonomiska mål. För allvarigare brott som ex. dråp användes häradsrätten. 1852 avskaffades bergsordningen allmänna domstolarna instiftades. Olsson (2007), 88–99.

44 Olsson (2007), 39–44.

45 Manuskript från föredrag av Karl Hörnström hållet den 29/11 1967. Utdrag från Protokoll, correspondens, Olofsfors bruksarkiv, F1:20, Företagsarkivet i Westerbotten.

46 Magnusson (2016).

47 Bergström (2000).

föranledda diskussioner och debatter om en officiell skolreform eftersom skolor växte upp relativt ojämnt i Sveriges olika socknar vilket ledde till stora skillnader inom landet. Motivet bakom statens direktiv om folkskolorna, kan sägas vara att få en mer nationellt jämlik folkskola genom ett slags medborgerligt allmänbildningsprojekt, men också ett sätt att få social kontroll över den växande arbetarklassen och deras bildning.<sup>48</sup> Dock kom det decentraliserade skolsystemet att få lokala konsekvenser.

I denna brytningstid mellan ett traditionellt agrart samhälle och industrialisering etablerades Olofsfors bruk och skolorna i Olofsfors och Nordmaling organiserades och anlades, något som skapade nya typer av relationer och nya typer av potentiella konfliktytor.

I kommande avsnitt presenteras resultatet utifrån forskningsfrågorna om hur organisationen såg ut, vilka konfliktytor som uppträdde i resultatet och vilka diskurser om konfliktytor som syns utifrån resultatet.

### Organisation och skötsel av skolorna

I Nordmaling socken fanns två etablerade fasta skolor före 1842. Den ena var en donationsskola anlagd vid Vallen, nära Nordmaling kyrka (Kyrkvallen), vilken drevs av socknen med hjälp av en donation om 1 500 kronor de erhållit utifrån ett testamente daterat 1796 av Jonas Malmberg.<sup>49</sup> Den andra skolan var den fasta skolan vid Olofsfors bruk som bekostades av bruksägarna. Donationsskolan kom från 1842 direkt att ingå i församlingens skolverksamhet, medan Olofsfors bruksskola fortsatte att drivas av Olofsfors Bruks ägare.<sup>50</sup>

Donationsskolan, eller sockenskolan, hade under 1800-talets första decennier flera lärare, Kyrkoherde Olof Klockhoff, Nils Sillrén, Johan Lundström och Anders Sundin, Jakob Holmgren och Eric Olof Arcadius. Åren 1832–1834 ska socknens skola varit stängd på grund av missväxt.<sup>51</sup> Någon sådan uppgift har inte hittats för Olofsfors skola, som vid tiden var nyöppnad.

Olofsfors Bruks skola grundades 1831, detta enligt Olofsfors bruks egen hemsida.<sup>52</sup> Att bekräfta detta eller att hitta ett exakt datum har varit svårt, men uppgifter om att barnen på Olofsfors bruk fått sporadisk undervisning redan på 1780-talet finns.<sup>53</sup> Även mer svepande dateringar finns, som att Olofsfors hade en fast skola när folkskolestadgan började gälla, och att den första formella skolläraren kom till Olofsfors Bruk 1835, att han hette Sjögren och var bruksskolans lärare fram till 1839, då han avled och ersattes av Per Nordström.<sup>54</sup> Trots olika uppgifter, kan vi ändå konstatera att Olofsfors bruk hade en skola vid inrättande av folkskolestadgan 1842, men att det är lite osäkert exakt när den grundades, men troligen under första halvan av

48 Henrik Edgren "Folkskolan och grundskolan," i *Utbildningshistoria: En introduktion*, red. Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (Lund: Studentlitteratur 2011), 103–19.

49 Bilaga till Protest till domkapitlet, Avskrift av Malmbergska testamentet från 1796, 27/11 1843, Handlingar angående folkskolor, Skrivelser Nordmaling, G III a, Riksarkivet.

50 *Sockenstämmoprotokoll Nordmalings församling*, 27/9 1843, Nordmalings kyrkoarkiv, sockenstämmoprotokoll 1834–1862, K I 3, Riksarkivet.

51 Raninge (1988), 42.

52 Olofsfors bruks hemsida, "Olofsfors bruk," <https://olofsforsbruk.nu/historia/>.

53 Jacobsson och Strandberg (1992), 79.

54 Bertil Boëthius, *Robertsfors bruks historia* (Uppsala: Almqvist och Wiksell 1921); Raninge (1988), 49.

1830-talet. År 1847 finns också en post utskriven i Bruksskolans Förlagskonto, vilket visar att bruksskolan var en fast post i brukets budget och avräkningar.<sup>55</sup>

1839 byggdes en särskild skolbyggnad i Olofsfors, och enligt sockenstämmoprotokoll från 1843, startade Olofsfors bruksägare även en flyttande skola.<sup>56</sup> Den flyttande skolan var till för de barn som hade så långt till Olofsfors brukssamhälle att de inte regelbundet kunde gå i skolan, exempelvis kolare, bönder och andra som arbetade åt bruket, men inte bodde inne i Olofsfors brukssamhälle. Från 1843 ansvarade alltså Olofsfors bruk för driften av både en fast och en ambulerande skola. I socknen inrättas ambulerade roteskolor runt 1858.<sup>57</sup>

1842 års folkskolestadga innebar ett stort ansvar och en stor kostnad för socknarna, något som togs upp i inledningen av denna artikel.<sup>58</sup> 1842 års folkskolestadga betydde inte så mycket för bruksskolorna i Bergslagen på ett organisatoriskt plan mer än att skolstyrelser inrättades. I skolstyrelserna i Bergslagen ingick som regel brukspatron, vilket innebar att inga förändringar för själva skolverksamheten skedde.<sup>59</sup> I Nordmalings fall rådde dock andra förhållanden eftersom brukspatron vid Olofsfors Bruk inte ingick i skolstyrelsen, istället var Brukets anställda inspektör Schjältz medlem i sockenstämman.<sup>60</sup> Schjältz fungerade i praktiken som en mellanhand mellan sockenstämman, skolstyrelsen och bruksägarna, men kunde inte ta egna beslut rörande bruket eller ge svar på frågor som uppkom under mötet, vilket kan ha påverkat den direkta relationen mellan socknen och bruksägarna.

Organisationen runt skolorna verkar ha varit åtskild, Olofsfors bruk skötte sina skolor, medan socknen skötte sina. I protokollen ser det endast ut som att samröret dem emellan har rört vissa ekonomiska frågor när någon (oftast socknens) verksamheter behöver byggas ut med fler skolor eller då skolornas resultat skulle rapporteras in till domkapitlet.

Dock kan inte diskussionen om relationerna mellan socken och bruk enbart starta med skolans statliga direktiv 1842, detta eftersom Olofsfors bruk var relativt nyetablerade i regionen, och det fanns flera sociala frågor att reda ut innan folkskoleinrättandet blev aktuell. Som tidigare nämnts, uppkom till exempel en konfliktyta rörande bruksfolkets rättigheter att beredas plats i sockenkyrkan, något som krävde Kongligt brev för att lösa.<sup>61</sup> Relationen mellan Olofsfors bruk och Nordmaling socken inleddes i slutet av 1700-talet, och inledningsvis bytte också bruket ägare ett antal gånger. Det var också problem, konkurser och otillräcklig tillverkning av träkol, innan bruket utgjorde en mer stabil arbetsplats och aktör inom socknen.<sup>62</sup> Huruvida denna problemfyllda start påverkade relationen mellan bruket och socknen vet vi inte, men sockenstämmoprotokollen vittnar om problem rörande befolkningsfrågor och försörjning nära femton år före den officiella bruksskolan i Olofsfors.

55 Kapitalbok 1847, Kapitalböcker, Olofsfors bruksarkiv, G11:4, Företagsarkivet i Westerbotten.

56 V-bottens museum, *Järnbruket i Olofsfors: På spaning: Skolverksamheten i Västerbottens museum*. (Umeå: Västerbottens museum 1993), 15; Sockenstämmoprotokoll Nordmalings församling, 29/10 1843, Nordmalings kyrkoarkiv, sockenstämmoprotokoll 1834–1887, K I 3, Riksarkivet.

57 Sockenstämmoprotokoll Nordmalings församling, 18/7 1858, Nordmalings kyrkoarkiv, sockenstämmoprotokoll 1834–1862, K I 3, Riksarkivet.

58 Se bland annat SFS 1842:18; Andersson and Berger (2018), 7.

59 Nilsson (1989), 80.

60 K I 3, Sockenstämmoprotokoll, 29/10 1843.

61 F1:20, Manuskript: Hörnström, 19/11 1967.

62 Fröberg (2012), 7–19.



## Relationer och konflikter mellan socknen och bruksägare

Fyra händelser ur källmaterialen visar på att konfliktbetonade problem förekom. De rör i) fattigkassan och brukets invånare 1816, ii) kostnader för uppbyggnad av skolbyggnader 1843, iii) kostnader för lärarlöner i socknen 1858 och iv) skolornas skötsel och rapportering till Domkapitlet 1861.

### *Fattigkassan och brukets invånare*

År 1816 lyfter socknen frågan om vilka personer som egentligen skulle få bidrag ur församlingens fattigkassa. Även om detta inte är direkt relaterat till skolan, visar det på att det tidigt fanns en viss friktion i relationen mellan Nordmaling socken och Olofsfors Bruk rörande sociala frågor och ekonomiskt ansvar.

Saken inleddes med att några äldre personer i Nordmaling framförde en klagan över att de fick bekosta fattighjon från både bruket (Olofsfors) och sågverken (Håksnäs och Djupsjö). De menade att arbetsplatserna drog till sig arbetare från andra delar av landet, vilka tog med sig sina gamla föräldrar som inte kunde försörjas fullt ut. De klagande menade att Brukets och sågverkens äldre personer belastade fattigkassan, trots att de egentligen inte tillhörde socknen, vidare menade de att Bruket själva skulle ha en egen fattigkassa.<sup>63</sup>

[...] Då tid efter annan och det ärligen främmande folk och ofta gamla hitflytta till Olofsfors Bruk och dessa bliva oförmögna att sig själva livnära, falla åt socknen till last såsom fattighjon. [...] Olofsfors Bruk hädanefter måste få hava sin egen Fattigkassa under Disponentens vård, vartill alla de som må falla som samlas vid Bruket. Detta tro vi vara riktigt med Kongliga Bergsordningen. Vi veta åtminstone att så brukas på de flesta ställen.<sup>64</sup>

Ansvariga för sågverken svarade på klagan med motförslaget att de var villiga att skjuta till skatt från sina upptagningsområden för att stärka fattigkassan. Dock kunde inget fast beslut tas eftersom Olofsfors bruk inte var representerade, disponenten skulle tillfrågas om motförslaget och hade att protestera inom utsatt tid ifall han misstuckte. Motförslaget innebar också att endast ”de som äro födda här i socknen eller tillkomma i ungdomen” och ärligt tjänat vid dessa arbetsplatser skulle få rätt att begagna fattigkassan vid sin ålderdom, om inte bruksdisponenten motsade sig lösningen.<sup>65</sup>

Att Olofsfors dels låg en bit ifrån centrala Nordmaling, dels var relativt nya arbetsgivare i bygden verkar ha påverkat de äldre sockenbornas förtroende för bruket, något som också stämmer överens med Hörnström som menade att det fanns konflikter mellan sockenborna i Nordmaling och bruksfolket redan vid starten av järnbruket.<sup>66</sup> Att inte kunna lösa frågan direkt kan också ha ökat på irritationen.

Ovanstående klagan gäller brukets bristande ansvar över personer som ansågs vara brukets ansvar. Intressant är också att de klaganden hänvisar till Bergsordningen. Olofsfors hade genom Bergskollegiet fått privilegium att inneha järnproduktion

63 Sockenstämmoprotokoll Nordmalings församling, 25/9 1816, Nordmalings kyrkoarkiv, Sockenstämmoprotokoll 1766–1819, K I 1, Riksarkivet.

64 Ibid.

65 K I 1, Sockenstämmoprotokoll, 25/9 1816.

66 F1:20, Manuskript: Hörnström, 19/11 1967.

och var därigenom anslutna till Bergsordningen gällande produktionen, dock fanns inga regleringar eller lagstiftningar rörande sociala frågor eftersom bruket geografiskt låg utanför Bergslagen. Bergslagsbruken hade dock av tradition tagit ett socialt ansvar, då oftast för hela byn eller samhället som tillhörde bruket, och det torde vara detta sociala ansvar som klaganden hänvisade till.<sup>67</sup>

Olofsfors bruk skiljer sig här mot järnbruken i Bergslagen. Som tidigare nämnts växte ofta samhällena och byarna i Bergslagen fram i anslutning till och även på grund av brukens lokalisering, vilket gjorde att socknen och bruket i stort var det samma. Längs norrlandskusten anlades ett bruk oftast vid ett redan existerande samhälle, vilket medförde två åtskilda samhällen.<sup>68</sup> I norra Sverige kom Bergsordningen att ge bruket privilegier som järnbruksproducent, men de sociala frågorna som kom naturligt och med egen lokal jurisdiktion i Bergslagsförsamlingarna, fanns inte i Olofsfors Bruk. Tydligt i konflikten är att klaganden inte ansåg att Olofsfors bruk tog sitt sociala ansvar. Förslaget i klagan var att arbetsplatserna skulle ha egna fattigkassor antogs inte, i stället lämnades ett motförslag om att pengar skulle skjutas till i kassan. Motförslaget kunde dock inte träda i kraft genast eftersom bruksägarna var tvungna att godkänna förslaget först, men då frågan inte tas upp i efterkommande protokoll, torde innebära att motförslagens godtogs av bruksägaren.

### ***Kostnader för skolbyggnaders uppförande 1843–1846***

1843 fattades beslut om att Nordmaling socken skulle bygga en ny skolbyggnad nära kyrkan i Nordmaling, vid den s.k. Vallen. Skolbyggnaden skulle förutom skolsalar innehålla lärarbostad. Sockenstämman beslöt också att läraren skulle lönas genom att förena organisttjänsten med skolläartjänsten och därmed kunna erbjuda en något högre lön för att få fler sökanden till tjänsten.<sup>69</sup>

Olofsfors Bruks inspektor ville ha tillagt i protokollet att bruket själva skulle inrätta en flyttbar skola, och att de dessutom redan hade en fast skola i Olofsfors där bruket bekostade både skolor och lärarlöner. Därför skulle det vara tydligt i protokollet att skolbygget vid Vallen och Olofsfors skolor skulle vara helt skilda från varandra ekonomiskt.

Å ägarnas av Olofsfors Bruk, Herrar Pauli vägnar anmälde Herr Bruksförvaltaren P. Schjältz, det skulle för nämnde Bruk, underlydande verk, hemman och lägenheter en flyttbar skola inrättas vid vilken alla deras barn skulle njuta undervisning, som vid Brukets egendomar och lägenheter äro skattskrivna och skulle för detta ändamål nödiga rum å de ställen, där skolan kommer att hava sin stationer, vara att tillgå och behörigen antagen lärare att av Herrar Bruksägare lönas, vilka då i att vad undervisningsverket inom skolan vidkommer, så i anseende på omkostnader för skolbyggnader som lärares avlönande, ska från sockenmännen vara skilda. Förbehållande sig Herr Bruksförvaltaren Schjältz att efter tre veckor få lämna Herrar Bruksägarens definitiva svar härom.<sup>70</sup>

67 Olsson (2007), 39–44.

68 Ibid.

69 K I 3, Sockenstämmoprotokoll, 29/10 1843.

70 K I 3, Sockenstämmoprotokoll, 29/10 1843.

Citatet ovan visar att bruksledningen tydligt ville att skolorna skulle drivas ekonomiskt avskilda från varandra. Orsaken till detta förbehåll i protokollet kan vara den ilska och motvilja som skolbygget mötte från sockenbefolkningen. Nordmaling sockens byamän hade gått samman i protester mot bygget av skolhuset, utvidgning och drift av sockenskola. De samlade fullmakter och skrev till domkapitel, kyrkoherde och sockenstämma, där de hänvisade till den Malmsbergska donationen och att det redan fanns skollokaler att begagna. De menade också att det inte fanns vare sig möjligheter eller vilja att bekosta skolan och de försökte även få sockenstämmans beslut ogiltigförklarat.<sup>71</sup> Byamännens motvilja till utbyggnad av skoldrift, är en motsatt reaktion mot Preussens agrara befolkning som av egen vilja skickade barn till skolor som redan var överbefolkade.<sup>72</sup> Detta kan visa på den självständighet som torpare och bönder hade i norra Sverige, i kontrast till de tidigare livegna i Preussen, men också på den starka tradition av hemskolning som fanns i Sverige.<sup>73</sup> I Nordmaling används den fria viljan till att protestera mot utbyggnad av en kostsam organiserad folkskoleverksamhet.

Saken löses genom att protesterna inte fick genomslag, bygget blev försenat och sockenstämman beslutade att 1846 låna 500 kronor till att färdigställa skolan.<sup>74</sup> Även här yrkade inspektör Schjältz på en särskild skrivning i protokollet, att Olofsfors bruksägare redan hade en fungerande och välskött undervisningsanstalt och ”icke deltaga till någon del i, det, nu beslutade lånet i ofvannämnda kassa”.<sup>75</sup>

Lånet till socknens skolhus upprörde brukets representant i sockenstämman, som återigen ville ha det tydliggjort i protokollet att ekonomin för Olofsfors bruks skolverksamhet skulle vara skilt från socknens skolverksamhet. Konfliktytan löstes genom att tydligt särskilja Olofsfors bruk och Nordmaling socken rörande ekonomiska frågor.

Att lärartjänsten enligt protokollen 29/10 1843 skulle kombineras med organisttjänsten verkar inte ha upprört någon, detta trots att tidigare studier visar att kombinerade tjänster och mångsyssleri senare sågs som ett problem från såväl kyrkoherdar som folkskoleinspektörer.<sup>76</sup> I detta fall gjordes utlysningen redan 1843, och problemet uppmärksammas senare när erfarenheterna av kombinerade tjänster började göra sig gällande.

### ***Kostnader för lärlöner i socknen***

Även 1858 blev det diskussion rörande skolor och ekonomi mellan socknen och Olofsfors bruk. På sockenstämman 18 juli detta år beslutades att sex roteskolor skulle startas, detta utifrån en förordning om folkundervisningen från 1 april samma år. Av-

71 Protest till domkapitlet, 27/11 1843 (med 4 bilagor,) Handlingar angående folkskolor, Skrivelser Nordmaling, G III a, Riksarkivet

72 Cinnirella and Hornung (2016).

73 Egil Johansson, ”Mindre än minimum’: Den gamla hemläsningen och föräldrarnas ambitioner för barnen i ljuset av folkskoleinspektörernas berättelser 1861–68,” *Forskning om utbildning: tidskrift för analys och debatt*, nr 4 (1991), 33–34.

74 Svar på Protest till domkapitlet, 29/1 1844, Handlingar angående folkskolor, Skrivelser Nordmaling, G III a, Riksarkivet; G III a, Inlägg i diskussion, Protest till domkapitlet, 8/4 1844 (med 2 bilagor), Handlingar angående folkskolor, Skrivelser Nordmaling, Riksarkivet.

75 Sockenstämmoprotokoll Nordmalings församling, 19/4 1846. Nordmalings kyrkoarkiv, sockenstämmoprotokoll, K I 3, Riksarkivet.

76 Westberg (2018b); Evertsson (2022); Bergström (2000).

löning till roteskolmästarna skulle lösas dels genom en avgift för alla mantalsskrivna personer, dels via en avgift för varje elev som begagnade skolundervisningen.<sup>77</sup>

Brukets inspektor Schjältz skickade in en klagan om beslutet till Härnösands Consistorium å bruksägarnas vägnar. I anförandet från inspektor Schjältz står att Olofsfors Bruk inte skulle behöva betala för roteskolmästare i socknen då de själva redan bekostade skolor.<sup>78</sup>

Nordmalings pastor och sockenmän svarade på klagomålet att ”det deras mening aldrig varit, att Olofsfors Bruk, som håller egen folkskola, skulle för de under bruket skattskrivna personer deltaga uti den ifrågavarande avgiften för roteskolors inrättande”.<sup>79</sup>

Inspektor Schjältz godtog detta.<sup>80</sup> Den 12 september 1858 skrevs också undantaget för Olofsfors bruk in i sockenstämmoprotokollet. Intressant här är också att om man läser om denna händelse i sockenstämmoprotokollen, är undantaget om Olofsfors bruk, inskrivet i beslutsprotokollet redan 18 juli 1858, detta med text ovanför ordinarie rad och med klammer ner till infogad text.<sup>81</sup> Det ser ut som det är inskrivet senare, men det kan vi inte säkert säga.

Sockenstämmans mycket tydliga reaktion på inspektor Schjältz klagan och den lika tydliga rättelsen i protokollet är ett tydligt exempel på hur högt socknens representanter värderade att hålla bruksägarna på gott humör, då de, liksom skolstyrelserna i sågverkstäta Sundsvallsregionen var beroende av dessa industriers välvillighet, såsom Florin och Johansson skriver.<sup>82</sup>

Återigen rörde konfliktytan sockenstämmans och bruksledningens ekonomi, denna gång lärarlöner. Lärarlöner har varit i fokus i tidigare studier, och då handlat om vilken utbildning de hade eller inte hade, eller pensionsersättningar.<sup>83</sup>

I alla de tre ovanstående fallen påverkade samtidens skattesystem relationen mellan Nordmaling socken och Olofsfors Bruk. Det traditionella skattesystemet och organiseringen av allmänna utgifter byggde på ett relativt stabilt agrart samhälle. Skolexpansionen ökade kostnaderna för gemensamma tjänster (det offentliga) och utvecklingen prövade och utmanade den traditionella strukturen av församlingens åtaganden rörande vad vi idag skulle kalla kollektiva välfärdslösningar. Skattesystemet och det nära sammankopplade röstsystemet lyfts fram som en grund till konfliktyta i skolsammanhang av Westberg, och det är en diskussion som också berörs av Andersson och Berger.<sup>84</sup> I detta fall, liksom i det tidigare fallet, löstes dispyten genom att tydligt särskilja Olofsfors bruks och socknens ekonomiska ansvar.

### ***Skolornas skötsel och rapportering till Domkapitlet 1862***

År 1861 tillsattes de första statliga folkskoleinspektörerna. De hade tilldelats olika skoldistrikt i vilka de skulle besöka alla folkskolor. Utifrån inspektionen skulle de skriva en årlig rapport till ecklesiastikdepartementet som skulle vara offentlig hand-

77 K I 3, Sockenstämmoprotokoll, 18/7 1858.

78 F1:20, Utdrag från Härnösands consistorium, 24/8 1858.

79 Ibid.

80 Ibid.

81 K I 3, Sockenstämmoprotokoll, 18/7 1858.

82 Florin och Johansson (1984).

83 Westberg (2018b); Bergström (2000); Florin och Johansson (1984).

84 Westberg (2018b); Andersson och Berger (2018).

ling. För Västerbotten och Nordmaling socken blev den första folkskoleinspektören E.A. Rosenius, brukspredikant vid Robertsfors bruk.<sup>85</sup> Skolstyrelserna skulle också från 1861 lämna in två redovisningar från skolverksamheten i skoldistriktet, en, såsom tidigare med officiell statistik om undervisningen till domkapitlet, men nu också en som skulle lämnas till inspektörerna.<sup>86</sup>

Nordmalings skolrådsordförande kyrkoherde Berlin var den som rapporterade till Domkapitlet och till folkskoleinspektören, och i en rapport daterad 21 oktober 1862, beklagade Berlin sig över att han inte kunde ge tillräckliga uppgifter vid inrapporteringen, vilket han skrev berodde på att han inte hade fullständiga uppgifter om Olofsfors Bruks skola.

Medeltalet av barnens skolgång, efter år osäkert, kan ej ens uppskattningsvis uppgivas då undervisningen i Bruksskolan endast en kortan tid fortgått och en del av bruksskolmästarna sakna skicklighet att föra en vederbörligen noggrann journal.<sup>87</sup>

Han fortsatte rapporten med att skriva att Bruksskolmästaren ”ej alls äga önskvärd skicklighet eller förmåga.”<sup>88</sup> Kritiken vittnar om ett tydligt missnöje. Om denna rapport hann komma till folkskoleinspektör Rosenius kännedom innan hans egna besök i Olofsfors, vet vi ej, men vi kan läsa att folkskoleinspektör Rosenius besökte Olofsfors skola 23 oktober samma år. Rosenius rapport som sammanställdes i juni, ett halvår efter besöket, vittnar om helt andra förhållanden vid Olofsfors Bruksskola än vad Kyrkoherde Berlin skrivit i sin rapport. Rosenius skrev att ”takt och ordning är rådande inom denna skola” och att ”Läraren äger nit, drift och skicklighet i utövandena av sina ålägganden”. Rosenius verkar på det hela mycket nöjd med vad han ser i Olofsfors bruksskola.<sup>89</sup>

Även långsiktigt verkar Olofsfors bruksskola ha fungerat bra eftersom Rosenius efterträdare Widén berömmar läsningen i skolan i den officiella folkskoleinspektionsrapporten 1864–1866: ”Serskildt vill jag få nämna Olofsfors skola, der barnen vid inspektionstillfället i September detta år [1866] läste så rätt och så väl, som jag kunnat önska det.”<sup>90</sup>

Kyrkoherde Berlins klagomål gällde både det underlag som Berlin fått in från läraren, men också en direkt klagan på skolmästarens insatser som uttrycktes vara utan ”skicklighet och förmåga”. Vid folkskoleinspektörsbesöket i nära anslutning till klagomålet ges vi en helt annan bild av Olofsfors bruksskola.

Den stora oenigheten av hur läraren skötte Olofsfors bruksskola kan bero på flera saker. Berlin och Rosenius kanske helt enkelt tyckte olika, eller så skärptes skolan upp dagen för folkskoleinspektörens besök, men det kan också bero på oenigheter mellan kyrkoherden och läraren, eller mellan kyrkoherden och bruksägarna. Rela-

85 Johansson (1991), 28–43.

86 Ibid.

87 Uppgift rörande folkskolorna i Nordmalings församling 1862, 21/10 1862, Handlingar angående folkskoleinspektörernas årsberättelser, G III ha, Riksarkivet.

88 G III ha, Uppgift rörande folkskolorna i Nordmalings församling, 21/10 1862.

89 Folkskoleinspektör E. A. Rosenius rapport beträffande besök 23/10 1862 vid den fasta skolan vid Olofsfors bruk, 18/6 1863, Handlingar angående folkskoleinspektörernas årsberättelser, G III ha, Riksarkivet.

90 Berättelser om folkskolorna i riket 1864–1866 (1867), 25–26.

tionen mellan Olofsfors lärare och inspektör Rosenius verkar dock ha varit friktionsfri, ett resultat som kan kopplas till Evertssons studie där variationer sågs i relationen mellan lärare och inspektörer på den lokala nivån.<sup>91</sup>

Denna konflikt tar upp ett övergripande organisatoriskt problem rörande ansvar och insyn i skolverksamheten. Kyrkoherde Berlin hade ansvaret men upplevde att han inte hade tillräcklig insyn i Bruksskolan. Att lärare hamnade mellan skolstyrelser och statliga direktiv lyfts fram i tidigare forskning.<sup>92</sup> Detta fall är ett exempel på en konfliktbetonad relation och det enskilda ägandet gör det mer komplext. Vi har en part som ekonomiskt och strukturellt styrde skolan (Olofsfors bruksledning), en part som ansvarade för dess verksamhet (skolstyrelsen och dess ordförande kyrkoherde Berlin), en part som kontrollerade de statliga direktiven (folkskoleinspektör Rosenius) och en som utförde undervisningen (läraren). Detta gör konflikten till en svår organisatorisk-politisk situation, som beror på det decentraliserade systemet, enskilda ägare och statliga kontrollanter.

### **Diskurser som kan utläsas av konfliktytorna i resultatet**

Utifrån de fyra konfliktytorna framkommer två diskurser. Den första diskursen, där de tre första händelserna ingår (1816, 1843–1846 och 1858), utgör en regionalpolitisk-ekonomisk diskurs, där olika kostnader behandlas och diskuteras. Den sista händelsen (1862) utgör en skolorganisatorisk och skolinnehållslig diskurs, där kyrkoherde Berlin och folkskoleinspektörerna Rosenius och Widén har mycket olika uppfattning om kvaliteten på Olofsfors Bruksskola organisation och undervisningsinnehåll.

#### ***Den regionalpolitiskt-ekonomiska diskursen***

De första tre händelserna: i) Oenigheten rörande fattigkassan och brukets äldre individer 1816: ii) Skolbygget vid Kyrkovallen 1843–1846, och: iii) Kostnaderna för lärarlönerna vid roteskolorna 1858, visar tillsammans att Nordmalings sockenstämma och Olofsfors bruk hade vissa oenigheter rörande ekonomi. Trots att den stående lösningen, att på olika sätt dela eller skilja brukets och socknens ekonomiska ansvar åt, skiljer sig de tre händelserna åt.

Vid det första tillfället är Olofsfors bruk relativt nyetablerat och det finns svårigheter rörande hur de äldre ska försörjas. Det äldre och förut fungerande systemet med att församlingen själva sörjde för sina äldre, ansågs ohållbart i och med de nya flyttningsmönstren som följde med den tidiga industrialiseringen, här i form av nya järnbruk och sågverk. Att det redan från järnbruket start i området fanns konflikter mellan sockenborna och bruksfolket har berättats tidigare.<sup>93</sup> Rörande fattigkassan yrkades det på att något var tvunget att göras, och i detta fall resulterade det i att bruket och sågverket lade in egna belopp i församlingens fattigkassa, samt att det sattes upp regler för vilka som fick begagna kassan, vilket skulle både kompensera och reglera den nya situationen. I detta fall var det sockenbor som lyfte frågan och en gemensam lösning upprättades. Här separerades inte kassorna tydligt åt, trots de klagandens förslag om detta, i stället sattes regler upp för vilka som hade rätt

<sup>91</sup> Evertsson (2022).

<sup>92</sup> Westberg (2018a).

<sup>93</sup> F1:20, Manuskript: Hörnström 29/11 1967.

att begagna kassorna utifrån storleken på brukets (och sågverkets) bidrag. Även om denna händelse inte handlade om skolan, är det ändå ett tydligt exempel på hur relationen och den regionalpolitiskt-ekonomiska diskursen visade sig.

De två senare fallen i denna diskurs inträffade efter folkskolestadgans införande och socknens offentliga uppdrag att sörja för och erbjuda folkskola till socknens barn. Vid båda tillfällena var det inspektor Schjältz, vilken företrädde bruksägarna, som agerade på sockenstämmobeslut rörande skolkostnader. Både bygget av skolhuset vid Vallen 1843 och lönekostnader för roteskollärare 1858 var konsekvenser av den kostsamma folkskoleförordningen. Skolstyrelsen tog beslut om att något behövde göras, varpå inspektor Schjältz opponerade sig mot beslutet och ville ha infört i protokollen att bruket inte tänkte vara med och betala detta.

Det intressanta här är egentligen hur sockenstämman gjorde någon slags avbön och på ett mycket tydligt sätt meddelar att det aldrig var deras avsikt att Olofsfors bruk skulle vara med och betala. Det visar på att de vill hålla sig väl med bruksägarna, något som också nämns i studien av relationerna mellan skolstyrelsen och såverksägarna i Sundsvall vid samma tid.<sup>94</sup> Det visar också på ett förhållande som liknade brukens position i Bergslagen, där bruksägarna var inflytelserika personer i socknen där de verkade. Även om detta inte var lika etablerat i Olofsfors som i Bergslagen finns här likheter. Även om inte Olofsfors deltog i kostnaderna för andra skolor än de i sitt område, finansierade de en egen fast skola och en flyttande, vilket är en tydlig likhet med Bergslagsbruken.<sup>95</sup> Det finns också flera olikheter, till exempel att Olofsfors ägare inte själva var medlemmar i skolstyrelsen, något som kan ha påverkat relationen i det sista fallet som handlar om skolans innehåll.<sup>96</sup>

### *Diskursen om skolorganisation och skolinnehåll*

Den tidigare diskursen handlade om relationer rörande ekonomi mellan sockenstämman och Olofsfors bruk. Denna diskurs handlar i stället om skolans innehåll och kvalitet, och hur relationen mellan sponsorn för skolverksamheten (bruksägaren), utföraren av undervisningen vid Olofsfors bruk (skolläraren), den ansvarige för folkskolan i socknen (kyrkoherden i egenskap av skolstyrelsens ordförande), och statens kontrollfunktion (folkskoleinspektören) såg ut. Statens direktiv rörande skolrådets inrapportering skapade konfliktytor, och när dessa rapporter (matriklar och journaler) inte inkom, beklagade sig kyrkoherden i sin rapport till domkapitlet. Han uttryckte till och med att skollärarna i Olofsfors var oskickliga och saknade förmåga att undervisa, samt att de inte hade skicklighet att föra journal över eleverna. Själva organisationen rörande inrapportering kan i sig ligga till grund för kyrkoherdens irritation, men också tidigare dispyter med bruket rörande skolverksamheten. Att bruksägaren, som faktiskt var ansvarig för skoldriften inte kritiserades, utan bara läraren, kan berott på en ovilja att kritisera den ekonomiskt starka bruksägaren. Att folkskoleinspektör Rosenius bara dagar senare besökte nämnd skola och i rapporten berömde Olofsfors brukskola, och att läraren beskrevs som både driftig och skicklig, är intressant. Hur kunde dessa två instanser haft så olika uppfattning om hur uppdraget från den statligt formulerade folkskolestadgan följdes? Hur påverkades denna

94 Florin och Johansson (1984).

95 Michaëlsson (2016); Westberg och Klose (2011).

96 Nilsson (1989).

händelse av de tidigare relationerna mellan representanter för Olofsfors bruk och representanter för Nordmaling socken?

Den regionalpolitiskt-ekonomiska diskursen innehåller flertalet av konfliktytor i denna studie, men även diskursen om skolorganisation och skolinnehåll berodde just på det organisatoriska som en konsekvens av den politiskt beslutade decentraliserade skolorganisationen. Detta överensstämmer med Westbergs resultat, att det var vanligare med ekonomiska och politiska konflikter än rena skolkonflikter.<sup>97</sup>

### **Slutsatser: Olofsfors bruksägare och Nordmaling socken**

De traditionella försörjnings- och befolkningsmönstren förändrades under 1800-talet genom befolkningsökning och nya näringsverksamheter, vilket tillsammans ledde till nya organisationsmönster. Hela folkskolesystemet är ett exempel på att samhället var i förändring. Folkskolereformen kom som ett svar på en efterfrågan av ökad kunskap grundad i en lång debatt av demokratisering och omvälvning. Staten styrde, ansvaret lades på socknar, vilket skapade decentralisering och otydlighet i organisation och styre. Skolan vid Olofsfors Bruk var ett exempel på denna förändring och studien visar på att ekonomi, och otydligheter i direktiv från staten skapade friktion och problem mellan bruket som privat aktör och Nordmaling socken som en offentlig aktör.

De två diskurserna ovan, den regionalpolitiskt-ekonomiska diskursen och den skolorganisatoriskt och skolinnehållsliga diskursen visar på hur de nya näringarna och det offentliga vävdes samman och påverkade varandra. Relationerna mellan representanter från socknen och den industriella verksamheten påverkade hur skolverksamhet bedrevs, och uppkomna problem löstes. Det går inte att bortse ifrån relationerna dem emellan vid studiet av privat finansierade folkskolor vid folkskolestadgans införande. Lösningen i Nordmaling verkar ha varit att tydligt separera organisationen för socknens och brukets kostnader.

Statens något tvetydliga direktiv av socknen som ytterst ansvarig för folkskoleverksamheten, samtidigt som de tillät och uppmuntrade privata aktörer, skapade friktion och problem mellan privata och offentliga aktörer. De konfliktytor som påvisats i tidigare forskning och som även tydligt återfunnits i denna studie är organisering av skola rörande inrapportering av antalet skolbarn och ekonomiförhållanden, där socknen visar exempel på att de var beroende av industriägarnas välviljighet, båda med likheter till Florin och Johanssons studie, samt konflikter mellan skolstyrelse eller kyrkoherde och lärare, något Westberg nämner i sin studie om Sundsvall.<sup>98</sup>

Konflikterna i studien har visat på två diskurser, den regionalpolitiska-ekonomiska diskursen och diskursen om skolorganisation och skolinnehåll. Dessa kan kopplas till Westbergs studie om Sundsvallsregionen, där han identifierat att specifika sociala, ekonomiska och politiska konflikter är vanligare än skolfrågor i sig.<sup>99</sup> Även om den andra diskursen rör skola, handlar det inte om direkt undervisningsinnehåll, utom om organisatoriska problem som bottnar i en politik av decentraliserat skol-system med statliga kontroller och direktiv.

En slutsats som kan dras är att relationerna mellan Olofsfors bruk och den be-

97 Westberg (2018a).

98 Florin och Johansson (1984); Westberg (2018a).

99 Westberg (2018a).



fintliga socknen Nordmaling har fler gemensamma nämnare med sågverksindustrin och socknarna runt Sundsvall, än vad de har med järnbruk och socknar i Bergslagen. Likheterna beror troligen på det geografiska avståndet till Bergslagen, och att både de norrländska bruken och sågverken i huvudsak etablerades runt 1800 vid redan befintliga socknar, medan socknarna i Bergslagen i många fall växt fram på grund av bruket, som funnits på platsen i sekler. När en förindustriell verksamhet flyttade till en ny region, kunde det ta tid att etablera sig moraliskt och socialt. Fler studier som rör relationer mellan utövare och ansvariga för skolverksamheten i denna brytningstid behövs, gärna med komparationer mellan olika industriella verksamheter i norra Sverige alternativt mellan norra Sverige och Bergslagen.

Vid en överblick av studiens syfte, *hur* relationerna såg ut mellan Olofsfors bruk och Nordmaling socken, samt de tre nivåerna av frågeställningar i artikeln, att visa på skolorganisation, konfliktytor och konfliktdiskurser, kan sägas att de tre första konflikterna som nämns berör det vi idag skulle inordna under offentlig verksamhet och kollektiva välfärdslösningar, något som vid denna tid ännu inte var under uppbyggnad, men som senare blir en del av den demokratiserings- och omvälvningsprocess som är i antågande. Relationen mellan Nordmaling socken och Olofsfors bruk var inte direkt fientlig, men visst fanns det konfliktytor och dispyter, men också rena konflikter, både mellan bruksägarna och socknen, men också inom socknen.

I denna brytningstid från agrart och förindustriellt samhälle, till ett mer utpräglat industrisamhälle, var det svenska folkskoleväsendet under uppbyggnad, och kanske hade inte folkskoleväsendet kunnat byggas med den hastighet det gjorde utan insatser från privata aktörer som exempelvis järnbruk och sågverk. För att Sverige skulle kunna nå det försprång i humankapital som bland annat Baten och Juif och Galor, Moav och Vollrath beskriver, kanske konfliktytorna mellan förindustriella och industriella verksamheter som exempelvis Olofsfors bruk, och skolstyrelser och socknar som exempelvis Nordmaling socken var en rimlig kostnad i sammanhanget.<sup>100</sup>

### About the authors

Lina Spjut is a Senior Lecturer of Education at the Department of Education, Umeå University, Sweden. Email: lina.spjut@umu.se

Fredrik Olsson Spjut is a Senior Lecturer of Economic History at the Unit of Economic History, Umeå University, Sweden. Email: fredrik.olsson-spjut@umu.se

---

100 Baten and Juif (2013); Galor, Moav and Vollrath (2009).

## Referenser

### Arkivmaterial

Företagsarkivet i Westerbotten

Olofsfors bruksarkiv

F1:20, Correspondens.

G11:4, Kapitalböcker.

Riksarkivet (Härnösand)

Nordmalings kyrkoarkiv

KI:1–3, Sockenstämmoprotokoll Nordmalings församling.

GIIIa, Handlingar angående folkskolor, Skrivelser Nordmaling.

GIIIha, Handlingar angående folkskolor, Folkskoleinspektörernas årsberättelser.

GIIIha, Handlingar angående folkskolor, Folkskoleinspektörernas årsberättelser.

### Tryckt källmaterial

*Berättelser om folkskolorna i riket för åren 1861–1863, afgifna af tillförordnade Folkskoleinspektörer* (Stockholm: PA Norstedts och söner, 1864).

*Berättelser om folkskolorna i riket för åren 1864–1866 afgifna af tillförordnade Folkskoleinspektörer* (Stockholm: PA Norstedts och söner, 1867).

*Berättelser om folkskolorna i riket för åren 1867–1868 afgifna af tillförordnade Folkskoleinspektörer* (Stockholm: PA Norstedts och söner, 1869).

*Berättelser om folkskolorna i riket för åren 1869–1871 afgifna af tillförordnade Folkskoleinspektörer* (Stockholm: PA Norstedts och söner, 1872).

SFS 1842:19, *Kongl. Maj:ts nådiga stadga angående Folk-undervisningen i Riket*: Given den 18 Junii 1842.

### Litteratur

Andersson, Jens, and Berger, Thor. "Elites and The Expansion of Education in Nineteenth-Century Sweden." *The Economic History Review* 72, nr 3 (2019), 897–924.

Aronsson, Peter. "Bergunda kommunalstämmas stridbara historia 1862–1938." I *Bergunda – en återblick*, red. Sven-Erik Årenäs, Kerstin Posse, och Mats Nässert. Växjö: Tryckericentralen, 1999.

Baten, Joerg, and Dácil Juif. "A Story of Large Landowners and Math Skills: Inequality and Human Capital Formation in Long-run Development 1820–2000." *Journal of Comparative Economics* nr 42 (2014), 375–401.

Bergström, Carin. *Skolmostrar och läsmästare: Lärare på landet före folkskolereformen 1842*. Stockholm: Nordiska museet, 2000.

Boëthius, Bertil. *Robertsfors bruks historia*. Uppsala: Almqvist och Wiksell, 1921.

Cinnirella, Francesco, and Eric Hornung. "Landownership and The Expansion of Education." *Journal of Development Economics* nr 121 (2016), 135–52.

Edgren, Henrik. "Folkskolan och grundskolan." I *Utbildningshistoria: En introduktion*, red. Esbjörn Larsson, och Johannes Westberg. Lund: Studentlitteratur, 2011.

Evertsson, Jakob. "School Inspection and State-Initiated Professionalization of Elementary School Teachers in Sweden 1861–1910." *History of Education* 51, nr 4 (2022), 500–21.

Fairclough, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity, 1992.

- Florin, Christina, och Ulla Johansson. "Uppfostran på entreprenad." *Skilda lärohus*, red. Inger Nilsson. Lund: Dialogos, 1989.
- Florin, Christina, och Ulla Johansson. 'Alla dessa barnen', sågverksepoken och folkskolans historia i Skön 1850–1919. Umeå: Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 1984.
- Flodström, Lars. "Olofsfors bruk." *Byggnadskultur* nr 1 (1986).
- Florén, Anders. *Disciplinering och konflikt: Den sociala organiseringen av arbetet Jäders bruk 1640–1750*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1987.
- Fröberg, Jonas. *Från järnbruk till idébruk: Olofsfors AB 250 år*. Nordmaling: Olofsfors AB, 2012.
- Galor, Oded, Omer Moav, and Dietrich Vollrath. "Inequality in Landownership: The Emergence of Human-Capital, Promoting Institutions and The Great Divergence." *The Review of Economic Studies* nr 76 (2009), 143–79.
- Gralén, Josef S. *Folkskoleinspektionen i Gävleborgs län 1861–1876*. Stockholm: Föreningen för Svensk undervisningshistoria, 1953.
- Gralén, Josef S. *Folkskoleinspektionen i Örebro län 1861–1914 jämte kortfattad översikt före 1861*. Stockholm: Föreningen för Svensk undervisningshistoria, 1958.
- Jacobson, Gudrun, och Cathrina Strandberg. *Olofsfors bruk 1762–1894*. Umeå: UTAB, 1992.
- Johansson, Egil. "'Mindre än minimum': Den gamla hemläsningen och föräldrarnas ambitioner för barnen i ljuset av folkskoleinspektörernas berättelser 1861–68." *Forskning om utbildning: tidskrift för analys och debatt* nr 4 (1991), 28–43.
- Klose, Gunilla, och Johannes Westberg. *Folkundervisningens finansiering före 1842*. Uppsala: Uppsala universitet, 2011.
- Lindmark, Magnus, and Fredrik Olsson Spjut. "The Transformation of The Organic Energy System: The Swedish Perspective" *Historia Agraria* nr 77 (2019).
- Lönnroth, Louise. "Kyrkoarkiven. Från medeltiden till idag." I *Den svenska socknen*. Stockholm: Riksarkivets årsbok, 2016.
- Magnusson, Lars. *Sveriges ekonomiska historia* (6e upplagan). Lund: Studentlitteratur, 2016.
- Malmström, Joakim. *Herrskapen och den lokala politiken i Eds socken ca 1650–1900*. Uppsala: Uppsala universitet, 2006.
- Michaëlsson, Madeleine. *Privata bidrag till folkskolan: Järnbruken och det svenska folkskoleväsendet 1850–1930*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2016.
- Michaëlsson, Madeleine. "Privata bidrag till folkskolan." I *Utbildningens revolutioner: Till studiet av utbildningshistorisk förändring*, red. Anne Berg, Esbjörn Larsson, Madeleine Michaëlsson, Johannes Westberg, och Andreas Åkerlund. Uppsala: SHED, 2017.
- Nilsson, Ingrid. "Folkundervisning i privatskolor – bruks- och vallonskolor." I *Skilda lärohus*, red. Ingrid Nilsson. Lund: Dialogos, 1989.
- Norberg, Per. *Forna tiders järnbruk i Norr- och Västerbotten*. Stockholm: Almqvist och Wiksell, 1957.
- Nyström, Lars. *Potatisriket, Stora Bjurum 1857–1917, Jorden, makten, samhället*. Göteborg: Historiska institutionen, Göteborgs universitet, 2003.
- Olsson, Fredrik. *Järnhanteringens dynamik: Produktion, lokalisering och agglomerationer i Bergslagen*. Umeå: Umeå studies in Economic History 35, 2007.

- Olsson, Mats. *Skatta dig lycklig: Jordränta och jordbruk i Skåne 1660–1900*. Lund: Gidlunds förlag, 2005.
- Raninge, Ola. *Folkskolans framväxt och lärarnas insatser i södra Västerbotten 1842–1942*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 1988.
- Rydén, Göran. *Hammarlag och hushåll: Om relationen mellan smidesarbetet och smedshushållen vid Tore Petrés brukskomplex 1830–1850*. Uppsala: Uppsala universitet, 1990.
- Sixtensson, Rolf. ”Olofsfors bruk: rapport.” *Byggnadskultur* nr 3 (1981).
- Sixtensson, Rolf, och Nils-Eric Ericsson. ”Nu bultar stångjärnshammaren i Olofsfors bruk.” *Byggnadskultur* nr 2 (1992).
- Spjut, Lina. ”Kritisk diskursanalys av ett läromedelsinnehåll.” I *Diskursanalys med utbildningsvetenskapliga perspektiv*, red. Angerd Eilard, och Christoffer Dahl. Lund: Studentlitteratur 2021.
- Tisconia, Alberto. *Statens, godsens eller böndernas socknar? Den socken-kommunala självstyrelsens utveckling i Västerfärnebo, Stora Malm och Jäder 1800–1880*. Uppsala: Uppsala universitet, 1992.
- Westberg, Johannes. *Att bygga ett skolväsende: Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900*. Lund: Nordic Academic Press, 2014.
- Westberg, Johannes. ”A Conflicted Political Will to Levy Local Taxes: Inequality and Local School Politics in Sweden 1840–1900,” *Nordic Journal of Studies in Educational Policies* 4, nr 1 (2018a), 3–12.
- Westberg, Johannes. ”How did Teachers Make a Living: The Teacher Occupation, Livelihood Diversification and The Rise of Mass Schooling in Nineteenth-Century Sweden” *History of Education* 48, nr 1 (2018b), 19–40.
- Wodak, Ruth, and Michael Meyers. *Methods of Critical Discourse Studies*. London: Sage, 2016.
- Västerbottens museum. *Järnbruket i Olofsfors: På spaning: skolverksamheten i Västerbottens museum*. Umeå: Västerbottens museum, 1985.

### Digitala källor

- Olofsfors bruks hemsida, ”Olofsfors bruk,” <https://olofsforsbruk.nu/historia/> (accessed May 24, 2022).



## Statliga undervisningsideal och materiella ambitioner: Om skolbänkens svenska historia 1865–1981

Andreas Westerberg

**Abstract • Governmental Teaching Ideals and Material Ambitions: On the Swedish History of the School Desk 1865–1981.** From 1865 up to 1981 Swedish national authorities issued regulations on design of school desks and furnishing of classrooms. This article investigates what teaching ideals that were expressed in these regulations and how they have changed over time. The article shows that the teaching ideal for the early decades of the study period where teacher centred, resulting in regulations aiming for school desks and classrooms where pupils could sit and listen for long periods of time. From the 1920's up to the beginning of the 1960's the regulations held on to teacher centred ideals while the desks used in schools were designed to facilitate variation and cooperation between pupils. Regulations from the last decades of the study show strong changes in teaching ideals. Desks and furnishing now should make interaction and cooperation between pupils easy, and the teacher were to be more of a mentor than a lecturer.

**Keywords •** school desks [skolbänkar], teaching ideals [undervisningsideal], teaching systems [undervisningssystem], socio-materiality [socio-materialitet], Sweden [Sverige]

### Inledning

Vilken roll spelar skolbänksdesign för skolors undervisning? Skolbänksdesign har använts som medel för att möjliggöra nya former av undervisning. Ett exempel är den belgiske designern Oskar Brodsky som på 1920-talet ville knyta samman skolans undervisning med livet i hem och samhälle genom att designa portabla skolbänkar.<sup>1</sup> Skolbänkar har också utgjort en central faktor för vilka förväntningar som ställs på elever i skolan. I bild ett har ett skolmognadsprov från 1950 dokumenterats.<sup>2</sup> Av bilden förstår man att varje barn, för att vara skolmogen, skulle klara att sitta i sin skolbänk och lösa sina uppgifter. Bilden blir också ett exempel på hur ett undervisningsideal kan illustreras. Lärarinnan befinner sig bland eleverna som arbetar individuellt. Hon är uppmärksam och redo att gripa in vid eventuella frågor eller problem. Bänkarnas utformning och möblering kopplar an till ideal om att hon ska arbeta just så.

Relationen mellan undervisningsideal och materiella ting som skolbänkar kan lysa igenom när skolans utveckling uppmärksammas i offentliga sammanhang. Vid

1 Marc Depaepe, Frank Simon och Pieter Verstraete, "Valorising the Cultural Heritage of the School Desk Through Historical Research," i *Educational Research: Material Culture and Its Representations*, red. Paul Smeyers and Marc Depaepe (New York: Springer, 2014), 16–18.

2 Som så ofta när skolverksamheter fotograferas får historikern räkna med att fotografiet är tillrättlat. Av själva bilden kan man inte veta vilka instruktioner som fotografen gett till barnen och lärarinnan. Trots detta ger bilden en inblick i mognadstestetets förväntade inramning. Läs om fotografier som utbildningshistorisk källa i Ian Grosvenor, "Visualising Past Classrooms," i *Silence & Images: The Social History of the Classroom*, red. Ian Grosvenor, Martin Lawn och Kate Rousmaniere (New York: Peter Lang, 1999). Läs om de svenska skolmognadsproven i Helena Ackesjö och Sven Persson, "Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklassleiven – en dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag," *Bahasa dan seni: jurnal bahasa, sastra, seni dan pengajarannya* 38, nr 1 (2020), 71–78.

världsutställningen 1871 uppfattades det svenska utställningsklassrummet bidra med nyheter för undervisningen. Där stod bänkarna uppställda på ett för tiden nytt sätt, enskilt i rader. Denna möblering var till för att lärarens direkta undervisning till hela elevgruppen inte skulle störas av stök mellan eleverna. Nyheten bestod i en kombination av bänkarnas utformning, klassrummets möblering och lärarens samtida interaktion med hela elevgruppen.<sup>3</sup> Skolbänkars utformning och möblering stod alltså i relation till hur undervisning förväntades bedrivas och vice versa. Detta kan beskrivas som en *socio-materiell* relation där det mänskliga och det materiella påverkar varandra.<sup>4</sup>



Bild 1. Skolmognadsprov 1950. Foto: Yngve Karlsson, Svenska Dagbladet, Stockholms stadsmuseum.

Syftet med denna artikel är att identifiera och förstå förändringar över tid av de undervisningsideal som kom till uttryck i offentlig reglering av skolbänkar för svenska folk- och grundskolor 1865–1981. Den studerade tidsperioden inleds då svenska centrala myndigheter för första gången gav ut normalritningar för folkskolor. Dessa gav föreskrifter för klassrummets inredning och skolbänkarnas utformning. Artikeln avslutas då statsbidrag för skolbyggnader avskaffades och den statliga regleringen av skolors utformning trappades ner till en mycket lägre nivå än tidigare. Artikelns forskningsfråga är: Vilka undervisningsideal framträder i de nationella myndigheternas riktlinjer för skolbänkar?

3 Joakim Landahl, "Learning to Listen and Look: the Shift from the Monitorial System of Education to Teacher-led Lessons," *The Senses and Society* 14, nr 2 (2019), 194.

4 En bred beskrivning av socio-materialitet och utbildningsvetenskaplig forskning ges i Tara Fenwick, Richard Edwards och Peter Sawchuk, *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material* (Florence: Routledge, 2011).

## Tidigare forskning

Det finns ett etablerat fält inom utbildningshistorisk forskning som uppmärksammar materiella artefakter och förhållanden. Inte minst har Catherine Burke, Ian Grosvenor och Martin Lawn i olika samarbeten bidragit till detta fält. Lawn och Grosvenor hävdar att materialitet är ett viktigt källmaterial i studiet av utbildningshistoria, samt att det har betydelse för skolor hur ting ges mening, hur de hänger samman och hur de används. Det går alltså inte att förstå skolor utan att förstå dess ting.<sup>5</sup> Burke och Grosvenor har visat hur skolor genom sin utformning konstruerar en viss typ av fostran och lärande genom att organisera tiden och rummet.<sup>6</sup> Grosvenor har utöver detta tillsammans med Lisa Rosén Rasmussen bidragit med perspektiv på samspelet mellan skolors materiella utformning och ekonomisk eller politisk styrning av utbildning. De menar att avsikten med skolutbildning och faktiska prioriteringar sammanförs och manifesteras på ett tydligt sätt i den materiella utformningen av skolor.<sup>7</sup>

Inom detta utbildningshistoriska fält har skolbänkar fått en del utrymme. Intresset för skolbänkar kan delas upp i två huvudlinjer. Den ena linjen innehåller Foucaultinspirerade studier som undersökt underliggande följder eller funktioner av klassrumsmöblering. Sonja Hnilica visar att skolbänkar inte bara fungerat som förment ändamålsenliga möbler i klassrum utan även varit en slags utbildningsapparat som på ett fysiskt sätt instruerat elever hur de ska utvecklas som människor.<sup>8</sup> Joakim Landahl har bidragit med kunskaper om hur övergången från växelundervisning, i stora salar där elever satt i långbänkar, till klassundervisning där eleverna satt i par både påverkade hur ljudlig undervisningen och lärandet skulle vara, men också hur karaktären av lärarens övervakning och därmed disciplinering av eleverna utvecklades.<sup>9</sup>

Inom samma Foucaultinspirerade tradition har skolbänkar också lyfts fram som en del av strävan för hälsa och hygien i det moderna samhället. Michèle Hofmann har studerat läkarkårens inflytande över skolpraktiken i Schweiz runt förra sekelskiftet. Med utgångspunkt i en idé om en hälsosam normalitet strävade tidens medicinare enligt henne efter att via utformningen av skolans möbler och utrustning dels upprätthålla hälsa i skolan dels korrigera beteenden eller vanor som ansågs ohälsosamma.<sup>10</sup> Pedro L. Moreno Martinez har presenterat hur inte bara läkarkåren, utan även bredare grupper inom det spanska samhället varit aktiva i att göra skolan till ett medel för folkhälsosträvanden. När det gäller utvecklingen av skolbänkar visar han att det var en kombination av hälso- och undervisningsargument som motiverade utformningen av den tvåsitsiga skolbänk som kom att etableras som normalbänken i det spanska skolväsendet under första hälften av 1900-talet.<sup>11</sup>

5 Martin Lawn och Ian Grosvenor, *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, (Oxford: Symposium Books, 2005).

6 Catherine Burke och Ian Grosvenor, *School [Objekt-series]* (London: Reaktion, 2008).

7 Ian Grosvenor och Lisa Rosén Rasmussen, *Making Education: Material School Design and Educational Governance* (Cham: Springer, 2018).

8 Sonja Hnilica, *Disziplinierte Körper: Die Schulbank als Erziehungsapparat* (Wien: Selene, 2003).

9 Joakim Landahl, "The Eye of Power(-lessness): On the Emergence of the Panoptical and Synoptical Classroom," *History of Education (Tavistock)* 42, nr 6 (2013), 803–21; Joakim Landahl, "Ljudet av auktoritet: Den tysta skolans uppgång och fall," *Scandia* 77, nr 1 (2011), 11–35; Landahl (2019), 194–206.

10 Michèle Hofmann, "Ärztliche Macht und ihr Einfluss auf den Schulalltag in der Schweiz im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert," *Paedagogica historica* 51, nr 1–2 (2015), 88–103.

11 Pedro L. Moreno Martinez, "The Hygienist Movement and the Modernization of Education in Spain," *Paedagogica historica* 42, nr 6 (2006), 793–815

Den andra linjen som satt sin prägel på forskningsintresset för skolbänkar följer ett mer sociomateriellt perspektiv och menar att skolbänkar eller andra ting i skolan behöver studeras som delar av sociala praktiker.<sup>12</sup> Martin Lawn och Ian Grosvenor uttrycker detta som att skolans materialitet aktiveras i de sociala, organisatoriska och kulturella sammanhang som ger tingen dess mening.<sup>13</sup> Med detta angreppssätt har David Hamilton undersökt möjligheten att använda patent som en väg att hitta information om designen av skolbänkar i England.<sup>14</sup> Frederik Herman har gått vidare från där Hamilton avslutade sin studie och studerat två faser i skolbänkars livscykel, designfasen och produktionsfasen. I studien visar han att innovation och produktion av skolbänkar formas i ett samspel mellan vad olika samhällsaktörer förväntar sig av skolans verksamhet och designers kreativa idéer. Kort sagt visar han att en designidé för skolbänkar behöver länka in i vad exempelvis lärare eller föräldrar förväntar sig att skolan ska göra för att den ska förverkligas i produktion.<sup>15</sup>

Det finns alltså redan viss utbildningshistorisk forskning som rör skolbänkar. Men ämnet är inte uttömt. För det första är det sparsamt med forskning som fokuserar på skolbänkens betydelse i relation till tankar om undervisning och lärande. För det andra finns det ingen forskning som rör utvecklingen av skolbänkar i det svenska skolväsendet över längre tid. Därför blir det meningsfullt att i denna artikel studera undervisningsideal som kommit till uttryck via statliga regleringar för skolbänkar som en del av hur skolbänkar givits mening och betydelse inom skolutbildningen.

## Undervisningsideal

*Undervisningsideal* är ett centralt begrepp i denna artikel. Det används här som uttryck för normer för iscensättning av skolundervisning. Undervisningsideal kan teoretiskt knytas till begreppen *grammar of schooling*, *läroplanskod* och *undervisningssystem*. Med tanke på att undervisning skulle kunna iscensättas på många olika sätt har utbildningshistoriker diskuterat varför skolundervisning globalt och över tid burit på stora likheter. Med hjälp av begreppet *grammar of schooling* förstås likheter som en produkt av en historiskt konstruerad spårbundenhet där tidigare samhälleliga beslut eller vägval begränsar variationsmöjligheterna. Dessa vägval och beslut handlar bland annat om skolans ämnesindelning, den schemabundna skoldagen och om organiseringen av skolan i årskurser och klasser.<sup>16</sup> Ett annat sätt att förstå begränsningar eller likheter inom skolundervisning hör samman med begreppet läroplanskod. Denna term ringar in en förståelse av skolans undervisning som politiskt

12 Fenwick och Sawchuk (2011); Inéz Dussel, "What Might a Material Turn to Educational Histories Add to the History of Education? Proof-eating the Pudding," i *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, red. Sarah Van Ruyskensvelde et al. (Berlin: De Gruyter Oldenburg, 2021); Depaepe, Simon och Verstraete (2014)

13 Lawn och Grosvenor (2005), 8.

14 David Hamilton, "Patents: a Neglected Source in the History of Education," *History of Education (Tavistock)* 38, nr 2 (2009), 303–10.

15 Frederik Herman, "The School Desk: From Concept to Object," *History of Education (Tavistock)* 40, nr 1 (2011), 97–117.

16 Larry Cuban, "Reforming the Grammar of Schooling Again and Again," *American Journal of Education* 126, nr 4 (2020/08/01 2020), 665–71; Asunción Martínez Arbeláiz and José Miguel Correa Gorospe, "Can the Grammar of Schooling be Changed?" *Computers and Education* 53, nr 1 (2009), 51–56; David Tyack and William Tobin, "The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?" *American Educational Research Journal* 31, nr 3 (1994), 453–79.



störd. Läroplanskoden ska dock inte tolkas som att den utgör ett sätt för en entydig och självständig statsmakt att kontrollera skolan utan snarare som en förmedlare eller summering av samhällets politiska kompromisser. För att ett formellt fastslaget läroplansdokument ska fungera som rättesnöre för lärares arbete behöver dess utformning alltså anknyta till lärarnas, elevernas och övriga samhällets normer om skolundervisning.<sup>17</sup> *Grammar of schooling* blir med detta som bakgrund ett begrepp som förklarar varför vissa iscensättningar av undervisning inte äger rum trots att de skulle kunna uppfattas som idealiska. Läroplanskod blir ett begrepp som pekar ut vilka undervisningsideal som samhället via politiken de facto försöker förverkliga.

Även om *grammar of schooling* som begrepp sätter fokus på förändringströghet bygger förståelsen av begreppet i denna artikel på att skolundervisning faktiskt förändras över tid. Marcelo Caruso ger exempel på sådana förändringar när han studerar framväxten av massutbildning under 1800-talet.<sup>18</sup> Han menar att i det tidigmoderna Europa dominerade ett undervisningssystem som innebar att läraren undervisade varje elev individuellt inom gruppen, *collective individual instruction*. Denna form av undervisning kunde dels bedrivas i välbärgade hem där en lärare eller guvernant undervisade hushållets barn, men den kunde också bedrivas på organiserade skolor utanför hemmen där eleverna ägnade sig åt individuella självstudier under lärarens handledning. Vid 1800-talets inledning utsattes denna modell för kritik då den ansågs ineffektiv och dåligt anpassad för stora elevgrupper.

Två konkurrerande typer av undervisningsmodeller kom enligt Caruso att utmana *collective individual instruction*. Dessa kallar han för *the simultaneous system* och *the mutual system*. *The simultaneous system* gick ut på att läraren undervisade många elever samtidigt, läraren kunde vara föreläsare, leda diktamen eller högläsning. Tanken vara att eleverna skulle undervisas direkt av sin lärare och att läraren skulle leda elevernas arbete. Inom detta undervisningssystem var det viktigt att alla elever kunde se och höra sin lärare samtidigt. *The mutual system* innebar att läraren använde sig av äldre elever eller hjälplärare för att via dem undervisa elever i mindre grupper. Inom detta undervisningssystem hade eleverna begränsad direktkontakt med sin lärare. Andra elever var viktiga resurser i lektionsarbetet men läraren styrde genom olika kommandon och instruktioner vem som skulle göra vad. Caruso visar också hur olika blandformer av dessa system (*mixed system*) prövades. Det var dock varianter av *the mutual system* som tidigast kom att få stor spridning och som därmed gjorde att den tidigmoderna *grammar of schooling* ersattes med något nytt. Inte minst den så kallade växelundervisningen eller Lancasterskolorna var exempel på hur denna nya modell operationaliserades. Caruso menar att *the mutual system* erbjöd verktyg för att undervisa stora elevgrupper och att det var just detta som krävdes för att massutbildning skulle kunna förverkligas.

De undervisningssystem som Caruso skriver fram består enligt honom av två grundläggande aspekter av undervisning. Dels att undervisning är interaktion dels

17 Tomas Englund, *Medborgerlig läroplanskod: för folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19-?, Rapport / Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1980:14*, (Stockholm: Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning, 1980); Tomas Englund, *Perspektiv på svensk skolutveckling under 1900-talet utifrån skolreformerna 1918/19: Skolan som ideologisk statsapparat i den borgerliga demokratin*, Rapport – Projektet 2165 – ”läroplansteori”, 16, (Mölndal: Pedagog. inst., 1981); Ulf P. Lundgren, *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori* (Stockholm: Utbildningsförl. på uppdrag av Gymnasieutredningen, 1989).

18 Marcelo Caruso, *Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, (Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2015).

att den är organisation. Med begrepp hämtade ur didaktisk teori förstår jag detta som att de förhåller sig till didaktikens hur-frågor.<sup>19</sup> Då menar jag att skillnaderna mellan exempelvis *the mutual system* och *the simultaneous system* består i vad de säger om hur undervisningen ska organiseras och hur undervisningens interaktion mellan lärare, elever och stoff bör bedrivas.

Undervisningsideal som begrepp relateras alltså här till de två komplementära perspektiven undervisningssystem och läroplanskod. Artikelnen utgår ifrån att normer för iscensättning av skolundervisning (undervisningsideal) kan förväntas vara trögrörliga (*grammar of schooling*) men trots allt visa upp variation och förändring över tid. Dessa förändringar kan dels studeras som skiftningar i hur undervisning förväntas bedrivas (undervisningssystem) med också utifrån vad undervisningen syftar till eller hur det motiveras (läroplanskod). I denna studie undersöks undervisningsidealen ur undervisningssystemsperspektiv eftersom det är organisation och interaktion som främst synliggörs i design och möblering av skolbänkar.

### Källmaterial och metod

Det huvudsakliga källmaterialet för artikelnen är nationella regleringar från svenska statliga myndigheter angående skolbyggnader, klassrum eller skolmöbler. Sådana gavs ut första gången 1865.<sup>20</sup> Under hela perioden har det funnits en koppling mellan statens inspektion av skolor, förekomsten av statsbidrag till skolbyggnader och formuleringen av riktlinjer. Jag avslutar artikelnen 1981, det år då statens bidrag till skolbyggnationer avskaffades. Efter det kom den statliga Skolöverstyrelsens (SÖ) uppföljning av skolan att fokusera på om utbildningens mål nåddes snarare än på hur verksamheten bedrevs. Detta innebar att SÖ slutade att ge ut råd för skolor, klassrum och möbler under 1980-talet.<sup>21</sup>

De olika regelutgåvorna utgjorde en blandning mellan föreskrifter och allmänna råd. De villkorade i vissa fall rätt till statsbidrag men de var inte så strikt styrande att de utgjorde villkor för att bedriva verksamhet på skolorna. Utbildningshistoriker har noterat att statliga styrdokument över tid kan ha varierande betydelse för skolors praktik. Detta har i sin tur inneburit att denna typ av dokument är ett material med begränsad relevans för att förstå skolors verksamhet i praktiken. I denna artikel betraktas myndigheternas dokument inte som ett uttryck för en suverän vilja från en enhetlig statsmakt, utan snarare som myndighetens strävan att

19 Werner Jank och Hilbert Meyer, "Nytan av kunskaper i didaktisk teori," i *Didaktik – Teori, reflektion och praktik*, red. Michael Uljens (Malmö: Studentlitteratur, 2007).

20 Följande riktlinjer studeras: *Normalritningar till folkskolebyggnader jemte beskrifning* (Stockholm: Kongliga Öfver-Intendents-Embetet, 1865); *Normalritningar till Folskolebyggnader jemte beskrifning*. (Stockholm: Kongliga Öfver-Intendents-Embetet, 1878); *Normalritningar till skolanläggningar för folkskolan jämte anvisningar och beskrifningar* (Göteborg: Kongliga Ecklesistikdepartementet, 1920); *Folkskolebyggnader: Anvisningar och bestämmelser angående byggnader för folkskoleväsendet*, (Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen, 1944); *Skolbyggnader: Anvisningar och bestämmelser angående byggnadsföretag för skolväsendet*, (Stockholm: Kungliga skolöverstyrelsen, 1955); *Skolbyggnader: Anvisningar för planering av byggnadsföretag inom det allmänna skolväsendet*, (Stockholm: Kungliga skolstyrelsen, 1961); *Skolbyggnader – Anvisningar för planering av byggnadsföretag inom det allmänna skolväsendet* (Stockholm: Kungliga skolöverstyrelsen, 1969); *Skolhus: Informationsserie om planering och användning av skollokaler, utveckling och samråd* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1971–1989).

21 "Skolbyggnadsplanering i framtiden," *Skolhus vår 1981*, (Skolöverstyrelsen 1981) 3–4.

medla mellan olika intressen och samtidigt skapa ett utrymme för myndigheten att utöva påverkan.<sup>22</sup>

Artikeln utgår från en tematisk analys av de olika regelutgåvorna. En utgångspunkt är att skolan, trots sina variationer, inom undersökningsperioden kan studeras som en sammanhållen företeelse inom samhället. Detta innebär att jag ställer likartade frågor till källmaterialet under hela undersökningsperioden. De frågor som ställs till materialet handlar om i vilken omfattning och med vilken detaljnivå som skolbänkar och dess användning behandlas. Vidare undersöks i vilken mån som konkreta bänktyper och möbleringsexempel presenteras samt vilka värderingar som uttrycks kring dessa. Kopplat till detta studeras också huruvida regelutgåvorna argumenterar för eller emot olika bänktyper eller möbleringsexempel. Regelutgåvorna har grupperats kronologiskt. En sådan gruppering kan aldrig betraktas som självklar men grundar sig i detta fall på en övergripande tolkning av dem i relation till vilka undervisningssystem som karaktäriserar dem.

Materialet skiftar karaktär under perioden, regelutgåvorna fram till 1920 är detaljerade och rikt illustrerade. Råd och regler för skolbänkar framträder tydligt på ett sätt där även explicita argument för konstruktion, materialval och möblering kan analyseras. För regelutgåvorna från 1960-talet och framåt gäller i princip samma sak. Detaljnivån för enskilda skolbänkar är lägre men regelutgåvorna visar i både bild och text hur klassrum skulle möbleras, med vilken typ av bänkar och i texterna ges skäl för varför klassrummen skulle möbleras på dessa sätt. Reglerna som gavs ut efter 1920 och före 1960 är av en annan karaktär. Bilderna är färre, mindre detaljerade och texterna är kortare. För att förstå mer om skolbänkar under denna tidsperiod har jag vänt mig till lärartidningar för att se hur skolbänkar presenterades där. Jag har valt att göra stickprov i var tredje årgång av *Svensk Lärartidning* under perioden. Det var den lärartidning som hade störst spridning i landet under tiden och den riktade sig mot lärare i folkskolan. Stickproven har jag genomfört på så vis att jag först läst igenom registret med rubriker för varje årgång. I rubrikerna har jag letat efter ord som anknyter till skolbänkar, skolmöbler eller klassrumsmöblering. När sådana rubriker har funnits har jag läst artiklarna. Texter som berört skolbänkar har jag sedan sparat för vidare analys. Den andra delen av stickprovet har jag utformat så att jag bläddrat igenom första numret från varje månad av respektive årgång för att hitta skolbänksannonser. I texterna och annonserna har jag sökt efter huruvida konkreta bänktyper presenterades och i förekommande fall vilka värderingar som uttrycktes i anslutning till dem. Jag har också sökt efter om texterna eller annonserna argumenterade för eller emot olika bänktyper eller möbleringsexempel.

22 Westberg m.fl. ger en grundlig historik kring utbildningshistorisk forskning i relation till styrdokument för skolväsendet i Johannes Westberg, Lukas Boser och Ingrid Brühwiler, *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century* (Cham: Palgrave Macmillan, 2019). Se även Linda Rönnberg, "Reinstating National School Inspections in Sweden – The Return of the State," *Nordic Studies in Education* 32, nr 2 (2012), 70–80. Där ges en bra bakgrund till styrning av svenskt skolväsende. Bo Rothstein beskriver Skolöverstyrelsen under 1900-talet som en reformbyråkrati: Bo Rothstein, "Från reformbyråkratier till ideologiska statsapparater," *Nytt norsk tidsskrift* 21, nr 3–4 (2004), 295–305.

## Bänkar för lärarens omedelbara undervisning 1865–1919

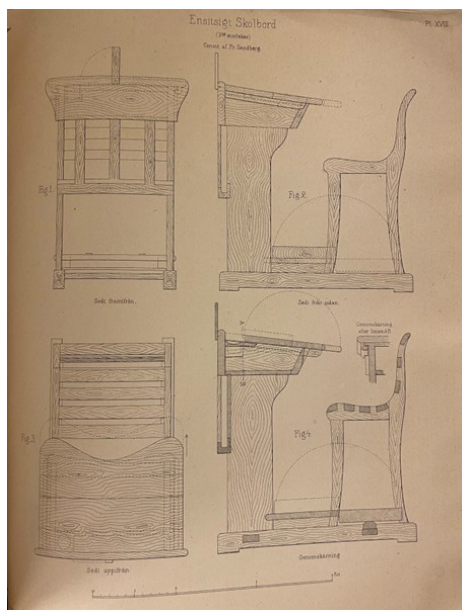


Bild 2. Ritning för ensitsig skolbänk ur normalritningarna från 1878. Notera den rörliga bordsskivan. Normalritningar till folkskolebyggnader jemte beskrifning (1878), bilaga PI XVIII.

De första Normalritningarna för folkskolan som gavs ut 1865 (nedan NR 1865) kom till i en tid då den svenska folkskolan var under stark expansion samtidigt som den uppfattades lida stora brister. Lärarkårens utbildningsnivå var låg, även om undantag fanns. Skollokalernas materiella standard var ofta ytterst bristfällig för att inte säga ohälsosam för elever och lärare. Som en reaktion på dessa brister och som en följd av aktivt opinionsarbete från folkskollärare och vissa riksdagsledamöter togs flera olika statliga initiativ för att driva på förbättringar av folkskolan under 1860-talet. Inte minst etableringen av den statliga Skolinspektionen var betydelsefull i detta sammanhang.<sup>23</sup> En del av de upplevda bristerna inom folkskolan handlade om kritik mot växelundervisningen, eller *the mutual system*, som var idealet inom den tidigaste delen av folkskolans svenska historia.<sup>24</sup>

Ambitionen om att etablera en nationell standard för folkskolan märktes tydligt när NR 1865 behandlade skolbänkar. Fyra typer av skolbänkar presenterades: långbänkar, långbord med stol, tvåsitsig skolbänk och ensitsig skolbänk. Den första typen, långbänken, beskrevs egentligen inte på något detaljerat sätt men i normalritningen avråddes från att använda denna typ. Genom argumenten mot att använda dessa bänkar förstår man hur de såg ut. Man förstår också att långbänken fram till dess uppfattades som den normala typen av skolbänk. Långbänken innebar att flera

23 Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola: 1 Samhällsstruktur och skolorganisation*, (Stockholm: Sober 1980), 127–29; Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu* (Lund: Studentlitteratur, 2010), 56.

24 Åke Isling, "Arbetsformer och arbetssätt," i *Ett folk börjar i skolan. Folkskolan 150 år 1842–1992*, red. Gunnar Richardson (Uddevalla: Allmänna Förlaget, 1992), 114–16.

elever satt i bredd, vända mot läraren vid ett långt bord på en och samma bänk utan ryggstöd.

Flera skäl till att avråda från långbänkarna framfördes 1865. För det första skrev normalritningarna fram att läraren skulle kunna röra sig i klassrummet till varje elev. Det var inte möjligt med långbänkmodellen. För det andra beskrevs dessa leda till störningar eftersom det var svårt för enskilda elever att ta sig i och ur bänken utan att andra också måste resa på sig. Vidare innebar långbänkslösningen enligt normalritningarna att det fanns risk för trängsel då det alltid kunde tänkas att ytterligare en elev skulle kunna få plats vid en bänk. Slutligen ansågs dessa bänkar vara alltför obekväma, bland annat för att de saknade ryggstöd. Detta sågs som ett bekymmer eftersom "Genom obeväma sittplatser beröfvas barnen lätteligen all lust till uppmärksamhet, och lärandet, i sig sjelft nog tungt, blir en odräglig börda."<sup>25</sup> Långbänkarna berördes ytterst sparsamt i normalritningarna från 1878 (nedan NR 1878) och där bedömdes de som "ödugliga och förkastliga."<sup>26</sup>

Långbänkarna var alltså inte att rekommendera enligt NR 1865. Där presenterades dock ett alternativ som innebar att långborden behölls men att sittbänken byttes ut mot stolar med ryggstöd. I NR 1865 beskrevs detta som att stolarna skulle skruvas fast i golvet och att läraren skulle kunna röra sig bakom stolarna mellan varje bänkrad och på så sätt kunna nå varje enskild elev. Där lyftes denna lösning fram som en av tre möjliga klassrumsmöbleringar. Trots detta fanns tydligt negativa åsikter om denna modell. De ansågs vara dåliga för disciplinen i klassrummen eftersom elever satt så nära alldeles bredvid varandra. Möjligheten att använda långbord med stol tonades ned i NR 1878. Där uttrycktes i och för sig att långa bord kunde användas men inte som en rekommendation utan endast för att i sammanhanget understryka att det i sådana fall måste vara med stolar som hade ryggstöd och med utrymme för genomgång mellan bänkraderna.

De två typer av skolbänkar som däremot rekommenderades i NR 1878 presenterades redan i utgåvan från 1865. Det handlade om de en- eller tvåsitsiga skolbänkarna. Båda dessa skolbänkstyper var en enda möbel där stol och bord satt ihop med ett gemensamt underrede. Oavsett en- eller tvåsitsig modell beskrevs grundutförandet på liknande sätt: ett bord med lock och förvaringslåda, sluttande bordskiva och stol med skålad sits. I NR 1878 fanns det utöver detta flera krav som syftade till att göra bänken till en bekväm arbetsplats, exempelvis att bänklöcket skulle gå att justera framåt och bakåt av eleven själv, se bild 2. I dokumenten beskrevs också hur bänkarna skulle byggas för att passa elever i olika storlekar eller åldrar.

Både normalritningarna från 1865 och från 1878 gav stor uppmärksamhet åt klassrummens utformning i allmänhet och skolbänkarna i synnerhet. NR 1865 handlade till två tredjedelar (17 sidor) om klassrum. Själva bänkarna och deras utformning upptog tre av dessa sidor. I dessa ritningar gavs inga tydliga begränsningar för hur många elever som skulle rymmas i ett klassrum, de konkreta ritningsplanschererna visar exempel på utformning av klassrum för mellan 30–150 barn. Däremot gav ritningarna tydliga riktlinjer för att varje elev skulle ha en egen bänklats och hur stort utrymme en sådan bänkmöbel fick ta. 1865 gavs också tydliga instruktioner om att bänkarna skulle anpassas efter elevernas storlek och ålder. Varje skola skulle

25 *Normalritningar till folkskolebyggnader jemte beskrifning* (1865), 7.

26 *Normalritningar till folkskolebyggnader jemte beskrifning* (1878), 9.

ha bord i åtminstone två till tre storlekar. I klassrummet skulle de färre barnen placeras längst fram och de större barnen längre bak. Motivet till detta var att alla skulle kunna se läraren och det som läraren visade framme vid podiet. I NR 1865 framgick också att fönster skulle placeras så att eleverna alltid fick dagsljuset från vänster eller åtminstone inte framifrån eller från höger. Denna riktlinje handlade om att eleverna blev bländade ifall fönstren satt fram i klassrummet och att det för högerhäntha elever uppstod skuggor när de skrev om ljuset kom in från höger. Vänsterhänthet var inget som skolan skulle ta hänsyn till utan snarare motverka.<sup>27</sup> Frågan om ljusinsläppet förstärkte normalritningarnas möbleringsinstruktioner. Det fanns endast en tänkbar sittriktning. Eleverna skulle sitta riktade framåt i klassrummet vända mot läraren. I NR 1865 uttrycktes detta mycket bestämt.

I en folkskola får barnen icke placeras, vare sig omkring ett bord eller omkring läraren, amphiteatraliskt, såsom uti ett auditorium, eller på något annat sätt så, att de vända ansiktena emot hvarandra, hvarigenom de skulle frestas att sysselsätta sig med hvarandra; utan böra platserna uppställas rärlinigt i rader och riktas alla åt ett håll.<sup>28</sup>

Möblering med en och samma sittriktning var en självklarhet även i NR 1878. Där går det inte hitta något uttryckligt förbud mot andra möbleringar som i citatet ovan men instruktionerna var entydiga. Alla ritningsexempel visade bänkar placerade vända framåt mot läraren och riktlinjerna kring ljusinsläpp följde samma princip som tidigare. Ljuset skulle falla in från vänster för eleverna. Högerhänthet som norm var alltså ett grundvillkor för klassrumsmöbleringen.

1878 års normalritningar ägnade sju av sjutton textsidor åt klassrummen. Själva skolbänkarna behandlades över två sidor text och därutöver med detaljerade konstruktionsritningar av en- respektive tvåsitsiga skolbänkar. Någon fast gräns för antal elever per klassrum nämndes inte 1878 men de stora variationerna från 1865 var borta. På ritningsplanschererna 1878 föreslogs möblering för 30 barn i småskolan och 48 i folkskolan. För en stads-folkskola föreslogs flera klassrum med 40 elever i varje. Det verkar också som att möbleringen skulle vara något luftigare enligt NR 1878 än NR 1865. I den äldre normalritningen bedömdes skolbänkarna ta från 7,15–8,91 kvadratfot per bänk (beroende på bänktyp), men i de nyare beräknades de uppta 8,23–11 kvadratfot per bänk.<sup>29</sup>

Instruktionerna kring bänkarnas utformning var detaljerade i både NR 1865 och 1878. I båda dessa utgåvor fanns material- och färgsättningsförslag, anvisningar om vinkeln på bordsskivan, måttenheter för utformande av en god sittställning och principiella råd angående utformning av detaljer (bänklåda, stolsits, pennförvaring). Som redan nämnts fanns det dessutom konstruktionsritningar för skolbänkar i NR

27 Läs om vänsterhet i skolan hos Thomas Wahl, "Kroppshållning som fakta" i Mats Börjesson och Eva Palmblad, *Problembarnets århundrade: Normalitet, expertis och visionen om framsteg* (Lund: Studentlitteratur, 2003), 142; och hos Eva Hjörne och Roger Säljö, *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan* (Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 2008), 55.

28 *Normalritningar till folkskolebyggnader jemte beskrifning* (1865), 7.

29 En kvadratfot är enligt Waldetoft och Jansson 0,08815 kvadratmeter. Bänkplatserna tänktes alltså uppta från drygt en halv till strax under en kvadratmeter. Sam Owen Jansson och Dan Waldetoft, *Måttordboken*, 2., rev. och utök. uppl. utarbetad av Dan Waldetoft red. (Stockholm: Nordiska museet, 1995), 149.

1878, det fanns dock inte i utgåvan 1865. En annan sak som tillkom 1878 och som inte fanns med i NR 1865 var att utformningen av bänkarna motiverades med hälsoargument. I NR 1878 hävdades att ”Genom obekväma skolbord lida barnen skada till helsan...”<sup>30</sup> och att ”det för barnen är icke blott plågsamt utan ock för helsan vådligt att hela timmar sitta upprätt...”<sup>31</sup>.

Den sammantagna bilden från NR 1865 och NR 1878 är att de utgick från ett undervisningsideal som var mycket lärarcentrerat. Klassrummen skulle möbleras så att läraren kunde röra sig runt till alla elever och så att alla elever alltid var vända mot läraren när den talade eller visade något längst fram i klassrummet. Eleverna själva skulle dock sitta i sina bänkar under lektionstiden och vara fokuserade på antingen sitt eget arbete eller på lärarens föredragningar. Därför var det viktigt att bänkarna var bekväma. När det i NR 1878 noterades att det kunde vara ohälsosamt för elever att sitta länge i en dålig bänk så var lösningen inte att rekommendera fler raster eller mer varierade arbetssätt. Lösningen var att göra bänkarna anpassade för att sitta länge i.

Det lärarcentrerade undervisningsideal som framträdde i normalritningarna bar stora likheter med *the simultaneous system*. Läraren skulle själv leda hela klassens arbete och klassrummet skulle möbleras så att alla elever kunde se och höra läraren. Betoningen av att läraren skulle kunna röra sig runt till varje elev visar på att idealet hade inslag som liknade *the collective individual system* som ju innebar att läraren skulle undervisa var och en individuellt inom en grupp. Det verkar dock inte som att förväntningarna på lärarens individuella interaktion med varje elev syftade till djupgående handledning utan snarare som att läraren skulle ha möjlighet att kontrollera elevernas enskilda arbete som ett komplement till instruktioner och förklaringar i helklass. Det framstår också som att en viktig bakomliggande anledning till denna sorts möblering handlade om att upprätthålla ordning och arbetsro. Eleverna skulle förhindras att interagera med varandra och om så krävdes genom att läraren rent fysiskt ställde sig i vägen.

De statliga ambitionerna att sätta en gemensam standard för folkskolorna i Sverige hade således materiella implikationer. Skolor skulle byggas på ändamålsenliga sätt och inredas med väl fungerande möbler. Dessa materiella instruktioner var tydligt kopplade till hur undervisning ansågs bedrivas på bästa sätt. Tidens övergång från växelundervisning till lärarens omedelbara undervisning slog därmed tydligt igenom i instruktionerna.

### Bänkar för förmedlingspedagogik eller självverksamhet 1920–1960

Under 1900-talets första årtionden fanns en betydelsefull opinion för att stärka folkskolans ställning som bottenkola för alla barn i skolväsendet. Den politiska vänstern, som vid denna tid bestod av liberaler och socialdemokrater, allierade sig med folkskolärarkollektivet i denna sträva. Bättre läroböcker, färre elever per klass, ökad heltidsläsning, bättre lärarutbildning och förstärkt skolinspektion är några förändringar som drevs igenom under denna tid. Mest betydelsefullt är förmodligen folkskolans nya undervisningsplan som beslutades 1919. Den kom att ligga fast ända till 1962 och innebar ett tydliggörande av folkskolans roll som en institution

30 *Normalritningar till folkskolebyggnader jemte beskrifning* (1878), 8

31 *Ibid.*

för ett brett lärandeuppdrag. Om tidigare undervisningsplaner fokuserat på vilka kunskaper som ansetts nödvändiga för att fostra moraliska undersåtar i det svenska riket kom UPL 19 att bredda och fördjupa folkskolans lärandeuppdrag så att eleverna skulle bli kompetenta medborgare.<sup>32</sup>

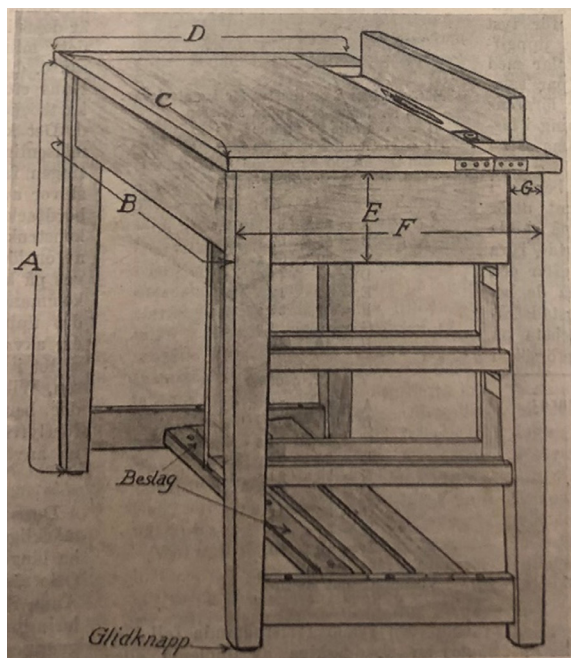


Bild 3. L.G. Sjöbloms skolbord med separat stol och bord. Källa: Bord och stol i stället för skolbänk, Svensk Läraretidning (1930) nr 17, s.289f.

Redan under 1900-talets första år började den så kallade arbetsskolepedagogiken spridas i Sverige, bland annat genom 1906 års folkundervisningskommitté. Det var en pedagogisk idé som handlade om att eleverna skulle lära sig genom sitt eget arbete och att detta arbete kunde ske i varierade former. Sådana tankar präglade också UPL 19.<sup>33</sup> Från 1930-talet kompletterades denna pedagogik med en utvecklad idé om lärande som en social verksamhet. Denna så kallade reformpedagogik väckte stort intresse bland svenska folkskollärare och kom att påverka såväl skolpraktik som nationell skolpolitik.<sup>34</sup>

De normalritningar som gavs ut 1920 (nedan NR 1920) liknar de som gavs ut 1865 och 1878, men de var mer ambitiösa och omfattande. Detta gäller också deras behandling av skolbänkar. Med sina 45 sidor text i foliantformat, 19 sidor beskrivningar till ritningsplanscher, 25 olika ritningar av skolanläggningar och därtill tio sidor med ritningar av olika skolinventarier var NR 1920 ett omfattande verk. Klassrummen ägnades en lägre andel av textomfånget jämfört med tidigare normalritningar (tre sidor) men med tanke på det fick skolbänkarna proportionellt stor uppmärksamhet, 2,5 sidor utöver den text

<sup>32</sup> Richardson (2010), 105–11.

<sup>33</sup> Isling (1992), 124–26.

<sup>34</sup> Ibid., 325.



som behandlade själva klassrummen. Instruktionerna för bänkarnas utformning tog sin utgångspunkt i att varje elev skulle ha en egen bänk och att den skulle vara anpassad efter elevens kropp. Normalritningarna formulerade fyra olika standardstorlekar för bänkar som skulle finnas på varje skola. Dessa standardstorlekar hade tagits fram genom mätningar av 20 000 barn i olika åldrar inom Stockholms skoldistrikt. I NR 1920 hänvisades inte till hälsofrågor på samma uttryckliga sätt som i NR 1878, men resonemangen kring behovet av bekväma bänkar och hur de skulle anpassas till barnens kroppar vittnar om ett underliggande intresse i samma riktning.

Utöver anvisningar om olika bänkstorlekar innehöll NR 1920 instruktioner om ytbehandling, färgsättning och materialval, om utformning av golvplatta, om stolsitsens skålning och rundning, om bordsskivans höjd, vinkel och storlek men också kring fler detaljer. Som bilaga fanns även en konstruktionsritning för ensitsig skolbänk. Den skilde sig något från ritningen i NR 1878, främst genom att den innehöll färre rörliga delar. Detta kommenterades också i texten där det framgick att olika rörliga delar kan vara bra men att sådana bänkar blev för dyra och att de rörliga delarna lätt började krängla eller bullra. En instruktion som uttrycktes tydligt i NR 1920 precis som tidigare var att klassrumsfönstren skulle sitta till vänster från elevernas sittriktning. Återigen ett tecken på att klassrummen möblerades utifrån vad som skulle passa högerhänta elever bäst. Den som läste NR 1920 behövde inte på något sätt tveka om hur klassrummen skulle vara möblerade: bänkar i rader vända framåt mot läraren.

1920 rekommenderade endast ensitsiga bänkar. Redan i dokumentet från 1865 lyftes de ensitsiga fram som de bästa. Skälen för detta handlade om att eleverna riskerade att störa varandra om de satt så nära som de gjorde i en tvåsitsig bänk. I NR 1878 gjordes ingen gradering mellan en- och tvåsitsiga bänkar men 1920 lyftes de ensitsiga bänkarna fram som det enda alternativet. Detta motiverades med praktiska argument om att det var den enklaste bänkkonstruktionen, att det förenklade ordning och reda i klassrummet, att det underlättade städningen men också att det gynnade varje elevs personliga utveckling.

Lärjungen behöver för utvecklandet av sin individualitet råda över sin arbetsplats i skolan utan att störas av annan lärjunge. Behovet härav framträder i synnerhet vid övningar, som avse utvecklandet av barnets förmåga av självkontroll.<sup>35</sup>

Citatet säger en hel del om synen på elever i svenska folkskolor vid denna tid. Dels visar det på en viss form av individfostran. Det sätt som skolbänken utformades på var av hänsyn till vad varje elev ansågs behöva. Dels visar citatet att eleverna i och för sig skulle utvecklas som personer i skolan, men att deras personligheter inte var välkomna resurser i klassrummet. Där var eleverna ett potentiellt störningsmoment gentemot varandra. I undervisningen var det läraren som skulle förmedla kunskaper till eleverna vilka i sin tur skulle lyssna och lära i enlighet med lärarens instruktioner, men egentligen inte bidra med något.

Ensitsiga bänkar i rätta rader var lämplig möblering för denna förmedlingspedagogik men passade sämre med tidens reformpedagogiska utveckling. Med bakgrund i detta blir det begripligt att en ny typ av skolbänk (skolbordet) kom att introduceras. Detta skedde dock inte av myndigheterna utan genom lärarinitiativ och privata tillverkare. I

35 *Normalritningar till skolanläggningar för folkskolan jämte anvisningar och beskrivningar* (1920), 44.

en stor artikel i *Svensk Läraretidning* från 1930 presenterade den reforminriktade skoldebattören och folkskolläraren L.G. Sjöholm en skolbordstyp som använts vid skribentens skola i några år, se bild 3. Det var ett bord med lös stol och slät bordsskiva. Sjöholm presenterade för- och nackdelar med de lösa borden. Nackdelarna menade han handlade om ordningsfrågor, men hävdade att ordningen i ett välfungerande klassrum inte var beroende av strikt möblering. Fördelarna handlade om hur lösa bord, med släta bordsskivor och lösa stolar möjliggjorde olika former av aktivt elevsamarbete. I artikeln beskrevs hur klassrum kunde möbleras beroende på arbetssätt. Ibland kunde bord styras samman till en större samarbetsyta, ibland kunde bord ställas i grupper så att eleverna kunde se varandra och kommunicera, ytterligare ibland kunde borden skjutas åt sidan för att ställa stolar i en intim gemensam ring i klassrummets mitt.<sup>36</sup>

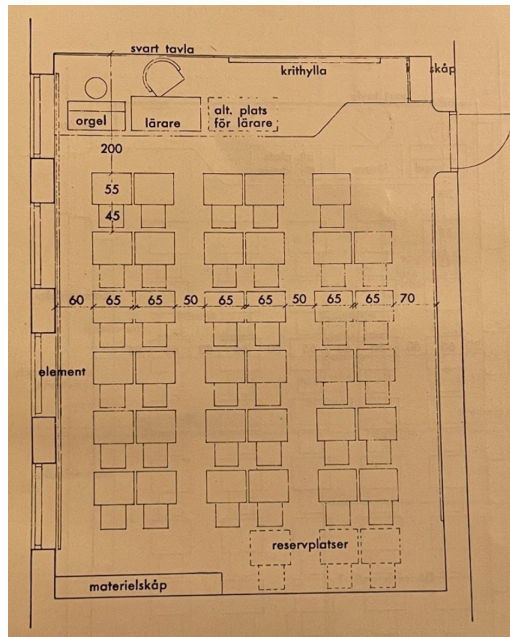


Bild 4. Planritning för klassrum från 1944. Klassrummets storlek beräknades utifrån hur stort utrymme skolbänkarna tog när de möblerades i dubbla rader. Folkskolebyggnader (1944), bilaga 2a.

Här kan inte sägas huruvida L.G. Sjöholm var den första att introducera denna nya typ av skolbord, men hans artikel ser ut att ha skrivits i början av något som skulle bli en trend. Två år efter artikeln syntes den första annonsen för serietillverkade skolbord i *Svensk Läraretidning*. De lanserades då som en nyhet från Tranås snickerifabrik. Den typen av annonser blev därefter alltmer återkommande.<sup>37</sup> Skolborden blev alltså ett alternativ till ensitsiga skolbänkar. Här är det viktigt att notera att denna utveckling skedde samtidigt som de statliga riktlinjerna från 1920 gällde. Det kom de att göra fram till 1944, men det verkar som att det inte var något hinder för denna utveckling.

36 L.G. Sjöholm, "Bord och stol i stället för skolbänk," *Svensk Läraretidning*, nr 17 (1930), 389–90.

37 "Nytt! Tranåsbordet," *Svensk Läraretidning*, nr 26 (1932), 591.

Normalritningarna 1865, 1878 och 1920 gav tydliga instruktioner angående skolbänkarna. De rekommenderade modeller, redovisade olika mått för bänkars utformning, gav råd om val av träslag om ytbehandling och om färgsättning. Detta kom att ändras 1944 i och med Skolöverstyrelsens nya anvisningar och bestämmelser angående folkskolebyggnader (nedan FB 1944). Där förekom nästan ingen information om hur en skolbänk skulle se ut. Den mest uttryckliga informationen om skolbänkar gavs via text om hur klassrum skulle utformas samt genom möbleringsexempel av klassrum som presenterades i bilagor. Av dessa texter och bilagor framgick att skolbänkar var en självklar möblering i varje klassrum, att klassrummen måste utformas så att de skulle rymma tillräckligt många skolbänkar och att skolbänkarna kunde möbleras antingen i enkla eller i dubbla rader.

Bestämmelserna från 1944 som gavs ut under krigsårens besparingstider, var en ganska nedtonad skrift om man jämför med de tidigare normalritningarna. Utgåvan var tryckt som ett inbundet häfte i ett format som ungefär motsvarande ett A5-blad. Texten löpte över 19 sidor och kompletterades med 34 sidor bilagor. En av dessa textsidor berörde klassrummens utformning och två bilagor visade exempel på hur klassrum kunde möbleras (Se bild 4). Trots den översiktliga karaktären i FB 1944 var den detaljerad rörande vissa andra inventarier än skolbänkar. Där fanns noggranna anvisningar för lokaler och inredning till träslöjdsundervisning, undervisning i hushållsgöromål och gymnastik. Dessa skillnader i detaljeringsgrad synliggör att de statliga riktlinjerna hade blivit alltmer kopplade till vad som var grund för statsbidrag. I NR 1920 nämndes möjligheten till statsbidrag inte alls men i FB 1944 var det något som behandlades i detalj i ett av skriftens inledande avsnitt. Det som faktiskt uttrycktes om skolbänkar i FB 1944 handlade om att de blev en grundläggande variabel för att räkna ut hur stort ett klassrum behövde vara. Ett klassrum skulle rymma 25 till 35 elever. Oavsett elevantal skulle klassrum vara mellan 6,35–6,5 meter breda. Ett klassrum för 35 elever behövde därför göras längre än ett för 25 elever. Den första salen skulle vara 9 meter lång och den senare 7 meter.

Med tanke på att den ensitsiga skolbänken hade utmanats av en ny modell sedan de senaste nationella riktlinjerna hade getts ut är det noterbart att FB 1944 inte gav några anvisningar om bänkarnas utformning. Riktlinjerna förhöll sig inte på något sätt till för- eller nackdelar med olika sorters bänkmodeller. Eftersom klassrummen skulle utformas för att rymma ett bestämt antal bänkar med en viss möblering tog riktlinjerna ingen hänsyn till arbetssätt med alternativa grupperingar av bänkarna. Klassrummen skulle anpassas för att eleverna skulle sitta i rader vända fram mot läraren. Detta underströks ytterligare av att riktlinjerna höll fast vid att klassrummens fönster skulle vara placerade så att eleverna fick dagsljuset från vänster. Staten förmedlade ingen tanke om att undervisningen skulle bedrivas i varierade former, för elever med olika behov eller att eleverna skulle samarbeta med varandra i klassrummen. Huvudinriktningen vara att alla skulle kunna se och höra läraren och att läraren var centrum i klassrumsarbetet.

1955 gav Skolöverstyrelsen ut ”Skolbyggnader – anvisningar och bestämmelser angående byggnadsföretag för skolväsendet” (SB 1955). Detta var en skrift i samma format som FB 1944 även om den hade fler sidor text (44 sidor) och färre sidor bilagor (7 sidor). Skriften präglades av enhetsskoleförsöken som genomfördes under 1950-talet. Tanken var att sammanföra realskolan och folkskolan till en och

samma skolform.<sup>38</sup> Riktlinjerna från 1955 gav ännu mindre uppmärksamhet åt skolbänkar än FB 1944. Knappt 1 sida i texten ägnades åt klassrummens utformning och i de sammanhangen nämndes skolbänkar endast i två fall, dels när golvytan per elevplats och utrymme mellan borden beräknades dels när fönstrens placering i förhållande till elevernas sittriktning beskrevs. Klassrummen skulle även 1955 vara anpassade för högerhänta. Underförstått innehöll dock SB 1955 riktlinjer som in-  
nebar att skolbänken endast blev självklar i vissa salar.

Enligt de preliminära timplanerna för den 9-åriga enhetsskolan kommer en stor del av undervisningen på högstadiet äga rum i speciallokaler, vilket medför ett mindre effektivt utnyttjande av klassrummen. Det förefaller därför sannolikt, att en övergång till ämnesrumsskola eller ett system med ämnesrum och delade klassrum kan komma i fråga.<sup>39</sup>

Citatet beskriver den nyordning som uppstod när realskolans ämnesundervisning skulle kombineras med folkskolans klassundervisning. I de yngre åldrarna behölls klassundervisningen men från årskurs sju bedömdes ämnesundervisningen bli den mest ändamålsenliga modellen. Detta medförde att SB 1955 innehöll kortfattade instruktioner för utformningen av såväl klass- som ämnesrum. Skolbänkarna nämndes som inredning för klassrummen men inte för ämnesrummen. För dessa salar uttrycktes i och för sig ytterst lite om hur de skulle möbleras, men eftersom poängen med dem var att eleverna skulle gå till olika ämnesrum beroende på lektion så försvann nyttan med att utforma borden så att eleverna kunde förvara böcker och annat material där. På så sätt kom skolbänken i SB 1955 bli en möbel som förknippades med de första sex skolåren och inte med högstadiet.

Förmedlingspedagogik, eller *the simultaneous system*, med läraren som klassrummets självklara centrum bestod som ett dominerande undervisningsideal under denna tid. För själva utformningen av skolbänkar kan dock ett annat ideal anas. Bänkarna med släta skivor och lösa stolar ersatte den ensitsiga skolbänken och dessa nya bänkar tänktes, i linje med reformpedagogiska tankar, kunna användas för samverkan mellan eleverna. Detta undervisningsideal hade likheter med *the mutual system* på så sätt att eleverna förväntades kunna vara resurser för sina klasskamrater genom att lära av och med varandras hjälp. På så vis fanns en potentiell spänning mellan konkurrerande undervisningsideal i den materiella utformningen av tidens klassrum. Skolöverstyrelsens bestämmelser tog inte uttalad ställning i denna fråga, men genom de vägval som bestämmelserna de facto förmedlade var det *the simultaneous system* som fick utgöra norm för hur undervisning skulle bedrivas. Klassrummens utformning begränsade variationsmöjligheterna som tidens bänkar hade kunnat ge utrymme för.

### **Bänkar för klassen, gruppen eller individen 1961–1981**

1962 fattade riksdagen ett beslut som innebar att det gamla parallellskolesystemet med folkskola och realskola ersattes av en sammanhållen grundskola för hela landet. Detta beslut hade föregåtts av omfattande utredningsarbete med start på 1940-talet och en försöksverksamhet i ett större antal kommuner under 1950-talet. Inför 1962 års skolbes-

38 Sixten Marklund, "Från parallellskolesystem till enhetsskola," i *Ett folk börjar i skolan – Folkskolan 150 år 1842–1992*, red. Gunnar Richardson (Uddevalla: Allmänna förlaget, 1992), 223–26.

39 *Skolbyggnader. Anvisningar och bestämmelser angående byggnadsföretag för skolväsendet* (1955), 23.

lut handlade den politiska oenigheten därför inte om ifall skolväsendet skulle reformeras eller ej utan mer om specifika detaljer kring utformningen av grundskolan. Bland såväl lärare som beslutsfattare fanns en oro för att den sammanhållna grundskolan inte skulle klara av att å ena sidan ge lika goda kunskapsresultat hos eleverna som den tidigare realskolan och å andra sidan klara av att utbilda hela bredden av elever med avsikt på social bakgrund, studievana och begåvning. Oavsett denna oro innebar förändringarna av skolväsendet att grundskolan behövde bli större, rent kapacitetsmässigt, än vad folkskolan i kombination med realskolan tidigare varit. Den nya skolformen innebar att barn och ungdomar i genomsnitt skulle gå fler år i skolan, samtidigt var barnkullarna som skulle passera skolan i början av 1960-talet stora.<sup>40</sup>

Under 1970-talet kom regelstyrningen för skolan att bli alltmer ifrågasatt. Den så kallade SIA-utredningen om skolans inre arbete efterlyste möjligheter för större lokal anpassning av skolor och undervisning. Kritiken mot regelstyrningen medförde en decentralisering av styrningen över skolväsendet där kommunerna fick åta sig ett större ansvar för driften av skolorna och där statsbidrag i allt högre grad blev generella och kunde användas olika beroende på lokala behov.<sup>41</sup> 1981 avskaffades statsbidraget för skolbyggnationer. Skolöverstyrelsens uppföljning av skolan kom därmed alltmer att fokusera på om utbildningens mål nåddes snarare än på hur verksamheten bedrevs. Detta innebar att SÖ:s råd för skolor, klassrum och möbler slutade ges ut under 1980-talet.<sup>42</sup>

Förändringstakten och mängden av statliga riktlinjer för skolbyggnader, klassrum och inredning var stor under 1960- och 1970-talen jämfört med tidigare årtionden. 1961 gav Skolöverstyrelsen ut ”Skolbyggnader – Anvisningar för planering av byggnadsföretag inom det allmänna skolväsendet” (nedan SB 1961). Det var riktlinjer publicerade som tryckta A4 som omfattade 72 sidor text. Denna utgåva uppdaterades i två omgångar (1964 och 1965) men 1969 genomfördes en revidering som innebar en helt ny utgåva (nedan SB 1969). SB 1969 bestod av 112 sidor text samt en egen pärm med bilagor i sju olika kategorier. Från 1971 gav Skolöverstyrelsen ut tidningen *Skolhus*. Det var en informationsserie om planering och användning av skollokaler. Även om utgåvorna kunde innehålla information om befintliga riktlinjer så låg fokus på förändringar. Det rörde dels förändringar i form av nya regler dels förändringar på tillämpning av befintliga regler vid ny- eller ombyggnation av skolor. Ett återkommande tema i *Skolhus* var att använda gamla lokaler för den nya skolan. Den sista publikation som kan liknas vid sammanhållna riktlinjer för skolbyggnader var *Skolhushandboken* som gavs ut av Skolöverstyrelsen 1979. *Skolhushandboken* var dock inte en samling nya riktlinjer utan en text som enligt förordet ville ”beskriva förutsättningar och processer, diskutera behov och utvecklingstendenser, redovisa erfarenheter från SÖ:s verksamhet [samt] visa vägen till ny information”<sup>43</sup>

I riktlinjerna från 1960-talet märktes en ökad uppmärksamhet kring elevernas möbler i klassrummen jämfört med FB 1944 och SB 1955. SB 1961 gav för det första en utökad beskrivning av vad klass- respektive ämnesrum innebar jämfört med SB

40 Richardson (2010), 119–22; Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (Lund: Studentlitteratur, 2019), 141–43.

41 Richardson (2010), 158–59.

42 ”Skolbyggnadsplanering i framtiden,” *Skolhus vår 1981* (Skolöverstyrelsen 1981), 3–4.

43 Kesselmark och Thyberg (1979), 6.

1955. Kopplat till skolbänkens vara eller inte vara uttrycktes det i SB 1961 att elever på låg och mellanstadiet skulle undervisas i klassrum och förvara sin skolmateriel i klassrummet. Det skrevs inte ut att förvaringslösningen skulle vara skolbänkar med lock och förvaringslåda, men upplägget gjorde en sådan lösning möjlig. För högstadiets elever skulle undervisningen ske i ämnesrum eller delade klassrum. Deras skolmateriel skulle förvaras i kapprum med elevskåp. Skolbänkar var därmed inte aktuella för högstadiet. Där var släta bord utan förvaring huvudmodellen. Där var borden och sittplatserna inte heller tänkta att vara personliga.

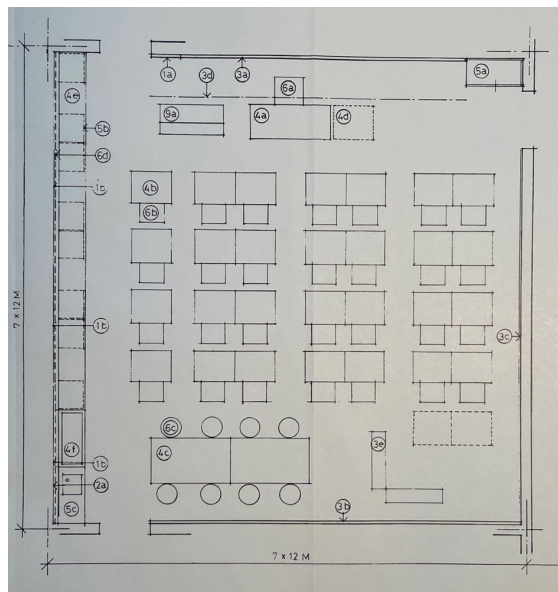


Bild 5. Klassrum för mellanstadiet med grupparbetsplats. Skolbyggnader (1969) bilaga A 2:12.

En andra förändring som hörde ihop med skolbänkarna kan noteras i SB 1961. Klassrummen behövde inte längre byggas så att ljuset skulle falla in från vänster i elevernas sittriktning. Denna förändring uttrycktes inte som att den handlade om klassrummets möblering men med tanke på att fönstrens placering tidigare hade motiverats i relation till elevernas sittriktning innebar denna förändring något av betydelse. Det öppnade för variation av hur ett klassrum kunde möbleras även om det inte uttrycktes som ett förslag till något sådant. Som en del i den ökade uppmärksamheten kring elevernas möbler i klassrummet innehöll SB 1961 slutligen standardmått för stolar och bord till elever av olika kön och ålder.

Riktlinjerna som gavs ut 1969 presenterade en nyhet. Nu skulle klassrum kompletteras med grupprum eller med grupparbetsplatser i klassrummet (se bild 5). Bilagorna till SB 1969 visade flera olika varianter på hur detta kunde förverkligas. Alla klassrumsmöbleringar som synliggjordes stod fast vid grundmodellen där eleverna skulle sitta vända fram mot läraren i par eller rader. I grupprummet innebar dock möbleringsexemplen att eleverna skulle sitta vända mot varandra. Med dessa klass-

rum visade Skolöverstyrelsen att de ansåg att undervisningen ibland skulle bedrivas på sätt som kunde bestå av samarbete mellan elever. Som redan visats hade sådana idéer funnits sedan 1930-talet inom den svenska folkskolan men det var först 1969 som de fick genomslag i statliga riktlinjer för skolors fysiska utformning.

När *Skolhus* började ges ut presenterades nyheter redan i den första årgången. I nr 4–5 1971/72 rapporterades byggandet av Bäckbyskolan i Västerås. Tidningen visade planritningar för skolans utrymmen för årskurserna 1–5 där man kunde se både klassrum och en studiehall. Studiehallen presenterades som ett alternativ till grupprum där flera klassrum kunde dela på en gemensam större yta med plats för olika former av elevsamarbete. På bilderna visades många olika möbleringsexempel, där största delen av dessa var möblemang där elever satt vända mot varandra. Detta gällde inte bara för studiehallen utan även klassrummen. Rapporten från Bäckbyskolan var inte särskilt värderande men möbleringen i skolan framställdes som i linje med gällande riktlinjer. Det gjorde att exemplen kunde tolkas som önskvärda ur Skolöverstyrelsens perspektiv. 1973 presenterades förslag till ny standard för skolbord i *Skolhus*. I en utförlig rapport över fyra sidor granskades bordsfrågor ur en mängd olika perspektiv, men inte så att det gick att känna igen tidigare skolbänksmodeller.

För samtliga bord gäller att det är fördelaktigt om de kan utformas så att man kan sitta utefter alla sidor... Bordens underreden utformas så att bord med samma höjd i största möjliga utsträckning kan ställas ihop skiva mot skiva.<sup>44</sup>

Citatet ovan visar dels att skolbänkar med inbyggda förvaringslådor och uppfällbara lock inte var något prioriterat inslag vid denna tid, dels att bord som underlättade samarbete var viktigare än bord som underlättade enskilt arbete. De olika utgåvorna av *Skolhus* innehöll inga texter som var kritiska mot skolbänkar och det förekom exempel på möblering av klassrum där borden ställdes i rad eller par vända mot lärare. Däremot framstod dessa exempel som undantag och skolbänkarna verkade snarare vara en kvarleva inom skolan än som något att satsa på för framtiden.

*Skolhushandboken* 1979 var en tryckt bok på 144 sidor. Trots omfånget innehöll den väldigt lite som relaterade till elevmöbler. Den lilla information som fanns kunde i och för sig tolkas som att den räknade med skolbänken som ett möjligt inslag i klassrummen, exempelvis i följande citat angående klassrummens möblering på låg- och mellanstadiet.

- Varje elev skall ha en plats för färdighetsövningar, individuell handledning och instruktion. Möbleringen bör vara sådan att eleverna enkelt kan möblera om och inom vissa gränser välja lämplig bords- och stolhöjd.
- Varje elev bör ha en plats för förvaring av personligt arbetsmaterial.<sup>45</sup>

Som motvikt mot detta citat kan ställas att klassrumillustrationerna i *Skolhushandboken* inte porträtterade skolbänkar. Till saken hör i och för sig att klassrum i boken främst förekom i bilder för att visa hur de kunde utformas i relation till varandra eller till andra rum i skolan. *Skolhushandboken* ägnade ytterst lite uppmärksamhet åt klassrum-

44 ”Standard för bord,” *Skolhus* nr 1 (1973), 24.

45 Kesselmark och Thyberg (1979), 89.

mens inre utformning. En illustration avviker dock från detta mönster (se bild 6). När *Skolhushandboken* utredde hur stora golvytorna i klassrum skulle vara visades en tänkt klassrumsmöblering. Det var en möblering som stämde väl med de exempel som presenterades i *Skolhus*. Möbleringen skulle underlätta samarbete och inte i första hand säkra den enskilda elevens arbetsro eller sätta fokus på läraren. De bord som ritades in för denna möblering stämde inte med utformningen av individuella skolbänkar med lös stol. I stället såg dessa bord ut att likna de arbetsbord för två personer som fanns upptagna i standarden för bord från 1973.

Under 1960- och 1970-talen fasades den traditionella skolbänken ut ur de nationella riktlinjerna för klassrumsmöblering. Detta skedde dock utan förbud och utvecklingen var aldrig entydig. För skolans yngre åldrar bestod en tanke om att varje elev skulle ha en egen plats för arbete och förvaring, en sådan plats skulle kunna vara en skolbänk. De råd för klassrumsmöblering som gavs visade på stora och snabba förändringar samtidigt som de aldrig formulerades som tvingande. I början av 1960-talet bestod grundidén om att klassrum och ämnessalar skulle möbleras med bänkar i par eller rader riktade i samma riktning mot läraren längst fram i klassrummet. De råd som gavs ut på 1970-talet innebar att eleverna i första hand skulle sitta i grupper, riktade mot varandra. Möbleringsråden kunde mycket väl innebära att elever skulle sitta med ryggen mot läraren.

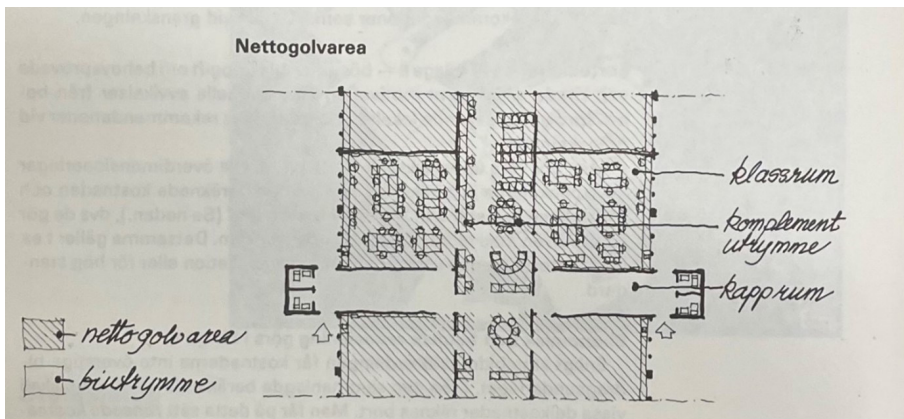


Bild 6. Möbleringsexempel av klassrum 1979. Klassrummen föreslogs möbleras med arbetsbord i grupper. Skolbänkar i rader var inte längre den dominerande möbleringsidén. Kesselmark & Thyberg (1979), 38.

De undervisningsideal som synliggjordes genom dessa förändringar var sådana som handlade om samarbete mellan elever. Lärarens roll som instruktör eller föredragshållare framställdes inte som central. Elevens enskilda arbete var inte heller något som sattes i första rummet. I och för sig framstod det som viktigt att varje elev hade en plats att arbeta på men inte för att isoleras från andra elever. Möbleringen skulle i allt högre grad underlätta interaktion eleverna emellan. Lärarens roll blev i linje med detta att handleda grupp för grupp inom klassen snarare än att leda alla elevers arbete på samma gång. Utifrån detta kan idealet för tiden betraktas som en mix mellan *the mutual system* och det mycket äldre *collective individual system*. Grunden för *the mutual system* är att läraren använder sig av assistenter i undervisningen som



i sin tur undervisar mindre grupper inom klassen. I detta fall utsåg läraren ingen särskild elev till sin assistent, men eleverna skulle ändå gruppvis vara resurser varandra i skolarbetet. The collective individual system byggde på att läraren undervisade elever individuellt inom samma klass. I detta fall möblerades inte klassrummen för individuell undervisning utan för handledning av grupper inom samma klass.

### Avslutning

Syftet med denna artikel är att identifiera och förstå förändringar över tid av de undervisningsideal som kom till uttryck i offentlig reglering av skolbänkar för svenska folk- och grundskolor 1865–1981. Artikelns forskningsfråga är: Vilka undervisningsideal framträder i de nationella myndigheternas riktlinjer för skolbänkar? Undersökningen har visat att alla nationella riktlinjer för skolbänksdesign eller klassrumsmöblering har uttryckt undervisningsideal och att dessa har förändrats över tid. Under periodens början var idealet mycket lärarcentrerat. I linje med *the simultaneous system* skulle klassrummen möbleras så att läraren kunde ses och höras av alla elever. Bänkarna skulle utformas så att varje elev kunde sitta länge och lyssna på läraren eller arbeta själv med det som läraren gav instruktioner om. Samarbete mellan eleverna var inte önskvärt. Från 1900-talets inledning kan ett annat undervisningsideal anas. Det lade mindre fokus på läraren och mer på elevernas eget arbete och så småningom även på elevernas ömsesidiga interaktion. När en ny typ av skolbänk introducerades under 1930-talet kom den att motiveras med bakgrund i dessa nyare idéer och samtidigt ge förnyat utrymme för undervisning med inslag av *the mutual system*. Denna utveckling synliggjordes dock inte i de nationella riktlinjerna vilka fram till och med 1950-talet hade *the simultaneous system* som norm och därigenom höll fast vid ett lärarcentrerat undervisningsideal. Under periodens slut syntes en stark svängning i vilket undervisningsideal som de nationella riktlinjerna lyfte fram. Möbleringen skulle i allt högre grad främja interaktion mellan elever och lärarens roll som centralgestalt i klassrummet minskade. Samtidigt minskade också skolbänkens roll som en ostörd plats för varje elev. Under periodens sista årtionde fanns den traditionella skolbänken inte alls med i de exempel på skolmöbler eller möblerings-exempel som gavs i de nationella riktlinjerna. Undervisningsidealet vid periodens slut tog sin utgångspunkt i *the mutual system* genom att undervisningen förväntades organiseras med elevinteraktion som en grundförutsättning. Samtidigt fanns inslag av *the collective individual system* i undervisningsidealet genom att klassrummen möblerades för att läraren skulle handleda separata grupper inom samma klass.

Artikeln synliggör aspekter av den sociomateriella dynamik som verkar inom skolan och dess undervisning. I linje med Catherine Burke, Ian Grosvenor och Lisa Rosén Rasmussen som lyft fram den materiella utformningens betydelse för skolors verksamhet visar denna artikel att nationella myndigheter identifierar klassrummens möblering och skolbänkars utformning som betydelsefulla för iscensättning av undervisning.<sup>46</sup> Vidare anknuter artikeln till Sonja Hnilica och Joakim Landahl som pekat på underliggande fostrande eller disciplinerande funktioner av skolbänkar och klassrumsmöblering.<sup>47</sup> Disciplineringen av vänsterhänta elever genom klassrummens ljusinsläpp och sittriktning är ett påtagligt resultat i denna artikel. I linje med

46 Burke och Grosvenor (2008); Grosvenor och Rosén Rasmussen (2018).

47 Hnilica (2003); Landahl (2013).

Michèle Hofman och Pedro L. Moreno Martinez ger artikeln också exempel på hur skolbänkar utformats med bakgrund i hälsoargument.<sup>48</sup>

Ytterst bidrar dock denna artikel med att komplettera forskningen angående sociala praktiker rörande skolbänkar. Frederik Herman visar att utformningen av skolbänkar sker i ett samspel mellan etablerade förväntningar och nya idéer.<sup>49</sup> Denna artikel säger något mer om karaktären på detta samspel. De skolbänkar och klassrumsmöbleringar som analyseras i denna artikel är inte passiva eller neutrala förslag i relation till undervisningen. De pekar mot önskvärda undervisningspraktiker och sätter hinder för andra.

Dynamiken mellan skolans ting och undervisning är något som behöver studeras vidare. Denna artikel visar att bänkarnas utformning och möblering har haft betydelse men den visar inte hur lärare och elever i praktiken har agerat i relation till dem i undervisningen. Det är något för framtida studier att ta sig an. Artikeln visar att förändrade undervisningsideal kan leda till behov av ny klassrumsmöblering och ny skolbänksdesign. Även i den frågan finns mer att göra. Exempelvis bör det studeras hur medvetet lärare, rektorer eller andra beslutsfattare har agerat i denna typ av processer och hur det går till när skolans olika aktörer utvecklar förmåga att tänka kritiskt kring sociomateriella dynamiker av detta slag.

### **About the author**

Andreas Westerberg is a PhD-student at the Department of Historical, Philosophical, and Religious Studies, Umeå University, Sweden. Email: andreas.westerberg@umu.se

---

48 Hofmann (2015); Moreno Martinez (2006).

49 Herman (2011).

## Referenser

### Tryckta källor

- Normalritningar till folkskolebyggnader jemte beskrifning*, Stockholm, Kongliga Öfver-Intendents-Embetet, 1865.
- Normalritningar till Folskolebyggnader jemte beskrifning*, Stockholm, Kongliga Öfver-Intendents-Embetet, 1878.
- Normalritningar till skolanläggningar för folkskolan jämte anvisningar och beskrivningar*, Göteborg, Kungliga Ecklesistikdepartementet, 1920.
- Folkskolebyggnader: Anvisningar och bestämmelser angående byggnader för folkskoleväsendet*, Stockholm, Kungliga Skolöverstyrelsen, 1944.
- Skolbyggnader: Anvisningar och bestämmelser angående byggnadsföretag för skolväsendet*, Stockholm, Kungliga skolöverstyrelsen, 1955.
- Skolbyggnader: Anvisningar för planering av byggnadsföretag inom det allmänna skolväsendet*, Stockholm, Kungliga skolstyrelsen, 1961.
- Skolbyggnader - Anvisningar för planering av byggnadsföretag inom det allmänna skolväsendet*, Stockholm, Kungliga skolöverstyrelsen, 1969.
- Skolhus: Informationsserie om planering och användning av skollokalerna, utveckling och samråd*, Stockholm, Skolöverstyrelsen, 1971-1989.
- Kesselmark, Stig och Annlena Thyberg. *Skolhushandboken: En Orientering Om Skolans Lokaler och Miljö*, Stockholm, Skolöverstyrelsen/Liber Läromedel, 1979.
- Svensk lärartidning*, årgångar 1921, 1924, 1927, 1930, 1932, 1933, 1936, 1939, 1942, 1945, 1948, 1951, 1954, 1957, 1960

### Litteratur

- Ackesjö, Helena och Sven Persson. "Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklasseven: En dokumentanalys av Sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag." *Bahasa dan seni : jurnal bahasa, sastra, seni dan pengajarannya* 38, nr 1 (2020), 71–87.
- Burke, Catherine och Ian Grosvenor. *School*. Objekt-series. London: Reaktion, 2008.
- Börjesson, Mats. *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring "Särskilda behov" i skolan, med historiska jämförelsepunkter*. Skolverkets Monografiserie. Stockholm: Statens skolverk, 1997.
- Börjesson, Mats och Eva Palmblad, red. *Problembarnets århundrade: Normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur, 2003.
- Caruso, Marcelo. *Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2015.
- Cuban, Larry. "Reforming the Grammar of Schooling Again and Again." *American Journal of Education* 126, nr 4 (2020/08/01 2020), 665–71.
- Depaepe, Marc, Frank Simon och Pieter Verstraete. "Valorising the Cultural Heritage of the School Desk through Historical Research." I *Educational Research: Material Culture and Its Representations*, red. Paul Smeyers och Marc Depaepe. New York: Springer, 2014.
- Dussel, Inéz. "What Might a Material Turn to Educational Histories Add to the History of Education? Proof-Eating the Pudding." I *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, red. Sarah Van Ruyskensvelde, Geert Thyssen, Frederik Herman, Angelo Van Gorp och Pieter Verstraete. Berlin: De Gruyter Oldenburg, 2021.

- Englund, Tomas. *Medborgerlig Läroplanskod: För folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19-?* Rapport / Högskolan För Lärarutbildning I Stockholm, Institutionen För Pedagogik, 1980:14. Stockholm: Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning, 1980.
- Englund, Tomas. *Perspektiv på svensk skolutveckling under 1900-talet utifrån skolreformerna 1918/19: Skolan som ideologisk statsapparat i den borgerliga demokratin.* Rapport, Projektet 2165, "Läroplansteori", 16. Mölndal: Pedag. inst., 1981.
- Fenwick, Tara, Richard Edwards och Peter Sawchuk. *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material.* Florence: Routledge, 2011.
- Grosvenor, Ian. "Visualising Past Classrooms." I *Silence & Images: The Social History of the Classroom*, red. Ian Grosvenor, Martin Lawn och Kate Rousmaniere. New York, 1999.
- Grosvenor, Ian och Lisa Rosén Rasmussen. *Making Education: Material School Design and Educational Governance.* Educational Governance Research; 9. Cham: Springer, 2018.
- Hamilton, David. "Patents: A Neglected Source in the History of Education." *History of Education (Tavistock)* 38, nr 2 (2009), 303–10.
- Herman, Frederik. "The School Desk: From Concept to Object." *History of Education (Tavistock)* 40, nr 1 (2011), 97–117.
- Hnilica, Sonja. *Disziplinerte Körper: Die Schulbank Als Erziehungsapparat.* Wien: Selene, 2003.
- Hofmann, Michèle. "Ärztliche Macht Und Ihr Einfluss Auf Den Schulalltag in Der Schweiz Im Ausgehenden 19. Und Beginnenden 20. Jahrhundert." *Paedagogica historica* 51, nr 1–2 (2015), 88–103.
- Hjörne, Eva och Roger Säljö. *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan.* Stockholm: Norstedts akademiska förlag, 2008.
- Isling, Åke. "Arbetsformer och arbetsätt." I *Ett folk börjar i skolan. Folkskolan 150 år 1842–1992*, red. Gunnar Richardson. Uddevalla: Allmänna Förlaget, 1992.
- Isling, Åke. "Kampen för och mot en demokratisk skola: 1 Samhällsstruktur och skolorganisation." Stockholm: Sober, 1980.
- Jank, Werner och Hilbert Meyer. "Nyttan Av Kunskaer I Didaktisk Teori." I *Didaktik – Teori, reflektion och praktik*, red. Michael Uljens. Malmö: Studentlitteratur, 2007.
- Jansson, Sam Owen och Dan Waldetoft. *Måttordboken. 2., rev. och utök. uppl. utarbetad av Dan Waldetoft.* Stockholm: Nordiska museet, 1995.
- Landahl, Joakim. "The Eye of Power(-Lessness): On the Emergence of the Panoptical and Synoptical Classroom." *History of Education (Tavistock)* 42, nr 6 (2013), 803–21.
- Landahl, Joakim. "Learning to Listen and Look: The Shift from the Monitorial System of Education to Teacher-Led Lessons." *The Senses and Society* 14, nr 2 (2019).
- Landahl, Joakim. "Ljudet av auktoritet: Den tysta skolans uppgång och fall." *Scandia* 77, nr 1 (2011), 11–35.
- Larsson, Esbjörn och Johannes Westberg, red. *Utbildningshistoria: En introduktion.* Lund: Studentlitteratur, 2019.
- Lawn, Martin och Ian Grosvenor. *Materialities of Schooling: Design, Technology,*

- Objects, Routines. Comparative Histories of Education.* Oxford: Symposium Books, 2005.
- Lundgren, Ulf P. *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori.* Stockholm: Utbildningsförlaget på uppdrag av Gymnasieutredningen, 1989.
- Marklund, Sixten. "Från parallellskolesystem till enhetsskola." I *Ett folk börjar i skolan - Folkskolan 150 år 1842-1992*, red. Gunnar Richardson. Uddevalla: Allmänna förlaget, 1992.
- Martínez Arbeláiz, Asunción och José Miguel Correa Gorospe. "Can the Grammar of Schooling Be Changed?" *Computers and Education* 53, nr 1 (2009), 51-56.
- Moreno Martinez, Pedro L. "The Hygienist Movement and the Modernization of Education in Spain." *Paedagogica historica* 42, nr. 6 (2006), 793-815.
- Richardson, Gunnar. *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu.* Lund: Studentlitteratur, 2010.
- Rothstein, Bo. "Från reformbyråkratier till ideologiska statsapparater." *Nytt norsk tidsskrift* 21, nr 3-4 (2004), 295-305.
- Rönnerberg, Linda. "Reinstating National School Inspections in Sweden - The Return of the State." *Nordic Studies in Education* 32, nr 2 (2012), 70-80.
- Tyack, David och William Tobin. "The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?" *American Educational Research Journal* 31, nr 3 (1994), 453-79.
- Wahl, Thomas. "Kroppshållning som fakta." I Mats Börjesson och Eva Palmblad, *Problembarnets århundrade: normalitet, expertis och visionen om framsteg*, Lund: Studentlitteratur, 2003.
- Westberg, Johannes, Lucas Boser och Ingrid Brühwiler. *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century.* Cham: Palgrave Macmillan 2019.





## Att öka samiskt inflytande och återaktualisera traditionella kunskaper – Sáak96 och den samiska utbildningsambitionen i relation till Lpo94

*Charlotta Svonni*

**Abstract • To increase Sámi influence and re-actualize traditional knowledge. Sáak96 and the Sámi educational ambition in relation to Lpo94.** Throughout history, Sámi education has been governed by a Swedish state perspective through legislation and curricula. On one single occasion, an education directive has been published in Sweden based on a Sámi perspective, namely the Sámi syllabi 1996 (Sák96). Sáak96 was formed for Sámi education and worked as a complement to the curriculum for the compulsory Swedish school system in 1994 (Lpo94). This study is based on thematic analysis of Sáak96 and Lpo94. The purpose is to analyse the educational ambitions in Sáak96 in relation to Lpo94 as well as in relation to Sámi identities expressed in the educational ambitions. The analysis is anchored in Gert Biesta's theories about educational domains and ambitions of education as well as concepts about identification and imagined communities. The study shows that the main ambition with Sáak96 was to protect and develop Sámi culture and language in a more detailed way than Lpo94. Sáak96 also included additional historical perspectives on the Swedish society's encroachment on traditional Sámi land, more detailed knowledge of Sámi society and Sámi knowledge traditions, and a desire to create conditions for increased Sámi influence. The Sámi community appears to be closely connected to reindeer husbandry communities according to Sáak96. The Sámi communities are also presented as a people divided in four countries (northern Norway, Sweden, Finland as well as Kola Peninsula, Russia) with differentiated livelihood and conditions.

**Keywords •** Sámi school [sameskola], Lpo94, Curricula history [läroplanshistoria], Minority education [minoritetsutbildning], Educational domains [utbildningsdomäner]

### Introduktion

Samisk undervisning – först i form av nomadskolan och senare sameskolan – har under 1900-talet genomgått betydande förändringar. Vid början av seklet var undervisningen uteslutande riktad mot renskötande samer i svensk fjällregion, men återkommande reformer har därefter breddat skolningens uppdrag. I synnerhet medförde grundskolereformen 1962, som syftade till att skapa ett gemensamt och sammanhållet skolväsende för alla barn och ungdomar i Sverige, att undervisningen i nomadskolan förändrades. En skolning där åtskillnad av renskötande samers barn från övriga barn i det svenska samhället varit en bärande princip ändrades till att inkludera barn även från andra samiska grupper. Trots en ökad inkludering var utbildningsinnehållet för nomadskolan fortsättningsvis centrerat kring renskötsel, samisk slöjd och samiska språk.<sup>1</sup>

1970- och 1980-talen innebar inga större förändringar i nomadskolans/sameskolans specifika kursplansinnehåll. Under 1990-talet skedde däremot en tydlig förändring i undervisningens inriktning. Kravet på ökat inflytande över samisk

<sup>1</sup> Charlotta Svonni, "The Swedish Sámi Boarding School Reforms in the Era of Educational Democratization, 1956 to 1969," *Paedagogica Historica* (2021).

utbildning, som varit närvarande sedan det första samiska landsmötet i Sverige 1918, fick genomslag i ett läroplanstillägg 1996.<sup>2</sup> Det var ett komplement till Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994 (Lpo94), framtaget av Sameskolstyrelsen och Skolverket, och syftade till att ge förslag på hur ”det samiska perspektivet” kunde ”tas tillvara i grundskolans kursplaner”.<sup>3</sup> Detta tryck, *Samiska kursplaner 1996 (Såk96)*,<sup>4</sup> innebar att lärare i sameskolan för första gången i samisk skolhistoria fick en officiellt fastslagen vägledning i tolkningen av hur samiska undervisningsinslag kunde relateras till den svenska läroplanen och dess förespråkade kunskaper.<sup>5</sup> Det är detta läroplanstillägg och dess relation till läroplanen för det obligatoriska skolväsendet som ägnas intresse i föreliggande studie.

Studien har en läroplansteoretisk ansats och utgår från Gert Biestas teorier om utbildningsdomänerna *kvalificering*, *socialisering* och *subjektifiering* och de *ambitioner* som finns inom varje utbildningsdomän. Den kvalificerande domänen handlar i korthet om att förmedla kunskaper och färdigheter viktiga för kommande yrkesliv och för en delaktighet i samhället, medan den socialiserande domänen istället kopplar an till förmedlingen av normer och värderingar, lära elever att bli en del av en samhällsgemenskap. Den subjektifierande domänen handlar om att individen ska lära sig att frigöra sig från sociala och politiska ordningar och utveckla en förmåga att göra medvetna enskilda val.<sup>6</sup> Dessa utbildningsdomäner och ambitioner kompletteras i studien med teorier om identifikation och föreställda gemenskaper av Benedict Anderson och Thomas Hylland Eriksen.<sup>7</sup>

Syftet med denna studie är att – utifrån det ovannämnda teoretiska ramverket – analysera vilka övergripande utbildningsambitioner som uttrycktes i Såk96 i förhållande till Lpo94, och vilka samiska gemenskaper som omfattades av dessa ambitioner. Följande frågeställningar är styrande:

1. Vilka utbildningsdomäner och utbildningsambitioner uttrycktes i det samiska läroplanstillägget?
2. På vilket sätt kompletterade eller skiljde sig det samiska läroplanstillägget från Lpo94s kursplaner gällande utbildningsdomäner och utbildningsambitioner?
3. På vilket sätt skrevs en samisk gemenskap fram i Såk96, och hur såg denna gemenskap ut?

Frågeställningarna besvaras i första hand genom en tematisk och komparativ analys av läroplanernas utbildningsambitioner. Detta görs utifrån fem identifierade teman:

2 Ibid.

3 *Sameskolan: Kursplaner, timplan och kommentarer* (Skolverket, 1996), 5, härefter kallat Såk96.

4 Valet av förkortning med å i Såk96 markerar att det är läroplan från ett samiskt perspektiv. Jmfr Sápmi och Sámi i nordsamiska.

5 Den samtida samepolitiska arenan och det nybildade Sametinget (bildades år 1993) visade att det fanns en tydlig uppdelning och diversifierad bild av samiska intressen genom representation av olika politiska inriktningar. Valresultatet 1993 innebar att 11 partier kom in i Sametinget. Sametingets styrelseordförande (president) 1993–1997 var Ingvar Åhrén (SSR/Sámidd Riikkakasearvi). Ordförande (talman) var Lars Jon Allas (Renägarförbundet numera Guovssonásti). <https://www.sametinget.se/114211> (2022-11-29).

6 Gert Biesta, ”Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited,” *Educational Theory* 70, nr 1 (2020), 89–104.

7 Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London: Verso, 1996); Thomas Hylland Eriksen, *Etnicitet och nationalism* (Nora: Nya Doxa, 2007).



1) språkutveckling, 2) naturbundenhet, 3) kritik av ”storsamhället”, 4) samhällskontexter och 5) kultur. Dessa teman analyseras därefter med hänseende till hur de knyts till identifikation och samiska gemenskaper.

Studiens vetenskapliga relevans kan förstås mot bakgrund av att Sák96 är det första (och hittills enda) exemplet på ett styrdokument där samer fått definiera specifikt samiska kunskaper i relation till det svenska.<sup>8</sup> Detta erbjuder ett fönster att studera vilka intresseområden som betraktas som relevanta för samer och det samiska samhället när dokumentet författades. Relevansen ligger också i att Sák96 innebar ett slags möjlighet till omförhandling av kunskapsinnehållet i det samiska skolväsendet, något som inte har studerats tidigare. Biesta menar vidare att det är viktigt att studera utbildningens innehåll, eftersom det ofta finns en bestämd ”sunt förnuft”-uppfattning gällande innehåll och syfte med utbildning, vilken prioriterar en viss grups intressen på bekostnad av andra grupper.<sup>9</sup> Denna aspekt gör det särskilt relevant att studera kursplanstexter för skolväsenden som riktas mot exempelvis minoriteter och ursprungsbefolkningar. Detta beaktande finns med som en viktig del av analysen i föreliggande studie.

### **Samisk utbildning – bakgrund och tidigare forskning**

Trots att det idag finns en hel del tidigare utbildningshistorisk forskning om skolning för samer är det först på senare tid efterkrigstidens utveckling har börjat ägnas intresse. Det finns därför fortfarande en kunskapslucka i fråga om de senaste decennierna.

Utbildningshistorisk forskning i relation till samer i Sverige har till att börja med behandlat samisk skolgång från 1600-talet fram till 1800-talet, och då främst med fokus på kyrkans styrning av samisk skolgång.<sup>10</sup> Andra utbildningshistoriska studier har undersökt samisk utbildning under ledning av det från kyrkan fristående Svenska Missionssällskapet under 1800-talet.<sup>11</sup> Sammantaget har denna forskning berört utprovande av olika skolformer och modeller för att undervisa samer. Dessa skolformer och modeller särskilde samer från den övriga befolkningen i riket och var av både stationär och ambulerande karaktär. Det gemensamma var den starka

8 Det samiska perspektivet är utformat efter ett direktiv av regeringen och med ledning av Skolverket som har fått direktiv att utforma kommentarer till Lpo94 av regeringen (Regeringsbeslut, Utbildningsdepartementet, Dnr.U94/185/Gru), Myndigheten Sameskolstyrelsen har en styrelse som är vald genom Sametinget.

9 Gert Biesta, *God utbildning i mätningens tidevarv* (Stockholm: Liber, 2011), 24.

10 Daniel Lindmark, ”Svenska undervisningsinsatser och samiska reaktioner på 1600- och 1700-talen,” i *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström (Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016), 341–70.

11 Se genomgångar av sådan forskning i Björn Norlin, ”Church, Mission and School,” i *The Sami and the Church of Sweden: A Result from a White Paper Project*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström (Hedemora: Gidlunds förlag, 2018), 29–76; Björn Norlin och David Sjögren, ”Kyrkan, utbildningspolitiken och den samiska skolundervisningen vid sekelskiftet 1900. Inflytande, vägval och konsekvenser?” i *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström (Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016), 403–38; Daniel Lindmark, ”Colonial Education and Saami Resistance in Early Modern Sweden,” i *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post-) Colonial Education*, red. Barnita Bagchi et al. (New York och Oxford: Berghahn Books, 2014), 1, 140–55; Björn Norlin, ”Kolonial utbildning och omvändelsepedagogik vid svenska missionssällskapets lappländska skolinrättningar under 1840-talet,” i *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. Johannes Westberg och David Sjögren (Umeå: Kungl. Skytteanska Samfundet, 2015), 195–222.

inriktningen mot att förmedla kristendomskunskap och att verka för att kristna samer.<sup>12</sup> Under slutet av 1800-talet inrättades Lappfolkskolor. I dessa skolor var undervisningsspråket samiska, svenska och finska. Historikern Otso Kortekangas har visat att svenska var det huvudsakliga undervisningsspråket i utbildning för samer mellan 1900 och 1940.<sup>13</sup> Enligt språkvetarna Kenneth Hyltenstam och Christopher Stroud var samiskans roll att fungera som ett hjälpspråk för att underlätta inläringen till dess att eleverna utvecklat tillräckligt bra svenska, och på så vis förbättra inläring av andra skolämnen.<sup>14</sup>

Nomadskolans införande i och med 1913 och 1916 års nomadskoldirektiv innebar ett trendbrott i förhållande till tidigare undervisning för samer, en undervisning som kunnat inkludera både svenskar och tornedalsfinnar.<sup>15</sup> Det nya var att de fjällrenskötande samernas barn med tvång hänvisades till denna skolform och blev samtidigt förbjudna att gå i skola tillsammans med övriga barn i Sverige. Nomadskolan var dessutom en segregeringsskolform som skiljde mellan olika samiska grupper.<sup>16</sup> Utifrån att nomadskolans undervisning var kortare än folkskolans och utbildningen begränsad kan även särskiljandet kopplas till det paternalistiska synsättet på samer som var rådande under tidigt 1900-tal.<sup>17</sup> Det går att konstatera att största forskningsfokuset legat på samisk utbildning under första hälften av 1900-talet, och att forskningen då framför allt har riktats mot skapandet och bibehållandet av nomadskolan.<sup>18</sup> Denna forskning sträcker sig dock inte längre än till 1962 när nomadskolan reformerades.

Forskningen om nomadskolan har ägnat ett visst intresse åt läroplaner. Ett exempel är historikern David Sjögren som har visat att samisk undervisning var särskild från svenska barns utbildning på liknande vis som för romer och resande. Denna

12 Se bland annat: Patrik Lantto, *Tiden börjar på nytt: En analys av samernas etnopolitiska mobilisering i Sverige 1900–1950* (Umeå: Umeå universitet, 2000); Patrik Lantto, *Att göra sin stamma hörd: Svenska Samernas Riksförbund, samerörelsen och svensk samepolitik 1950–1962* (Umeå: Umeå universitet, 2003); David Sjögren, *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962* (Umeå: Umeå Universitet, 2010); Norlin och Sjögren (2016); Otso Kortekangas, "Useful Citizens, Useful Citizenship: Cultural Contexts of Sámi Education in Early Twentieth-century Norway, Sweden, and Finland," *Paedagogica Historica* 53, nr 1–2 (2017).

13 Otso Kortekangas, *Tools of teaching and means of managing: Educational and sociopolitical functions of languages of instruction in elementary schools with Sápmi pupils in Sweden, Finland, and Norway 1900–1940 in a Cross-National Perspective* (Stockholm: Stockholms universitet 2017).

14 En mer sammanhållen genomgång av samisk utbildningshistoria finns att läsas i exempelvis Sjögren (2010); Daniel Lindmark och Olle Sundström, red., *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna* (Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016); Svonni (2021).

15 Kenneth Hyltenstam och Christopher Stroud, *Språkbyten och språkbevarande: Om samiska och andra minoritetsspråk* (Lund: Studentlitteratur, 1991), 125ff.

16 Henrysson och Flodin (1992); Ulf Mörkenstam, *Om "Lapparnes privilegier": Föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883–1997* (Stockholm: Stockholms universitet, 1999); Lantto (2000); Sjögren (2010); Charlotta Svonni, "Samisk utbildning i förändring: Nomadskolan och processen för samer att bli likvärdiga samhällsmedborgare," i *Samisk kamp: Kulturförmedling och rättviserörelse*, red. Marianne Liliequist och Coppéli Cocq (Umeå: Bokförlaget h:ström, 2017), 223–251.

17 Jmfr Lantto (2000, 2003).

18 Sten Henrysson och Johnny Flodin, *Samernas skolgång: 1957 års nomadskolutredning* (Umeå: Forskningsarkivet, Umeå universitet, 1992); Sten Henrysson, *Darwin, ras och nomadskola: Motiv till kåtaskolreformen 1913* (Umeå: Umeå universitet, 1993); Simone Pusch, *Nomadskolinspektörerna och socialdarwinismen 1917–1945* (Umeå: Umeå universitet, 1998).

särskiljande undervisning kan kopplas till en rädsla för det som var annorlunda.<sup>19</sup> Sjögren har lyft fram att skolämnet nomadkunskap innehöll kunskaper om renskötsel.<sup>20</sup> Vidare har pedagogen Lina Spjut visat att kursplanernas direktiv styr innehållet i läromedel om samer och nationella minoriteter, och att minoriteter inte ingått i den nationella gemenskap som lyfts fram i läromedel.<sup>21</sup> Därtill har mina egna tidigare studier på området visat att det skett förändringar i sameskolans innehåll när skolan reformerades på 1960-talet. Det tidigare fokuset på renskötsel fanns kvar, men förskjutningar gjordes som innebar att renskötsel som livsstil övergick till att kopplas till modernisering och till den samtida svenska köttindustrin. Samma studie visade även att synen på samiskhet förändrades från att vara exklusivt inriktad mot renskötande samer till att även inkludera andra samiska grupper. Dessutom var samiska språk marginaliserade både före och i läroplanen från 1969.<sup>22</sup> Denna tidigare forskning inkluderar dock inte föreliggande studies tidsperiod.

Utbildningsprocesserna som pågick under decennierna efter andra världskriget innebar även stärkta demokratiska ideal och ökade inslag av mångfald i svensk skolpolitik.<sup>23</sup> Den stora förändringen av det ordinarie skolväsendet – med ett slutgiltigt avvecklande av parallellskolesystemet och tillkomsten av en gemensam grundskola från och med 1960-talet – innebar att även nomadskolväsendet reformerades.<sup>24</sup> Förändringarna, som innebar att nomadskolan jämfördes med grundskolan, välkomnades från samiskt håll.<sup>25</sup> Mångfalden i svensk skolpolitik kom exempelvis till uttryck under 1970-talets utveckling av minoritets- och invandringspolicy, där även den samiska befolkningen inkluderades i minoritetslagstiftningen. Lagstiftningen innebar på ett övergripande plan att samiska språk och samisk kultur skulle värnas och utvecklas. Det innebar även att undervisningen i samiska ökade inom sameskolan under 1970-talet.<sup>26</sup> Hyltenstam och Stroud menar att det allmänna ideologiska klimatet och den nya minoritetspolitiken bidrog till att sameskolväsendet fick en egen styrelse, Sameskolstyrelsen, år 1980. Sameskolstyrelsen bestod av nio ledamöter varav fem av platserna var vigda åt representanter från samiska organisationer.<sup>27</sup> Det var också under denna tidsperiod som nomadskolan officiellt bytte namn till sameskola, även om den redan på 1960-talet börjat kallas just för sameskola av nomadskolinspektören

---

19 Sjögren (2010).

20 Ibid.

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

22 Svonni (2021).

23 Gunnar Richardsson, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu* (Lund: Studentlitteratur, 2010).

24 Det fanns fortfarande andra skolformer efter grundskolans införande, exempelvis privatskolor som Lundsberg och specialskolor.

25 Svonni (2017).

26 SOU 2017:91 Nationella minoritetsspråk i skolan – förbättrade förutsättningar till undervisningen och revitalisering. *Betänkande av utredningen om förbättrade möjligheter för elever att utveckla sitt nationella minoritetsspråk* (Stockholm, 2017).

27 Hyltenstam och Stroud (1991), 127; Sametinget utser ledamöter till den statliga myndigheten Sameskolstyrelsen som ligger direkt under Utbildningsdepartementet. Skolverket är en annan statlig myndighet som ligger under Utbildningsdepartementet. Det är Skolverket som tar fram läroplaner och kursplaner i Sverige efter direktiv av regeringen.

(eftersom nomadskola ansågs vara ett föråldrat namn).<sup>28</sup>

Sameskolans läroplan från 1969 kom att gälla fram till implementeringen av läroplan för obligatoriska skolväsendet år 1994 (Lpo94), trots att det däremellan utkommit en läroplan för svenska grundskolan 1980 (Lgr80).<sup>29</sup> Och med införandet av Lgr80 ökade utrymmet för lokal anpassning.<sup>30</sup> Tendenserna till decentralisering som fanns i Lgr80 förstärktes genom kommunaliseringen av skolan. Detta innebar i stora drag att regering och riksdag fastslog mål och riktlinjer, medan kommunerna skulle organisera och utföra utbildningen.<sup>31</sup> Nästa steg i skolpolitiken som hade inverkan på sameskolan var den nya skollagen (1985:1100). Den angav att sameskolan var en del av det offentliga skolväsendet, men till skillnad från grundskolan skulle den inte omfatta årskurserna sju till nio.<sup>32</sup> Detta innebar att den samiska utbildningsvägen, sameskola, i lag begränsades till att omfatta endast sex av de nio utbildningsåren. Elever kunde dock få samiska inslag även i grundskolan, via en så kallad samisk integrering,<sup>33</sup> om elevens hemkommun ansökte om detta.<sup>34</sup> Detta innebar alltså att det fanns två varianter för familjer som önskade få en samisk prägel på sina barns undervisning. Den ena varianten var sameskolan där undervisning gavs på samiska och svenska, men där svenska var det huvudsakliga undervisningsspråket. Den andra var grundskolan, där eleverna kunde välja hemspråksundervisning i samiska. Hyltenstam och Stroud menar att båda varianterna uppvisade problem med att ge eleverna möjlighet att uppnå tvåspråkighet.<sup>35</sup> Johan Hansson har visat att bristen på samisk språkundervisning i det formella skolväsendet varit en av anledningarna till att Samernas Folkhögskola inrättades 1942, där ett av motiven var att förse samer med bland annat samisk språkundervisning.<sup>36</sup>

En stor förändring i det svenska utbildningsväsendet var kommunaliseringen av grundskolan år 1989, vilket innebar att huvudmannskapet för grundskolan flyttades från staten till kommunerna. För sameskolan förblev staten huvudman.<sup>37</sup> De övergripande förändringarna i det svenska skolväsendet under 1990-talet kan sammanfattas med mål- och resultatstyrning, kommunalisering av grundskolan, decentralisering, privatisering, marknadsanpassning och friare resursanvändning. Mer specifikt gavs ett större utrymme för lokal anpassning för grundskolorna, eftersom detaljstyrningen reducerades. Statens roll hade blivit att fastslå övergripande mål och fatta skolpolitiska och ekonomiska beslut, medan kommunerna själva skulle tolka och

28 Svonni (2017); Nomadskolan bytte namn till sameskola år 1977.

29 SFS 1967:216; Utbildningsväsendets författningsbok 1980/81, del 2 (Liber UtbildningsFörlaget, Stockholm, 1980), SFS 1985:1100, Skollag; *Lgr 80. 1980 års läroplan för grundskolan. Mål och riktlinjer för grundskolan* (Stockholm: Liber Tryck, 1980).

30 Donald Broady, red., *Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier* (SEC Research Report 27. Andra korr. tryckn. sept 2000), 1.

31 Prop. 1989/90:41.

32 Skollag 1985:1100 1 kap. 1§, 3§, 4 kap. 1§.

33 Samisk integrering innebär att få inslag av samiska teman i t.ex. SO och slöjd.

34 SOU 2017:91.

35 Hyltenstam och Stroud (1991), 127.

36 Johan Hansson, "Samernas folkhögskola och de samiska språken 1942–1990," *Nordic Journal of Educational History* 3, nr 1 (2016), 95–119.

37 Grundskolan fick kommunalt huvudmannskap 1989. Idag finns sameskolor i Karesuando, Kiruna, Gällivare, Jokkmokk och Tärnaby; Hyltenstam och Stroud (1991), 127.

realisera statens intentioner i relation till lokala förhållanden.<sup>38</sup> Den politiska hållningen om lokal anpassning har rimligtvis haft inverkan på sameskolans verksamhet eftersom ett *samiskt perspektiv* utfärdades som komplement till grundskolans läroplan. Detta komplement, Sák96, gavs alltså ut år 1996 efter ett regeringsdirektiv (år 1994) och innebar kommentarer till elva av Lpo94s kursplaner, där kompletteringar med samiska perspektiv bifogades.<sup>39</sup> Vilka kunskaper som inkluderades i Sák96 är hittills obeforskat. Däremot finns forskning om senare läroplaner för sameskolan. Språkforskarna Kristina Belancic och Eva Lindgren har visat att språkkursplanerna i svenska och samiska skiljer sig genom att den samiska inte håller samma nivå som den i svenska i Läroplanen för sameskolan 2011 (Lsam11).<sup>40</sup> Ytterligare en läroplansstudie har visat att samiska teman har ett mycket litet utrymme i relation till övrigt innehåll i Läroplan för grundskolan 2011 (Lgr11).<sup>41</sup> Det finns dock ett forskningsglapp gällande läroplaner för svenska sameskolans utbildning från 1970 fram till 2011. Genom att analysera sameskolans läroplanstillägg 1996 bidrar denna undersökning både till svensk läroplanhistoria och till forskning gällande utbildning för samer, ett forskningsfält som är i behov av utvidgning.

Även om det finns viktiga studier gällande samisk pedagogik och samisk utbildning i Sverige,<sup>42</sup> innefattas inte den samiskt skrivna läroplanen från 1996. Detta innebär att denna studie också bidrar till ny kunskap om vilka kunskapsområden som efterfrågades i grundskolan från myndigheten Sameskolstyrelsens sida. Denna undersökning kompletterar därmed också forskning om samisk utbildning för samer i Norge, Finland och Ryssland,<sup>43</sup> genom att analysen av Sák96 bidrar med läroplansperspektiv och kunskapsambitioner från svensk sida av Sápmi. Detta kan i framtiden utgöra en grund för komparativa analyser.

### ***Utbildningsambitioner, identifikation och föreställda gemenskaper***

En viktig del av det teoretiska ramverket i studien är som nämnts Biestas teorier om utbildningsdomäner. Det är teorier som möjliggör en analys av vilken utbildning elever i sameskolan skulle få. Biestas utbildningsdomäner, ibland kallade utbild-

---

38 Broady (2000).

39 Sák96; Regeringsbeslut, Utbildningsdepartementet, Dnr U94/185/Gru.

40 Kristina Belancic och Eva Lindgren, "Discourses of functional bilingualism in the Sami curriculum in Sweden," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23, nr 5 (2017, s. 601–16). Den nyaste läroplanen är utgiven 2022.

41 Charlotta Svonni, "At the Margin of Educational Policy: Sámi/Indigenous Peoples in the Swedish National Curriculum 2011," *Creative Education* 6, nr 9 (2015), 898–906.

42 Asta Mitkijá Balto och Gunilla Johansson, "The Process of Vitalizing and Revitalizing Culture-Based Pedagogy in Sámi Schools in Sweden," *International Journal about Parents in Education* 9, nr 1 (2015); Ylva Jannok Nutti, Indigenous teachers' experiences of the implementation of culture-based mathematics activities in Sámi school," *Mathematics Education Research Journal* 25, nr 1 (2013).

43 Exempelvis: Kortekangas (2017); Otso Kortekangas et al. red., *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective* (Springer International Publishing, 2019); Pigga Keskitalo, "How Do the Sámi Culture and School Culture Converge – or Do They," *The Australian Journal of Indigenous Education* 40 (2011); Bengt-Ove Andreassen och Torjer Olsen, "Sami Religion' in Sámi Curricula in RE in the Norwegian School System: An Analysis of the Importance of Terms," *Religions* 11, nr 9 (2020); Kajsa Kemi Gjerpe, "Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse? En begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet," *Nordic Studies in Education* 37, nr 3–4 (2017); Vuokko Hirvonen och Kaija Anttonen, *Sámi Culture and the School: Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School. An Evaluation Study of Reform 97* (Kárášjohka: Saami University College, 2004).

ningsfunktioner, benämns som *kvalificerande*, *socialiserande* och *subjektifierande*. Dessa har i sin tur potential att tydliggöra olika *ambitioner* med utbildning. Utbildningsdomänerna är förvisso överlappande och oupplösligt sammankopplade, men de kan ändå betraktas tjäna olika syften.

Den *kvalificerande* domänen, handlar i korthet om utbildningens roll att förmedla kunskaper, kompetenser och förståelser som är av värde inom ett visst yrke (i den kontext som studeras här exempelvis renskötsel eller tekniker inom slöjd). Det kan också handla om kvalificering för något mer allmänt som att få en förståelse för politik eller att bli introducerad till modern musik och konst. Den kvalificerande utbildningsdomänen är enligt Biesta den domän som främst motiverar statlig finansierad utbildning.<sup>44</sup>

Den *socialiserande* domänen handlar om hur elever blir delar av sociala, kulturella och politiska ordningar. Detta kan exempelvis handla om att utbildningen överför normer och värderingar i sådant som kulturella och religiösa traditioner till elever, eller att socialisera in dem i specifika professioner. Implicit socialisering härleder Biesta istället till forskning om den dolda läroplanen, och det innebär att människor mer icke-kommunicerat och subtielt fogas in i befintliga sätt att göra och vara.<sup>45</sup> Detta, menar Biesta, bidrar till att utbildning har en så väsentlig roll i att bevara kultur och traditioner (oavsett om de är önskvärda eller inte).

Den *subjektifierande* domänen beskrivs av Biesta som att bli mer fri och autonom i tanke samt att bli oberoende av existerande ordningar. I relation till utbildning beskrivs subjektivering som något som avbryter eller saktar ner de kvalificerande och socialiserande processerna, och ger eleverna tid att möta världen och sig själva i relation till världen.<sup>46</sup> Biesta menar dessutom att den subjektifierande domänen är så pass viktig att ”it is only when subjectification enters the scene that we are in the domain of education, whereas when there is no a place for subjectification, we are in the domain of training”<sup>47</sup>.

Föreliggande studie är inspirerad av Biestas teorier i den mening att utbildningsdomänerna har använts som analytiska redskap för att synliggöra vilka övergripande ambitioner som finns med i det samiska läroplanstillägget från 1996 och hur dessa ambitioner kompletterar eller skiljer sig från de som uttrycks i Lpo94.<sup>48</sup>

En annan del av det teoretiska ramverket berör identifikation och samhörighet. Den används i denna studie för att undersöka hur samiskhet framställs i Säk96, och detta i relation till de ambitioner med samisk utbildning som uttrycktes. Här blir Benedict Andersons begrepp *föreställda gemenskaper* centralt. Enligt Anderson innebär sådana gemenskaper att människor inom ett land kan känna samhörighet med övriga i samma land, även om dessa människor aldrig har träffats.<sup>49</sup> Förutom föreställda gemenskaper

44 Biesta (2011), 15–17; Biesta (2020).

45 Biesta (2011, 2020); Implicit socialisering hänvisar Biesta till forskning om Dolda läroplanen (2011), 30.

46 Biesta (2011).

47 Biesta (2020), 102. ”it is only when subjectification enters the scene that we are in the domain of education, whereas when there is no a place for subjectification, we are in the domain of training”.

48 Biesta (2011, 2020).

49 Anderson (1996), 21–22.

i relation till nationaliteter kan de också relateras till etnicitet och etniska grupper,<sup>50</sup> vilket översatt till denna studie innebär att samer kan identifiera sig både med en samisk etnicitet och med en tillhörighet till nationen Sverige. En viktig del av denna teoribildning är följaktligen identifikationsprocesser. Dessa kan dels kopplas till andra i form av en yttre identifikation (kategorisering), dels till en inre identifikation som görs av individen själv eller av den egna gruppen.<sup>51</sup> En inre identifikation innebär ofta en positiv betingning av den egna gruppen, vilket ibland även medför att bilden av de andra kan bli föremål för en negativ betingning.<sup>52</sup> Ytterligare en aspekt är hur en stark "vi-känsla" kan skapas. Enligt Hylland Eriksen kan en rad gemensamma faktorer, såsom erfarenheter, språk och religion, hjälpa till att skapa en sådan känsla, och utöver det hjälper även parametrar som likheter i anatomi (exempelvis hudfärg) till. Viktiga delar för att skapa en stark "vi-känsla" är även ett gemensamt projekt med mål för framtiden och där gruppens medlemmar framställs som viktiga för att projektet ska lyckas. Hylland Eriksen påtalar därtill att en gemensam fiende, de andra, som kan vara ett hot mot att det gemensamma projektet ska lyckas, är något som skapar stark och långvarig solidaritet inom en grupp.<sup>53</sup>

### **Empiri och metod**

Empirin till studien utgörs primärt av sameskolans kursplaner 1996. Det är följaktligen en dokumentstudie och den berör inte processerna för tillkomsten av läroplaner. Utgåvan av sameskolans kursplaner innehåller både Lp094s kursplaner och det samiska komplementet, som kallas Sák96 i denna studie. Skillnaden mellan dessa två är att Lp094 är styrande för all undervisning i grundskolan och sameskolan, medan Sák96 endast är att betrakta som förslag på hur samisk tematik kan tillvaratas i sameskolan. Sák96 innehåller komplement till alla kursplaner i Lp094, förutom teckenspråk, B-språk och C-språk.

Kursplanen för samiska språk var utgiven i samband med de övriga ordinarie kursplanerna i Lp094 och tillhörde därmed inte Sák96. Sameskolstyrelsen hade trots detta ett visst inflytande över kursplanen för samiska språk.<sup>54</sup>

Studien är kvalitativt inriktad och metoden bygger på en tematisk analys av Sák96 och Lp094. Utifrån en induktiv process skapades sammanhållna teman utifrån det som uppfattades var centralt beskrivet, och/eller frekvent återkommande, samt av relevant beskaffenhet, i enlighet med en så kallad kodning. Kodningsprocessen innebar att innehållet i kursplanerna kopplades samman med potentiella teman som jämfördes med andra inbördes teman (och med empirin som helhet för att säkerställa varje tema var sammanhängande, konsekvent och distinkt).<sup>55</sup> Fem teman formulerades därefter på en övergripande nivå. Den tematiska metoden möjliggjorde en analys av totalt 22 kursplaner (11 från Lp094 och 11 från Sák96) för ämnen som skiljer sig väsentligt åt i karaktär (exempelvis matematik, slöjd och

50 Hylland Eriksen, *Rötter och fötter: Identitet i en ombytlig tid* (Nora: Nya Doxa 2004), 125–127, 139.

51 Ibid., 9–10.

52 Ibid., 53–56, 105.

53 Ibid., 51.

54 Regeringsbeslut, Utbildningsdepartement Dnr U94/185/Gru.

55 Se Virginia Braun och Victoria Clarke, "Using Thematic Analysis in Psychology," *Qualitative Research in Psychology* 3, nr 2 (2006).

svenska). I analysen betraktades kursplanerna i Lpo94 respektive kursplanstilläggen i Sák96 som en inbördes helhet.<sup>56</sup>

Analysen bygger på fem övergripande teman, teman vilka i sin tur kan ses som sammanfallande med specifika ambitioner med utbildningen: 1) *språkutveckling*, 2) *naturbundenhet*, 3) *kritik av ”storsamhället”*,<sup>57</sup> 4) *samhällskontexter* och 5) *kultur*. Dessa teman med utbildningsambitioner, genererade ur källmaterialet, har först analyserats i relation till Lpo94s innehåll. I en påföljande del av studien diskuteras sedan relationen mellan dessa ambitioner, det förespråkade undervisningsinnehållet och Biestas domäner *kvalificering*, *socialisering* och *subjektifiering*<sup>58</sup> Här analyseras dessa teman och ambitioner även i relation till teorier om identitet och föreställda gemenskaper.<sup>59</sup>

### **Sameskolan – En skolform för natur, kultur och traditioner**

I följande avsnitt redogörs inledningsvis för skillnaderna mellan de allmänna direktiven för sameskolan respektive grundskolan. Därefter presenteras analysen av Sák96 i tematiskt format och relateras till Lpo94.

#### ***Medborgerliga skillnader mellan skolformerna***

De allmänna direktiven för sameskolan hade väsentliga skillnader gentemot grundskolans direktiv, trots att båda skolformerna följde samma skollag (1985 års skollag) och läroplan (Lpo94). Den största skillnaden gällde undervisningstidens omfattning. Grundskolan innefattade årskurs ett till och med nio. Sameskolan utgjordes av årskurs ett till och med sex, och efter det flyttades sameskolans elever till kommunens grundskoleutbildning för resterande skolning i årskurs sju till nio.<sup>60</sup> Dessa direktiv gäller även idag, år 2023.<sup>61</sup> Den andra stora skillnaden mellan grundskolan och sameskolan var att kommunerna inte fick anordna utbildning som innebar att elever tvingades bo utanför det egna hemmet,<sup>62</sup> medan elever i sameskolan fick bo utanför det egna hemmet såvida att det var ”tillfredställande förhållanden.”<sup>63</sup> Detta pekar på viktiga medborgerliga skillnader då kommunala skolor anpassades till befolkningsunderlaget, medan det samiska befolkningsunderlaget – såvitt individer ur denna befolkning ville att deras barn skulle få en samiskt inriktad skolgång – tvingades anpassa sig till skolorna och skolsystemet. Dessutom fanns skillnaden i uppdraget att sameskolan, förutom att ge kunskaper och färdigheter som skulle ligga till grund för en gymnasial utbildning och för elevers möjligheter att kunna delta i samhällslivet, precis som för

---

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> ”Storsamhälle” syftar på majoritetssamhälle.

<sup>58</sup> Biesta (2020).

<sup>59</sup> Anderson (1996); Hylland Eriksen (2004, 2007). Begreppet föreställda gemenskaper kommer att i relation till samiskhet benämnas samisk gemenskap för att göra skillnad på det teoretiska begreppet och samisk etnicitet.

<sup>60</sup> Sák96.

<sup>61</sup> SFS 2010:800.

<sup>62</sup> SFS 1985:1100. 4 kap. 6§; 8 kap. 5§.

<sup>63</sup> Ibid. 8 kap. 5§.



grundskolan,<sup>64</sup> även skulle ”ge samers barn en utbildning med samisk inriktning.”<sup>65</sup> Det innebar bland annat att sameskolan ansvarade för att ”varje elev efter genomgången sameskola” skulle vara ”förtrogen med det samiska kulturarvet” och kunna ”tala, läsa och skriva på samiska.”<sup>66</sup> Förutom att följa skollagen och Lpo94, var följaktligen komplementet *Sameskolan: Kursplaner, timplaner och kommentarer* (Såk96) från 1996 viktigt, och detta komplement var alltså tänkt att vägleda i hur samiska perspektiv kunde tillgodoses i grundskolans läroplaner.<sup>67</sup> Komplementet var inte obligatoriskt och saknade egna kunskapsmål, vilket innebar att det var Lpo94:s direktiv som låg till grund för kunskapsbedömning av eleverna.

Det fanns också grundläggande skillnader gällande undervisningsspråk och språkundervisning. I grundskolan var svenska både undervisningsspråk och ett obligatoriskt ämne. I sameskolan kunde undervisning ske på både svenska och samiska, och det fanns en egen kursplan i samiska. Samiska skulle dock inte undervisas på motsvarande sätt som ämnen styrda av de nationella kursplanerna (som till exempel svenska, matematik och bild), utan istället inom ramen för kurserna *skolans val*, *språkval* och *elevens val* i sameskolan.<sup>68</sup> Denna skillnad indikerar att sameskolans specifika ämnen inte hade samma status som de ämnen som obligatoriskt ingick i grundskolan.

Ytterligare en skillnad mellan grundskola och sameskola gällde direktiv för språkundervisning. I svenska fanns två olika kursplaner, svenska som förstaspråk och svenska som andraspråk. Dessa hade olika mål för modersmålstalare och för de som hade ett annat modersmål än svenska.<sup>69</sup> I samiska fanns en kursplan som uttrycktes vara konstruerad för att vara flexibel och kunna anpassas efter elevernas olika språknivåer, vilket i sin tur ansågs bero på elevernas bakgrund och hemmiljö.<sup>70</sup> Det fanns olika mål angivet för samiska som första- och andraspråk och dessa mål var relaterade till olika ambitionsnivåer.<sup>71</sup> För samiska ansågs därmed en kursplan vara tillräcklig för att lärarna skulle kunna undervisa både modersmålstalare och nybörjare, samtidigt som det krävdes två olika kursplaner för motsvarande uppdrag i svenska.

På följande sidor analyseras de fem temana med koppling till olika utbildningsambitioner som identifierats i Lpo94 och Såk96.

### ***Språkutveckling för olika kontexter***

Inom detta tema görs både en jämförelse mellan Såk96s och Lpo94s ambitioner för samiska och en jämförelse mellan Lpo94s ambitioner för ämnena svenska och samiska.

Det explicita syftet med samisk språkundervisning var, enligt både Såk96 och Lpo94, att eleverna skulle bli tvåspråkiga i samiska och svenska. En jämförande

---

64 Ibid. 4 kap. 1§.

65 Ibid. 8 kap. 1§.

66 Såk96, 5–6.

67 Ibid.

68 Ibid.

69 Lpo94, svenska som förstaspråk (sv1), svenska som andraspråk (sv2), 77–83.

70 Ibid., samiska, 95–96.

71 Ibid., 74.

analys av läroplanen och läroplanstillägget visar dock en skillnad i ambitioner för den samiska språkundervisningen. I Sák96 var ambitionen för samisk språkutveckling att eleverna skulle få ett nyanserat språk som, i likhet med svenskan, skulle kunna användas i offentliga sammanhang och inte enbart i hemmiljön. Vidare menade Sák96 att det skulle krävas större insatser från skola och samhälle för att eleverna skulle kunna nå tvåspråkighetsmålet, detta eftersom samiskan var ett minoritetsspråk där en språkbytesprocess till svenskan hade skett.<sup>72</sup> I Lpo94 uttrycktes istället att samiskan skulle kunna ”användas i meningsfulla sammanhang och med ett meningsfullt innehåll då eleverna talar, läser, skriver och tänker.”<sup>73</sup> Detta tyder på en lägre ambition för samisk språkutveckling än i Sák96. En intressant iakttagelse i Sák96 är att det, trots det explicita syftet med tvåspråkighet och ambitionen att samiskan skulle kunna användas i offentliga domäner, framgick att det inte ansågs vara ”realistiskt att tro att alla elever kan nå lika långt [i samisk språkutveckling]”.<sup>74</sup> Anledningen var de stora språkliga kunskapsskillnaderna mellan samiska modersmålstalare och de med annat modersmål.<sup>75</sup> Denna motsättning grundade sig rimligen i att svenskan var majoritetsspråket som de flesta mötte dagligen, samtidigt som samiskan var ett minoritetsspråk som enbart talades av få individer (vilket i sin tur försvårade språkutvecklingen).<sup>76</sup> I relation till ovanstående är det intressant att notera att det i Lpo94 uttrycktes att elever med annat modersmål än svenska skulle uppnå ”full behärskning av [svenska] språket”,<sup>77</sup> vilket innebar att de skulle hamna i nivå med svenska modersmålstalande elever.<sup>78</sup>

I jämförelsen mellan de ordinarie kursplanerna för samiska och svenska, i Lpo94, synliggörs också ambitionsskillnader. En av skillnaderna var att samisk språkutveckling skulle syfta till att eleven skulle bli ”medlem i ett samhälle med kulturell pluralism”,<sup>79</sup> medan svensk språkutveckling skulle leda till elevers möjligheter att aktivt delta i samhällslivet.<sup>80</sup> Vidare var ambitionen för svenska som förstaspråk att eleverna skulle klara av ”situationer med språkliga krav på formell korrekthet, utförlighet och inlevelse”,<sup>81</sup> vilket antyder att svenskan skulle användas i det offentliga, samt i administrativa och akademiska situationer. Dessa skillnader visar att samiska och svenska var tänkta att användas för olika samhällsfunktioner och kontexter. Svenska språket var i högre grad kopplat till kunskapsinhämtning och framhölls som en bas för deltagande i samhällsfunktioner kopplade till högre studier och inflytande, medan ambitionen för samiska mer handlade om att elever skulle anpassas till både samisk och svensk kultur.<sup>82</sup> Detta överensstämmer med resultaten

72 Sák96, samiska, 84–86.

73 Lpo94, samiska, 74–75.

74 Sák96, samiska, 86.

75 Ibid.

76 Jämför med exempelvis Mikael Svonni, ”Skolor och språkundervisning för en inhemsk minoritet – samerna,” i *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*, red. Kennet Hyltenstam (Studentlitteratur, 1996); SOU 2006:19; SOU 2017:91.

77 Lpo94, sv2, 81.

78 Ibid., sv2, 81–83.

79 Ibid., samiska, 95–96.

80 Ibid., sv1, sv2, 77–80.

81 Ibid., 79.

82 Jmfr Biesta (2011).

i Belancics och Lindgrens studie av Lgr11 (Läroplan för grundskolan 2011), vilken visade på högre krav på språkfärdigheter i svenska än i samiska.<sup>83</sup>

### *Naturbundenhet – en del av samisk pedagogik*

Hur människor genom tiderna har lärt sig att överleva i naturen var en viktig del av det samiska perspektivet enligt Sák96. Detta skiljde sig tydligt från Lpo94 där frågor om överlevnad över huvud taget inte ingick. Även i tidigare kursplaner för nomadskolan hade liknande kunskaper om naturen ett stort utrymme.<sup>84</sup> I Sák96 framgick att ”[n]aturen har och har alltid haft en central och livsavgörande roll i samernas historia.”<sup>85</sup> En ambition var därför att förmedla kunskap om och respekt för naturen och naturens krafter. Dessa kunskaper lyftes fram som viktiga för att kunna leva av och överleva i de förutsättningar som naturen gav. Även samspelet mellan natur och samiskt samhälle lyftes fram som en förutsättning för överlevnad.<sup>86</sup>

Vissa delar av innehållet i Sák96 var på ett övergripande plan jämförbara med, men på ett mer konkret plan ändå tydligt olika från, Lpo94. Det handlade exempelvis om kunskaper om första hjälpen och undvikande av arbetsskador, områden som båda var delar av kunskaperna i ämnet idrott i Lpo94.<sup>87</sup> I Sák96 innebar detta att undvika förfrysningsskador och brännskador (sannolikt av eld) och hur sådana skador kunde åtgärdas, samt hur naturens örter kunde användas vid nödsituationer. I Sák96 framhävdes vidare förmågan att kunna läsa av vädret, att söka skydd vid oväder och att ha kunskaper om att finna torrt och brännbart material för att göra upp eld. Även kunskaper om laviner, isar och riskabla passager i naturen – för att kunna undvika faror – lyftes fram i Sák96.

I Sák96 beskrevs naturen som en plats för fysisk aktivitet, något som delades upp i förflyttningar i naturen samt i idrottslig aktivitet. Exempel på förflyttningar var med hjälp av renspann eller båt, samt att gå eller åka skidor. Till idrottsaktiviteter hörde renkappkörning, skidåkning och löpning med lassokastning. Som en del av naturkunnighet ingick även att lära sig att hantera vapen vid jakt och tävling. Därtill ingick ”moderna” idrottsgrenar som fotboll och innebandy. Dessa idrotter kopplades till nationella och nordiska samemästerskap.<sup>88</sup> Den tydliga skillnaden mellan läroplan och tillägget var kort sagt att idrottsämnet i Lpo94 i stora drag handlade om hälsa, välbefinnande, olika träningsformer och friluftsliv, medan Sák96 fokuserade på överlevnadsstrategier och påtalade att ”naturen aldrig varit en rekreationsplats utan en krävande arbetsplats som krävde kunskap och erfarenhet.”<sup>89</sup>

I relation till naturen framkom i Sák96 att naturen även var en plats där flera generationer arbetade och verkade tillsammans och en ambition var att förmedla

83 Belancic och Lindgren (2020).

84 Svonni (2021).

85 Sák96, idrott och hälsa (idrott), 50.

86 Ibid., slöjd, 72.

87 Ibid., idrott, 50; Lpo94, 48–49.

88 Ibid.

89 Ibid. Sådana generaliseringar är givetvis diskutabla då exempelvis en studie har visat att samiska kvinnor använde naturen för återhämtning och rekreation enligt Christina Storm Mienna, *Temporomandibular Disorders Among Sami Women: Perspectives Based on an Epidemiological Survey with Mixed Methods* (Umeå: Umeå universitet, 2014).

naturens roll som arena för generationsöverföring av kunskaper. Detta lyftes fram som en viktig del av det traditionella samiska samhället och av samisk kultur.<sup>90</sup> Denna kunskapsöverföring mellan generationer kopplades till samiska normer, värderingar och synsätt på naturen, där de yngre skulle lära sig om naturens tecken samt att agera på ett sätt som värnade miljö, natur och naturresurser av de äldre.<sup>91</sup> I Sák96 påtalades även att sättet att lära över generationsgränser hade påverkats och ändrats på grund av den tekniska utvecklingen, vilket i sin tur lett till en negativ inverkan på naturen.<sup>92</sup>

### ***Kritik av ”storsamhället”***

Historiska perspektiv i Sák96 anknöt på en övergripande nivå till föreställningar om, och kritik av, det svenska så kallade ”storsamhället” och dess relation till samer. Två centrala områden som aktualiserades utifrån detta var miljöfrågor och intrång på samiska traditionella marker.

### ***Miljöhistoria – ett samiskt kunskapsområde***

Inom det miljöhistoriska perspektivet uttrycktes att människor hade anpassat sig efter naturens förutsättningar för ”att inte ödelägga villkoren för sin egen existens.”<sup>93</sup> Exempel på sådana anpassningar var traditionell byggnadskonst, tillverkning av kläder, redskap, förvaringskärl och kommunikationsmedel, vilka ansågs ekologiska och resurssparande. Förnuft och respekt lyftes fram som ledord för relationen till miljö och naturresurser.<sup>94</sup> Sák96 beskrev att äldre beprövad, klimatanpassad och miljövänlig teknik som utformats i samspel med naturen, bytts ut i och med yttre samhällsförändringar som turism och utvinningsindustrier, såsom gruvbrytning, vattenkraft och skogsindustri. Eller närmare bestämt:

Idag har möjligheterna att leva på det traditionella sättet kringskurits av storsamhällets intrång på de samiska markerna. Det moderna samhällets behov av t.ex. malm, vattenkraft, skog samt områden för fritidsverksamhet har på ett mycket påtagligt sätt förändrat livsvillkoren för Sveriges urbefolkning.<sup>95</sup>

Även olika slags miljöförstörelsefaktorer som försurning och radioaktivt nedfall betraktades ha medfört negativa konsekvenser för det traditionella samiska samhället och för miljön.<sup>96</sup>

Likheter mellan läroplan och tillägg var att det fanns en ambition att väcka

90 Ibid., idrott; naturorienterande ämnen (NO); hemkunskap (hk).

91 Ibid., NO, 15–22.

92 Ibid., idrott, NO, 50, 23–24.

93 Ibid., NO, 23–24.

94 Ibid.

95 Ibid., Begreppet ”storsamhälle” förstås här som liktydigt med majoritetssamhälle, vilket kan härledas från begreppen majoritet och samhälle. Enligt NE: ”majoritet (sannolikt över tyska av medeltidslat. *Maio* ’ritas’ ’företrädare’, ’försteg’, av latin *maior* ’större’), flertal flest av de röstande; motsats: minoritet,” ”minoritet, mindre tal (av röstande etc.),” ”samhälle, benämning på en grupp individer förenade av ett nätverk av sociala relationer med viss varaktighet och kontinuitet över tid.” Enligt SAOL majoritet – flertal; röstövertikt. Samhälle = 1 land, stat med tonvikt på gemensamma inrättningar, välfärd o.d. Samhälle kan även ha betydelsen en ort med vidare hänvisning till 1.

96 Ibid., NO, samhällsorienterande ämnen (SO), 23–24, 66–68; Radioaktivt nedfall ledde till tvångs- slakt av mycket ren efter Tjernobylyckan, 1986.

omtanke och respekt för naturen samt att förstå naturresursernas begränsningar och deras miljöpåverkan.<sup>97</sup> Skillnaderna gällde på vilket sätt miljöarbetet skulle utföras i framtiden. Sák96 ansåg att det skulle göras i enlighet med traditionella kunskaper som grundade sig i kulturella värderingar såsom respekt för naturen, samt i lång erfarenhet och beprövad kunskap som fanns i det samiska traditionella samhället. I Lpo94 hävdades istället att miljöarbetet skulle ske genom inflytande på samhället via teoretiska kunskaper om natur och miljö, för att på så sätt verka för ett skonsamt och resurssnålt levnadssätt.<sup>98</sup> Lpo94 lyfte också fram samspelet mellan samhälle, natur, ekonomi och politik.<sup>99</sup> Både läroplan och tillägg var samstämmiga i att konsekvenstänkandet i relation till teknikanvändning med avseende på kultur och miljö var viktigt för att kunna göra medvetna anpassningar av ny teknik i relation till natur, människor och djur.<sup>100</sup>

”Storsamhällets” historiska inverkan på samisk samhällsstruktur och levnadssätt Förutom att förmedla ett miljöhistoriskt perspektiv uttrycktes i Sák96 även en tydlig kritik gentemot intrång i Sápmi, det traditionella samiska området som omfattar nordliga delar av Sverige, Norge och Finland samt delar av Kolahalvön i Ryssland, och där samer uttrycktes ha bott i tusentals år. Detta kom till uttryck genom resonemang om inflyttning av nybyggare söderifrån till Sápmi, prioritering av ekonomiska vinster till statskassan på samers bekostnad och konkurrens om markerna, vilket lett till att ”samerna blev allt mer undanträngda.”<sup>101</sup> Kritiken handlade också om att ”[s]amernas samhälle och levnadssätt” hade ”genomgått stora förändringar under stark påverkan från det omgivande storsamhället.”<sup>102</sup> Detta ansågs ha lett till att *siidasystemet* – en samisk samhällsstruktur – fått en minskad och förändrad roll. Ambitionen var att lyfta fram den övergripande påverkan som, enligt Sák96, hade förändrat det samiska traditionella levnadsmönstret, inkluderande samisk religion, språk och kultur. Detta hade i sin tur lett till att många samer ändrade sitt livsuppehälle.<sup>103</sup> Exempelvis konstaterades att:

I det moderna samhället har även det samiska hemmets och familjens karaktär förändrats bl.a. från nomadism till ökad bofasthet och från att under naturhushållningens tider utnyttjat ett magert lands alla naturresurser och där generationer bodde, levde och arbetade tillsammans till dagens penninghushållning och uppsplittrade generationer.<sup>104</sup>

Genom förändrade samhälls- och familjestrukturer, samt genom förändrat livsuppehälle och ett allt starkare inflytande från nya kulturer och deras kunskaper, ansågs traditionella samiska kunskaper ha ”fallit i glömska”. Det fanns därmed en ambition att ”ta tillbaka” dessa kunskaper.<sup>105</sup> Även slöjdens ökande popularitet i Europa

97 Lpo94, NO, 15–22.

98 Ibid., NO, geografi, 15–22, 29; Sák96, 23–24.

99 Sák96, NO, slöjd, hk, SO, 23–24, 72, 35, 66–68.

100 Lpo94, teknik, 91–93; Sák96, teknik, 94.

101 Sák96, SO, 67.

102 Ibid.

103 Ibid., sv1/samiska, SO, 84–88, 66–68.

104 Ibid., hk, 35.

105 Ibid., matematik (ma), 54.

angavs som ett skäl till att många samer hade ”lämnat primärnäringen, renskötseln,” och övergått till att livnära sig på slöjd.<sup>106</sup>

En annan del av majoritetssamhällets inverkan på samer ansågs vara kristendomens inflytande på samisk kultur och samisk religion. Samisk religion hade historiskt sett betraktats som synd och de kristna missionärerna såg jojken som hednisk, konstaterades i Sák96. Det kristna inflytande hade därför lett till att samer tog avstånd från jojken och att den försvann helt i stora områden i Sápmi.<sup>107</sup>

I jämförelsen mellan läroplan och tillägg framkom olika bilder av samhällets förändringar genom historien. Sák96 lyfte fram ”storsamhällets” negativa inverkan på samiskt samhälle och kultur för att påvisa ett brott i det samiska samfundets funktion, medan Lpo94 istället skrev fram kopplingen mellan historia och det samtida samhället.<sup>108</sup>

### ***Samhällskontexter och samhällsinflytande – lokalt, nordiskt och internationellt***

De samhällskontexter som uttrycktes i Sák96 var *lokalt*, *nordiskt* och *internationellt* och ambitionen var i första hand att förmedla specifikt samiska samhällskontexter. Enligt Sák96 likställdes det lokala samhället med det samiska traditionella samhället, vilket i stora drag betydde ett renskötersamhälle.<sup>109</sup> Renskötseln beskrevs som en del av en familjeekonomi där jakt, fiske och bärplockning hade stor betydelse. Familjeekonomin var i sin tur kopplad till samhällsekonomin. Eleverna skulle här lära sig sambanden mellan livsstil, mat, hälsa och miljö ur ett historiskt och nutida perspektiv.<sup>110</sup> Den närliggande naturen beskrevs ha en viktig roll när det gällde att finna både animalisk och vegetarisk föda samt material för *duodji* – slöjd och konsthantverk tillverkat av samer. Det lokala lyftes också fram genom en förklaring av skillnader i byggnadskonstruktioner av *kåtor* – traditionella samiska bostäder. Ytterligare en aspekt av det lokala speglades i direktiv om att bibehålla de olika ortkaraktärerna på slöjd.<sup>111</sup> Även i Lpo94 fanns en tydlig anknytning till det lokala. Exempelvis var utgångspunkten för undervisningen i naturorienterande ämnen elevers vardag och närmaste omgivning. Slöjd beskrevs ha lokala traditioner och hemkunskap handlade om hemmiljön. I historieämnet var den lokala förankringen kunskaper om hembygdens historiska samhällsförhållanden.<sup>112</sup>

I relation till de lokala kontexterna lyfte både läroplan och tillägg fram genusperspektiv. I Sák96 ämnade genusperspektivet ”ge förutsättningar för att båda könen ska klara traditionellt manliga respektive kvinnliga arbetsuppgifter i hemmet”<sup>113</sup> och det skulle vara ”ett jämställt förhållningssätt i vardagslivet”.<sup>114</sup> I Sák96 hävdades också att det tidigare varit jämlikt i det traditionella samiska samhället inom de flesta arbetsområden såsom fiske, renskötsel och hushåll.<sup>115</sup> Förutom

106 Ibid., slöjd, 72.

107 Ibid., musik, 57.

108 Lpo94, SO, 41–46, 63–65; Sák96, 66–68.

109 Sák96, SO, 66–68.

110 Ibid., hk, 35–36.

111 Sák96, slöjd, 72; Liknande direktiv fanns även i läroplaner för nomadskolan, se Svonni (2021).

112 Lpo94 NO, hk, historia (hi), slöjd, 15–22, 33–34, 41–46, 69–71.

113 Sák95, hk, 36.

114 Ibid., 35–36.

115 Ibid., Dagens arbetsfördelning finns inte beskriven i kursplanen.

jämlikhetsfrågan visar detta även att inte bara renskötseln framställdes som viktig för det traditionella samiska livsföringen, utan också fisket gavs betydelse.

Till skillnad från Sák96, som hade en ambition att lyfta jämlikhet mellan män och kvinnor men enbart behandlade genusfrågan i ämnet hemkunskap, fanns genusfrågan med i flera kursplaner i Lpo94 och här gavs exempel på flera olikheter mellan män, kvinnor, religioners kvinnosyn och skillnader i fysisk förmåga. I exempelvis samhällskunskap konstaterades det att livsmönster var delvis olika för kvinnor och män,<sup>116</sup> i religion skulle eleverna få inblick i ”olika religioners kvinnosyn”<sup>117</sup> och historia inkluderade hur män och kvinnor levt och tänkt på olika platser och i olika tider.<sup>118</sup> Inom ämnet idrott uttrycktes i Lpo94 att jämställdhet premierades genom kunskaper om skillnader mellan män och kvinnors fysiska förutsättningar. Vidare framgick i Lpo94 att eleverna skulle frigöra sig från traditionella uppfattningar om mäns och kvinnors uppgifter i hem och hushåll.<sup>119</sup>

Nästa nivå av samhällskontext i Sák96 var att Sápmi fungerade som en samisk gemensam samhällsplatå, på vilken det var viktigt att knyta kontakter samer emellan.<sup>120</sup> Att leva i Sápmi innebar att vara ett folk uppdelat i fyra länder med olika geografiska förutsättningar och skilda samhällseliga villkor. Ambitionen var att förmedla att det fanns olika samiska grupper med skillnader i näringsutövning, språk, byggkonst och klädskick.<sup>121</sup> I Lpo94 var den övergripande folkliga kontexten istället nationalstaten Sverige.<sup>122</sup>

Den tredje kontexten i Sák96 var internationell och handlade om likheter mellan olika urfolk i världen. Exempel på likheter var förhållandet till tid hos många naturfolk och urfolks musikuttryck som uppvisade likheter med sådana uttryck inom samisk kultur.<sup>123</sup> samt likheter i urfolks hantverkskunnande.<sup>124</sup> Denna anknytning till andra urfolk satte en norm för vilka grupper som var jämförelsegrunden för samer. Även i Lpo94 fanns vidare internationella kontexter för samhälls- och kulturfrågor som kunde användas jämförande. Dessa var en nordisk, en europeisk och en övrig internationell kontext.<sup>125</sup>

### *Önskan om ökat samiskt samhällsinflytande*

En tydlig skillnad mellan läroplan och läroplanstillägg var synen på inflytande över samiska angelägenheter. I Sák96 påtalades att samer tidigare hade haft ett eget samiskt samhällssystem, *siidasystemet*, där samer hade beslutsrätt i samiska samhällsfrågor gällande administration av land och vatten. Hit hörde även funktioner som rättskipning på samiska traditionella marker.<sup>126</sup> Sák96 uttryckte att ”[i]dag har möjligheterna att leva på det traditionella sättet kringskurits av storsamhällets intrång på de samiska

116 Lpo94, SO, 63–65.

117 Ibid., religion (re), 61.

118 Ibid., hi, 41–46.

119 Ibid., idrott, 47–49.

120 Sák96, idrott, 50.

121 Ibid., SO, 66–68.

122 Lpo94, SO, 41–46, 63–65.

123 Sák96, ma, musik, 54, 57–58.

124 Ibid., slöjd, 72.

125 Lpo94, hi, 41–46.

126 Sák96, SO, 66–68.

markerna.<sup>127</sup> Som kontext till beskrivningar om intrång och negativa konsekvenser för det samiska samhället (som det påtvingade avbrottet i det samiska samhällssystemet), lyfte Sák96 fram problematiken gällande samers relation till majoritetssamhället. I Sák96 uttrycktes i linje med detta sådant som ”att vara same idag innebär att vara utsatt för ett hårt sociokulturellt tryck från det omgivande samhället.”<sup>128</sup> Utifrån detta fanns en ambition i Sák96 om att samer skulle få tillbaka inflytande i samiska angelägenheter. Detta kunde ske genom att undervisningen i sameskolan bidrog med kunskaper om ”hur olika lagar, avtal och förordningar påverkat samernas situation”.<sup>129</sup> Detta exemplifierades med en rad problemområden där undervisning, möjlighet att använda samiska, stöd för näringsutövning och organisering samt stöd för uppbyggnad av egna institutioner, massmedia och litteratur ingick.<sup>130</sup>

Sammantaget var båda läroplan och tillägg samstämmiga i att inflytande i samhällsfrågor var viktigt. Skillnaden låg i att Sák96 påtalade brister i jämlikhetsfrågan angående inflytande över samiska frågor och hade som ambition att öka detta inflytande, medan Lpo94 uttryckte samhällsinflytande som en självklarhet och där elevers framtida delaktighet i samhällsbeslut fanns med i de flesta ämnen.<sup>131</sup> Ett exempel på detta var att elevernas kunskaper i matematik skulle leda till välgrundade beslut i vardagslivet och att eleverna skulle få kompetens att delta i samhällsbeslut.<sup>132</sup>

### ***Kultur – ett begrepp med stora skillnader***

Innehåll relaterat till vad som uppfattades vara kultur var både omfattande och centralt i både läroplan och tillägg, men kulturbegreppet framstår samtidigt som väldigt flytande.<sup>133</sup> Sák96 och Lpo94 presenterade därtill olika förhållningssätt till detta begrepp och dess innehåll.

### *Olika dimensioner av samisk kultur i Sák96*

I Sák96 fanns ingen explicit definition av kultur, men däremot fanns en ambition att beskriva vad som ingick i samisk kultur. Den första dimensionen av samisk kultur handlade om det som betraktades som basen för samisk livsföring. Exempel på detta var renskötsel som, i likhet med läroplanerna för nomadskolan 1956 och 1969, betraktades ha en ”grundläggande betydelse för samernas kultur.”<sup>134</sup> Renskötseln kopplades i Sák96 till allmänna kunskaper och färdigheter som syftade till att lära sig renskötseln som yrke, samt mer specifika kunskaper för att förstå renskötsel i relation till natur och samhälle. Detta inkluderade exempelvis förståelse för renskötselns

127 Ibid., NO, 23.

128 Ibid., SO, 67.

129 Ibid., 67–68.

130 Ibid.

131 Sák96, SO, 67–68; Lpo94.

132 Lpo94, ma, 51–53.

133 Samisk kultur har i prop. 1975/76:209, 138 uttryckt att samisk kultur ska omfatta i ett brett begrepp som innefattar samers rätt till renskötsel; Lotta Johansson har i sin artikel ”Från definierat förflutet till utstakad framtid. En begreppshistorisk analys av kulturbegreppet i läroplaner, 1962–2011,” *Utbildning och Demokrati* 22, nr 1 (2013), 29–45, visar att kulturbegreppet kan indelas i relation till temporalitet. Historisk handlar det ofta om kulturarv, gällande nutid är kultur ett komplext begrepp och för framtiden handlar kultur ofta om en önskan om ett multikulturellt samhälle.

134 Svonni (2021); Sák96, SO, 41.



relation till årstidsväxlingar, rovdjurspolitik och företagande kopplat till renskötsel (såsom slakterier). Andra delar som ingick i basen för samisk kultur var i Sák96 jakt, fiske och duodji. Här ingick även naturen och naturresurser, som ”materialrikedom” för slöjd. Detta innebar att det som framställdes som grund för samiskt traditionellt livsuppehälle även betraktades som kultur.

Den andra dimensionen av samisk kultur framställdes vara traditionella livsmönster, hur kunskaper förs över i naturhushåll från äldre till yngre generationer, samt maträtter, jojk och språk.<sup>135</sup> Jojk nämndes även i tidigare kursplaner för sameskolan, men fick i Sák96 väsentligt mer utrymme. Den beskrevs som en kulturbärare som alltid haft en viktig social, kulturell och religiös roll. Jojken förklarades vara uppdelad i tre kategorier: om personer, om djur och natur och religiös jojk.<sup>136</sup> Kunskap om jojk och jolkens funktion, socialt och religiöst i historien och i nutid, ansågs viktigt. Jolkens modernisering angavs som anledning till att den blivit populär bland ungdomar, och det visade i sin tur på att jolkens betraktades som del av samisk kulturutveckling.<sup>137</sup>

Den tredje dimensionen handlade om sociala relationer, tankar, känslor, erfarenheter och värderingar, vilka i sin tur relaterades till samiska traditionella livsmönster (den första dimensionen).<sup>138</sup> I Sák96 kopplades samisk kultur och religion även samman genom jolkens. De samiska kulturarv som nämndes i Sák96 var hållristningar, nåjdrummans tecken, arkitektur och kläddesign.<sup>139</sup>

### *Samisk kultur baserades på samiska språket i Lpo94*

Samisk kultur innebar i kursplanen för samiska (i Lpo94), att eleverna skulle få kunskaper om samiska språk och kulturarv. Strukturen för undervisningen baserades på att eleverna skulle få ”delaktighet i två kulturer.”<sup>140</sup> Kunskaper om samisk kultur utgick från samisk ordrikedom inom områdena natur, väderlek, klimatförhållanden, fenomen i närmiljön, jakt, fiske, renskötsel och släktförhållanden samt ord kopplade till slöjd.<sup>141</sup>

Vårt att uppmärksamma i Lpo94 var att samiska kulturelement skulle relateras till svenska kulturelement. Ett exempel är formuleringen att ”eleverna känner tillhörighet till den samiska kulturen och vill arbeta för ett bevarande och en utveckling av det egna språket och kulturen vid sidan om majoritetskulturen.”<sup>142</sup> Ett annat exempel var att eleverna skulle få ”kännedom om den egna [samiska] kulturens normer och värderingar och utifrån det kunna göra jämförelser med förhållande i Sverige i övrigt.”<sup>143</sup> Det första citatet visar att Lpo94 delvis lyfte över ansvaret på samer själva att bevara och utveckla samisk kultur och språk eftersom målet var att eleverna skulle vilja arbeta för att bevara språket. Detta synsätt skiljer sig något från Sák96, som menade att skola

135 Sák96; Jämför med definition av livsmönstret i samhällskunskap i Lpo94, 64.

136 Liknande resonemang hittas i Krister Stoor, ”Complex Yoiks – A Time Traveller: Aboriginal Oral Traditions Among the Sámi in Sweden,” i *Arctic Yearbook 2021: Defining and Mapping the Arctic: Sovereignties, Policies and Perceptions*, red. Lassi Heininen et al. (Arctic Portal, 2021), 563–89.

137 Sák96, musik, 57–58.

138 Ibid., musik, 57.

139 Ibid. bild, 14.

140 Lpo94, samiska, 74.

141 Ibid., 75.

142 Ibid.

143 Ibid., 73

och samhälle också bar på detta ansvar.<sup>144</sup> I ljuset av direktiven i ramkonventionen för nationella minoriteter, som var aktuell i samtida svensk politik och därmed eventuellt haft inflytande på innehållet i läroplan och läroplanstillägget i föreliggande studie,<sup>145</sup> har Lpo94 och Sák96 lyft fram olika perspektiv. Lpo94s formulering kan relateras till individens rätt att bibehålla och utveckla samisk kultur, medan Sák96 lyfter statens skyldighet att främja denna rätt. Dessa skillnader i synsätt mellan läroplan och tillägg antyder en spänning mellan majoritets- och minoritetskulturens inställning till ansvar för samiskt språk- och kulturbevarande och utveckling av dessa områden.

Vidare uttrycktes att det samiska språket hade ”en viktig kulturskapande och kulturbevarande funktion. I språket finns den samiska bakgrunden och kulturella identiteten.”<sup>146</sup> Detta visar på att samiska språket betraktades som viktigt för samer i Lpo94 och detta hade även likheter med den tidigare kursplanen i samiska för nomadskolan från 1969.<sup>147</sup> Det nya i Lpo94 i förhållande till den tidigare läroplanen,<sup>148</sup> var att samisk historia, religion, traditioner, livsvillkor, normer och värderingar inte längre ansågs tillhöra samhällsorienterande ämnen, utan hamnade under språkkursplanen för samiska.<sup>149</sup> Ambitionen i Lpo94 gällande samisk kultur hade alltså samlats inom kursplanen för samiska, vilket i sin tur innebar att eleverna skulle få kunskaper om samisk kultur och kulturarv inom ramarna för språkundervisningen.<sup>150</sup> Skillnaderna mellan Sák96s och Lpo94s innehåll om kultur var följaktligen att Sák96 uttryckte olika dimensioner av samisk kultur, med tillhörande exempel, medan Lpo94 förhöll sig mer övergripande till såväl språkligt innehåll som till samisk kultur. Dessa kunskaper om samisk kultur skulle därtill relateras till majoritetskulturen.

I Lpo94 fanns vidare en tydlig skillnad mellan hur svensk kultur och minoritetskulturer framställdes. Svensk kultur innebar i denna läroplan traditioner, religion, historia, folk och landet Sverige. För minoriteter innebar kulturarv: musik, sånger, visor, rim och ramsor, litteratur och muntlig tradition. Modersmålet uttrycktes vara nyckeln till kulturarv som litteratur och muntlig tradition, kulturarv som betraktades som viktigt för att ge kunskaper och värderingar.<sup>151</sup>

### *Svensk kultur enligt Lpo94*

Enligt Lpo94 hörde språk och kultur samman både inom ämnet samiska och inom svenska som ämne. En skillnad var att det svenska språket och den svenska kulturen

144 Sák96, samiska, 84–88.

145 SÖ 2000:2, Sveriges internationella överenskommelser. ISSN 1102–3716, Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter beslutades att undertecknas av Sveriges regering 3 november 1994. Den ratificerades 13 januari 2000. Ramkonventionen trädde i kraft i Sverige 1 juni 2000., Utifrån Ramkonventionen för skydd av nationella minoriteter Del II, artikel 5.1 åtar sig parterna att främja förutsättningar som är nödvändiga för att personer som tillhör nationella minoriteter att kunna bibehålla och utveckla sin kultur och bevara exempelvis sin identitet, religion, språk, traditioner och kulturarv.

146 Sák96, samiska, 73.

147 Svonni (2021).

148 Lgr69 II: Same, jmf Svonni (2021).

149 Lpo94, samiska, 73–76; Svonni (2021).

150 Ibid.

151 Lpo94, Hemspråk, 37.

ansågs ”uppplösligt förenade med varandra”<sup>152</sup> och att svenska hade en central roll för elevers identitet och framtida position i samhällslivet. Denna typ av formuleringar saknades i kursplanen för samiska i Lpo94 och för alla elever som hade annat modersmål än svenska. För elever som läste svenska som andraspråk angavs att de skulle lära sig förstå svensk värdegrund och skillnader och likheter mellan ”ursprungskulturen och det svenska samhällets synsätt och värderingar”.<sup>153</sup> Kursplanen för svenska som andraspråk gällde för alla elever som hade annat modersmål än svenska och det inkluderade även barn med samiska som modersmål.

I Lpo94 definierades kultur som ”ett komplicerat nätverk av osynliga normer, regler och förhållningssätt”.<sup>154</sup> Svensk kultur delades i linje med detta in i olika dimensioner. Den första dimensionen innefattade svenskt livsmönster och svenska levnadsförhållanden, detta med en bas i mat- och boendekultur, det svenska språket, västerländsk kultur, hembygd, släkt, familj och Sverige som land. Den andra dimensionen inkluderade litteratur, bildkonst, lekar, danser, idrott, musik och slöjd. Den tredje dimensionen handlade om beteende, värderingar, traditioner, normer och föreställningar om världen.<sup>155</sup> Svensk kultur uttrycktes även inkludera historia och religion, där i synnerhet kristendomen ansågs ha haft stor inverkan på svensk och västerländsk kultur. Detta eftersom den påverkat kulturuttryck, samhällsmoral, sedvanor, traditioner, värde- och normsystem samt länge även rättssystemet. Vidare lyfte Lpo94 att det var ”nödvändigt med kunskaper om kristen tro och om den etik som förvaltats av den kristna traditionen”,<sup>156</sup> detta för att förstå många uttryck och stora delar av det innehåll som fanns inom västerländsk kultur (såsom konst, musik och litteratur, men även historia och samhällsutveckling). Intressant att notera, i ljuset av den kristna religionens kulturskapande betydelse, så uttrycktes samisk religion i en relativt kontextlös mening om urfolks ”religiösa föreställningar och traditioner.”<sup>157</sup>

### *Identitetsskapande innehåll*

Stärkt identitet framhölls vara viktigt i både Lpo94 och Säk96 där den senare uttryckte en mer preciserad ambition att skolan skulle stärka elevens identitet genom duodji. I Säk96 var undervisningsinnehållet, angående just duodji, i stora delar identiskt med kursinnehållet för nomadskolan från 1969.<sup>158</sup> Det handlade fortsättningsvis om kunskaper och färdigheter gällande ortskaraktär på ornamentik, material och framställningsmetoder, och om kunskaper i att bereda eget material från naturen. Samisk identitet kopplades även samman med kunskaper om den ”samiska estetiska värderingen på hantverket”.<sup>159</sup> Ser man till Lpo94 så var det istället historieämnet som skulle bidra till stärkt identitet. Eleverna skulle få en ”djupare kulturell identitetsutveckling”<sup>160</sup> genom studier av den egna familjen, släkten, hembygden

152 Ibid., sv1, 77.

153 Ibid., sv2, 83.

154 Ibid., sv2, 83.

155 Ibid.

156 Ibid., religion, 59.

157 Ibid., religion, 60.

158 Säk96, slöjd, 72; Svonni (2021).

159 Ibid., slöjd, 72.

160 Lpo94, hi, 42.

och landet i ett historiskt perspektiv. Det ingick även kunskaper om det ”historiska kulturarvet i ett europeiskt perspektiv, med utgångspunkt i Sveriges och Nordens historia”.<sup>161</sup> Historia, kultur och identitet ansågs vara nära sammankopplade i Lpo94, eftersom den ”svenska och nordiska kulturen, inklusive den samiska,”<sup>162</sup> menades ha format den personliga och kollektiva historiska identiteten. Skillnaden i omfattning och inriktning av innehåll som kopplades till identitet har betydelse eftersom socialisering, enligt Biesta, fogar in eleverna i befintliga sätt att tänka, göra och vara samt påverkar vilken position de intar i samhället.<sup>163</sup>

### **Diskussion – Utbildningsambitioner, innehåll och förmedlade gemenskaper**

Mot bakgrund av den jämförande och tematiska analys av Såk96 och Lpo94 som gjorts ovan, kommer nu Biestas teorier om utbildningsambitioner att användas som ett mer aktivt analysredskap. Detta görs i kombination med Andersons och Hylland Eriksons teorier om föreställda gemenskaper och identifikation.<sup>164</sup> Genom att tydligare sammanföra utbildningsambitioner, undervisningsinnehåll och de föreställda gemenskaper som läroplanerna upprättades kring, kan en mer ingående och nyanserad bild av deras roll som underlag för kollektiv identifikation skapas.

Utifrån analysen av de direktiv som styrde utbildningen i sameskolan under 1990-talet har det till att börja med framgått att det fanns medborgerliga skillnader för elever i sameskolan och grundskolan. Hit hörde exempelvis skillnader i omfattningen av utbildningen, att samisk utbildning endast fanns tillgänglig för de elever som bodde på samma ort som skolan. Detta betydde att elever från annan ort vanligtvis levde åtskilda från sina föräldrar för att kunna gå i sameskolan. För grundskoleutbildning gällde i stället att skolor skulle finnas där elevunderlaget fanns. Andra skillnader hängde samman med språkundervisning, där ämnet samiska inte var del av den formella timplanen på samma sätt som ämnet svenska var. I likhet med Belancic och Lindgrens studie av Lsam11 framgick att språkkursplanen för samiska i Lpo94 var utformad för att i första hand ge elever kunskaper för hemmiljön.<sup>165</sup> Detta innebar samtidigt att det skapades en yttre identifikation som, genom ett nationellt läroplansdirektiv, tenderade att koppla samisk identitet till den privata sfären och till hemmiljön.<sup>166</sup> För språkutveckling i svenska var ambitionen i Lpo94 istället att det skulle vara ett gemensamt språk som alla elever skulle lära sig för att kunna vara aktiva deltagare i samhällslivet.<sup>167</sup> Ytterligare en skillnad som framträdde mellan Lpo94s och Såk96s ambitioner för samisk *språkutveckling*, det första temat, var kontexten som språket skulle användas i. Enligt Såk96 skulle samiska språk kunna användas i en offentlig kontext, medan Lpo94 alltså i första hand placerade in samiska i den privata domänen.<sup>168</sup> I relation till teorier om föreställda gemenskaper förefaller det därmed som att den samiska identiteten och gemenskapen enligt den nationella läroplanen,

---

161 Ibid, 41.

162 Ibid, 42.

163 Biesta (2011, 2020).

164 Biesta (2009, 2011, 2020); Andersen (1996); Hylland Eriksen (2007).

165 Belancic och Lindgren (2020).

166 Jmfr Hylland Eriksen (2007).

167 Lpo94.

168 Jmfr Biesta (2011, 2020).

Lpo94, delades upp i en svensk offentlig och i en samisk privat (i hemmiljö), medan det i Sák96 fanns en ambition om att den samiska identiteten, gemenskapen och det samiska språket skulle betraktas som en enhet, både inkluderande det privata och det offentliga.<sup>169</sup>

Den mer omfattande samiska gemenskapen som skrevs fram i Sák96 var därtill tydligt kopplad till naturen. Det framkom i synnerhet i temat *naturbundenhet*, där ambitionen var att förmedla sådant som naturens centrala roll för samisk kultur och vikten av omvårdnad av och respekt för naturen. Här tydliggjordes också en ambition att förmedla betydelsen av kunskapsöverföring från äldre till yngre generationer, vilket beskrevs vara en viktig del av samisk kultur – en slags pedagogisk praktik. Detta kan tolkas som att den samiska gemenskapen kopplades nära samman med ett levnadssätt i naturmiljöer, vilket skilde sig från den svenska gemenskapen som i Lpo94 kopplades till svensk kultur och till den svenska nationen.<sup>170</sup>

Jämförelsen mellan kursplaner och det samiska tillägget tydliggjorde även skillnader i historiska samhällsperspektiv, vilket framgick i det tredje temat, *kritik av ”storsamhället”*. I Lpo94 fanns en ambition att framställa en sammanhållen svensk och europeisk historia från forntiden och fram till nutid. I relation till teorier om föreställda gemenskaper och identifikation skapade Lpo94 en svensk föreställd gemenskap utifrån historieskrivning, samhällsbeskrivning och beskrivningar av den svenska nationens gränser. Till skillnad från Lpo94s beskrivning, som innebar en historieskrivning om Sverige, det svenska samhället och den svenska kulturen, lyfte Sák96 istället fram ett påtvingat avbrott i det samiska samhället orsakat av intrång på samiska traditionella marker, det vill säga en kolonial historia. Här riktades även kritik mot den svenska staten, eftersom avbrottet i samiskt samhällsliv ansågs ha inneburit avbrott och förlust av samiska traditionella kunskaper, kultur, språk och livsuppehållen. I relation till ovanstående var ambitionen i Sák96 därför att återuppliva kunskaper från det traditionella samiska samhället. Syftet med det var att värna miljön, öka samiskt samhällsinflytande i samiska frågor och att presentera ett kompletterande narrativ till den svenska historieskrivningen och samhällskonstruktionen. Perspektivet i Sák96 visar på att den samiska gemenskapen var kopplad till en kolonial kontext, där samiskhet innefattade en gemensam uppgift – att öka samiskt inflytande i relation till svenska staten.<sup>171</sup> En gemensam sak att kämpa för är, enligt Hylland Eriksen, alltså en stark sammanbindande faktor för en grupp och skapar en ”vi-känsla.”<sup>172</sup> Detta innebär, kompletterat av Biestas teori om utbildningsdomäner och utbildningsambitioner, att läroplanernas förmedling av gemenskaper via undervisningsinnehållet, potentiellt även socialiserar elever till de samhällskontexter som dessa gemenskaper är sammankopplade med.<sup>173</sup>

I beskrivningen av samiska *samhällskontexter*, det fjärde temat, framgick att den lokala kontexten var renskötarsamhället, trots att sameskolan redan 1962 hade

---

169 Jmfr Hylland Eriksen (2007).

170 Andersen (1996); Hylland Eriksen (2007).

171 Ibid.

172 Jmfr Hylland Eriksen (2004), 51.

173 Jmfr Biesta (2009, 2011); Andersen (1996).

öppnats upp för att vara en skola för alla samer.<sup>174</sup> Det finns en lång historia av yttre identifikation (kategorisering) från majoritetssamhället där just kopplingen mellan samer och rensköttsel har varit central, vilket i sin tur kan ha inverkat på den samiska inre identifikationen. Exempelvis likställde svensk samepolitik fram till 1970-talet på många sätt samefrågor med renskötselfrågor.<sup>175</sup> En liknande tendens, det vill säga att likställa samiskhet med rensköttsel, förmedlades och reproducerades på utbildningsområdet.<sup>176</sup> Eftersom utbildning även skapar en bild av vad samhället är och vad det ska utvecklas till i framtiden,<sup>177</sup> kan dessa föreställningar om rensköttseln som det primärt värdefulla för en samisk gemenskap även ha inverkan på identifikationen.

Rensköttselns roll för samisk kultur är samtidigt något som har långa anor inom rensköttselsamhället och har en stark koppling till samisk renskötarkultur.<sup>178</sup> Detta är en kultur som genom historien har präglat samisk gemenskap både genom inre och yttre identifikation.<sup>179</sup> Detta framträdde i det femte temat, *kultur*. Undervisningsinnehåll kopplat till kultur har en tydligt socialiserande karaktär enligt Biesta. I Sák96 kunde innehåll om kultur även kopplas till den kvalificerande utbildningsdomänen till den kvalificerande både via kunskaper om kulturskatter, naturfenomen, himlakroppar och lämningar i naturen, och via kunskaper och färdigheter inom rensköttsel, fiske, slöjd och duodji. De socialiserande delarna handlade istället om normer och värderingar. Även i tidigare läroplaner för nomadskolan kan samisk kultur placeras både i kvalificerande och socialiserande utbildningsdomäner.<sup>180</sup> I Sák96 var dock den huvudsakliga ambitionen inom kulturtemat att vidga begreppet samisk kultur i relation till Lpo94s beskrivning av detsamma.<sup>181</sup> Detta vidgade kulturbegrepp kan potentiellt ha haft en inverkan på tolkningar av vad samisk gemenskap kunde innebära, vilket i förlängningen kan ha inverkat både på inre och yttre identifikation gällande samer.

## Slutsatser

Denna studie har analyserat Sák96, ett kursplanskomplement till den nationella kursplanen Lpo94, med specifikt syfte att skapa en anpassad undervisning för samiska elever. Analysen av Sák96 har klargjort att vissa utbildningsambitioner i detta kursplanekomplement inte återfanns i, eller tydligt åtskilde sig från, ambitionerna i Lpo94. Exempelvis hade Sák96 en betydligt högre ambitionsnivå för samisk språkutveckling samt inkluderade andra ämnesområden och var ämnesöverskridande. I Sák96 lyftes bland annat naturen fram som central och sattes i kontext till samisk kultur, pedagogik, resurs för slöjd och mat. Naturen ansågs även central för normer och värderingar med exempel om att människan skulle visa respekt för naturen och naturens resurser. Andra delar som återfanns i Sák96, men inte i Lpo94, var en kolonial historiebeteckning inom vilken Sveriges expansion som nation medfört negativa

174 Lantto (2000); Svonni (2021). Vid den tiden hette skolformen nomadskola.

175 Mörkenstam (1999); Lantto (2000; 2003).

176 Svonni (2021).

177 Jmfr Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, 2000).

178 Sák96.

179 Jmfr Hylland Eriksen (2007).

180 Ibid.

181 Ibid.

konsekvenser för samiska områden, inkluderande samiskt samhälle, språk och samisk kultur. I Sák96 fanns därtill en ambition att skapa förändring genom ökat samiskt inflytande i relevanta samhällsfrågor. Ytterligare utbildningsambition om att lyfta fram samiska traditionella kunskaper i utbildningen för att öka förståelsen för natur- och miljöfrågor hade lagts till i Sák96. Lpo94 inkluderade aspekter av samisk kultur, medan man i Sák96 nyanserade innebörden av denna kultur, lyfte dimensionaliteten av den och uttryckte samisk kultur som central för sameundervisningen.

Analysen har även visat, tolkat utifrån Gert Biestas teorier om utbildningsdomänerna *kvalificering*, *socialisering* och *subjektifiering*, att det i Sák96 skapades utrymme för kunskaper, färdigheter och traditioner.<sup>182</sup> Exempel tillhörande den *kvalificerande* utbildningsdomänen var kunskaper om samhällets historiska framväxt, kunskaper och färdigheter i samiska språk eller att göra något praktiskt såsom slöjdföremål och hur man agerar i naturen. Innehållet som kunde relateras till den *socialiserande* utbildningsdomänen handlade exempelvis om vad som innefattades i samisk kultur. Detta innebar både kulturyttringar som jojk, mat och kläder (som fungerade som uttryck för härkomst), men också normer och värderingar (vilka bland annat kunde relateras till natur och respektfullt nyttjande av naturresurser). Att den *subjektifierande* utbildningsdomänen inte tydligt framgick kan tolkas som en avsaknad av utrymme för individer att stanna upp, reflektera och göra sig fria från sociala och politiska ordningar.<sup>183</sup> Samtidigt kan ingen av utbildningsdomänerna ses som fristående från någon av de andra, vilket i grunden innebär att kunskaper inte kan upptas om det inte finns ett mottagande subjekt (det vill säga eleven själv).<sup>184</sup> Huruvida detta har haft inverkan på den faktiska undervisningen behandlades givetvis inte i denna studie då detta uteslutande är en dokumentstudie.

Det för oss vidare till förståelsen av hur urval av kunskaper i kursplaner kan fastslå ramar för gemenskaper och bilda ett underlag för identifikation.<sup>185</sup> I Sák96 fanns en tydlig koppling mellan samiskhet och renskötsel, slöjd, natur och samiska språk. Denna form av gemenskap utelämnade samtidigt många andra möjliga samiska gemenskaper och identiteter, i och med att det vid tiden fanns många olika sätt för samer att livnära sig på och många olika platser att bo på.<sup>186</sup> Sák96 skapade även en bild av samiskhet och samisk gemenskap i relation till alla fyra länderna i Sápmi och belyste därtill kopplingen mellan samer och urfolk i en global kontext.<sup>187</sup> Att skriva fram samiskhet utifrån en relativt vid kontext, såsom hela geografiska området Sápmi syftar till en inkluderande och öppen förståelse av samisk gemenskap som närmast

---

182 Biesta (2020).

183 Ibid. Jämför med Biestas resonemang om utbildning kontra träning i teoriavsnitt i denna artikel. Enligt Biesta bör de tre utbildningsdomänerna ha lika stora delar i utbildning.

184 Ibid., 95.

185 Andersen (1996); Hylland Eriksen (2007).

186 Ibid.

187 En vanlig definition av urfolk eller ursprungsfolk är att de härstammar från folkgrupper som bodde i landet eller i ett geografiskt område som tillhör landet, vid tiden för erövring eller kolonisation eller fastställandet av nuvarande statsgränser. Utmärkande för ett urfolk är viljan att bevara, utveckla och överföra sin etniska identitet, kultur och sociala institutioner och brukandet av sin traditionella livsmiljö till framtida generationer. Se bland annat Peter Johanssons resonemang av definitionen i Peter Johansson, *Samerna – ett ursprungsfolk eller en minoritet? En studie av svensk samepolitik 1986–2005* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2008), 106.

kan jämföras med en nationell gemenskap. Att skriva fram en samisk gemenskap, i relation till både lokalt och "nationellt" inom Sápmi, är exempel på de urval som måste göras i skapandet av en läroplan. Detta innebär att exempel ur en lokal kontext kan leda till att olika samiska identiteter exkluderas ur den beskrivningen, medan kunskapsinnehåll som förhåller sig ospecifikt är mer inkluderande men kan samtidigt leda till kunskapsförlust inom vikta områden.

Utifrån dessa insikter ger studien ny kunskap om den komplexitet och de svårigheter som finns inbyggda i planering av utbildning för minoriteter och urfolk som samer när det sker inom ramarna för ett övergripande *nationellt* ramverk för skolning. Att beakta ovanstående parametrar kan i sin tur ses som viktigt, inte bara för framtida forskning på relaterade områden, utan också för framtida arbeten med att stärka utbildningens roll som stöd för samers samhällsinflytande och för att medverka till att revidera läroplansinnehåll som ger möjlighet att vidga förståelsen om, och av, den samiska gemenskapen.

### **About the author**

Charlotta Svonni is a Doctoral Candidate at the Department of Historical, Philosophical, and Religious Studies, Umeå University, Sweden. Email: [charlotta.svonni@umu.se](mailto:charlotta.svonni@umu.se)



## Referenser

- Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1996.
- Andreassen, Bengt-Ove och Torjer Olsen. ”’Sami Religion’ in Sámi Curricula in RE in the Norwegian School System: An Analysis of the Importance of Terms.” *Religions* 11, nr 9 (2020), 1–16.
- Balto, Asta Mitkijá och Gunilla Johansson. ”The Process of Vitalizing and Revitalizing Culture-Based Pedagogy in Sámi Schools in Sweden.” *International Journal about Parents in Education* 9, nr 1 (2015), 106–18.
- Belancic, Kristina och Eva Lindgren. ”Discourses of Functional Bilingualism in the Sami Curriculum in Sweden.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23, nr 5 (2020), 601–16.
- Bernstein, Basil. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, inc., revised edition 2000 (originally published 1996).
- Biesta, Gert. ”Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited.” *Educational Theory* 70, nr 1, University of Illinois, (2020), 89–104.
- Biesta, Gert. *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber, 2011.
- Braun, Virginia och Victoria Clarke. ”Using Thematic Analysis in Psychology.” *Qualitative Research in Psychology* 3, nr 2 (2006), 77–101.
- Broady, Donald, red. *Skolan under 1990-talet: Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier*. SEC Research Report 27 Andra korr. tryckn. Sept, 2000.
- Gjerpe, Kajsa Kemi. ”Samisk läroplanverk – en symbolsk forpliktelse? En begrepsanalys av det samiske innehållet i Läroplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet.” *Nordic Studies in Education* 37, nr 3–4 (2017), 150–65.
- Hansson, Johan. ”Samernas folkhögskola och de samiska språken 1942–1990.” *Nordic Journal of Educational History* 3 nr 1 (2016), 95–119.
- Henrysson, Sten. *Darwin, ras och nomadskola: Motiv till kåtaskolreformen 1913*. Umeå: Umeå universitet, 1993.
- Henrysson, Sten och Johnny Flodin. *Samernas skolgång: 1957 års nomadskolutredning*. Umeå: Forskningsarkivet, Umeå universitet, 1992.
- Hyltenstam, Kenneth och Christopher Stroud. *Språkbyten och språkbevarande: Om samiska och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur, 1991.
- Hirvonen, Vuokko och Kaija Anttonen. *Sámi Culture and the School: Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School. An Evaluation Study of Reform 97*. Kárášjohka: Saami University College, 2004.
- Hylland Eriksen, Thomas. *Rötter och fötter: Identitet i en ombyttlig tid*. Nora: Nya Doxa, 2004.
- Hylland Eriksen, Thomas. *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa, 2007.
- Jannok Nutti, Ylva. ”Indigenous Teachers’ Experiences of the Implementation of Culture-Based Mathematics Activities in Sámi School.” *Mathematics Education Research Journal* 25, nr 1 (2013), 57–72.
- Johansson, Lotta. ”Från definierat förflutet till utstakad framtid: En begreppshistorisk analys av kulturbegreppet i läroplaner, 1962–2011.” *Utbildning och Demokrati* 22, nr 1 (2013), 29–45.

- Johansson, Peter. *Samerna – ett ursprungsfolk eller en minoritet? En studie av svensk samepolitik 1986–2005*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2008.
- Keskitalo, Pigga. "How Do the Sámi Culture and School Culture Converge – or Do They?" *The Australian Journal of Indigenous Education* 40 (2011), 112–119.
- Kortekangas, Otso et al. red. *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*. Cham: Springer International Publishing, 2019.
- Kortekangas, Otso. "Useful Citizens, Useful Citizenship: Cultural Contexts of Sámi Education in Early Twentieth-century Norway, Sweden, and Finland." *Paedagogica Historica* 53, nr 1–2 (2017), 80–92.
- Kortekangas, Otso. *Tools of Teaching and Means of Managing: Educational and Sociopolitical Functions of Languages of Instruction in Elementary Schools with Sápmi Pupils in Sweden, Finland and Norway 1900–1940 in a Cross-National Perspective*. Stockholm: Stockholms universitet, 2017.
- Lantto, Patrik. *Tiden börjar på nytt: En analys av samernas etnopolitiska mobilisering i Sverige 1900–1950*. Umeå: Umeå universitet, 2000.
- Lantto, Patrik. *Att göra sin stämman hörd. Svenska Samernas Riksförbund, samerörelsen och svensk samepolitik 1950–1962*. Umeå: Umeå universitet, 2003.
- Lindmark, Daniel. "Svenska undervisningsinsatser och samiska reaktioner på 1600- och 1700-talan." I *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström, 341–70. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016.
- Lindmark, Daniel och Olle Sundström, red. *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna*. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016.
- Lindmark, Daniel. "Colonial Education and Saami Resistance in Early Modern Sweden." I *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post-) Colonial Education*, red. Barnita Bagchi et al, 140–55. New York & Oxford: Berghahn Books, 2014).
- Lgr 80, 1980 års läroplan för grundskolan. *Inledning mål och riktlinjer*. Stockholm: Liber Tryck, 1980.
- Lpo94, *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*. SKOLFS 1994:1.
- Mörkenstam, Ulf. *Om "Lapparnes privilegier". Föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883–1997*. Stockholm: Stockholms universitet, 1999.
- Norlin, Björn och David Sjögren. "Kyrkan, utbildningspolitiken och den samiska skolundervisningen vid sekelskiftet 1900: Inflytande, vägval och konsekvenser?" I *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström, 403–38. Skellefteå: Artos & Norma bokförlag, 2016.
- Norlin, Björn. "Church, Mission and School." I *The Sami and the Church of Sweden: A Result From a White Paper Project*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström, 29–44. Hedemora: Gidlunds förlag, 2018.
- Norlin, Björn. "Kolonial utbildning och omvändelsepedagogik vid svenska missionssällskapets lappländska skolinrättningar under 1840-talet." I *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. Johannes Westberg och David Sjögren, 195–222. Umeå: Kungl. Skytteanska Samfundet, 2015.
- Outakoski, Hanna. *Multilingual Literacy Among Young Learners of North Sámi: Contexts, Complexity and Writing in Sápmi*. Umeå: Umeå universitet, 2015.

- Prop. 1975/76:209. *Regeringens proposition 1975/76:209 om ändring i regeringsformen.*
- Prop. 1989/90:41. *Regeringens proposition 1989/90:41 om kommunalt huvudmannskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer.*
- Richardsson, Gunnar. *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu.* Lund: Studentlitteratur, 2010.
- Pusch, Simone, *Nomadskolinspektörerna och socialdarwinismen 1917–1945.* Umeå: Umeå universitet, 1998.
- Regeringsbeslut 1994-02-03, Utbildningsdepartementet Dnr U94/185/Gru.
- Sametinget statistik, <https://www.sametinget.se/114211> (2022-11-29).
- Sameskolan Kursplaner, timplaner och kommentarer.* Stockholm: Skolverket, 1996. Norstedts Tryckeri, 1997.
- Sjögren, David. *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962.* Umeå: Umeå Universitet, 2010.
- Spjut, Lina. *Att (ut)bilda ett folk: Nationell och etnisk gemenskap i Sverige och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866–2016.* Örebro: Örebro universitet, 2018.
- Stoor, Krister. "Complex Yoiks – A Time Traveller: Aboriginal Oral Traditions Among the Sámi in Sweden." I *Arctic yearbook 2021: Defining and Mapping the Arctic: Sovereignties, Policies and Perceptions*, red. Lassi Heininen, Heather Exner-Pirot, Justin Barnes, 563–89. Akureyri: Arctic Portal, 2021.
- Svonni, Charlotta. "Samisk utbildning i förändring: Nomadskolan och processen för samer att bli likvärdiga samhällsmedborgare" I *Samisk kamp: Kulturförmedling och rättviserörelse*, red. Marianne Liliequist och Coppélie Cocq, 223–51. Umeå: Bokförlaget h:ström, 2017.
- Svonni, Charlotta. "The Swedish Sámi Boarding School Reforms in the Era of Educational Democratisation, 1956 to 1969." *Paedagogica Historica*, ahead-of-print (2021), 1–19.
- Svonni, Charlotta. "At the Margin of Educational Policy: Sámi/Indigenous Peoples in the Swedish National Curriculum 2011," *Creative Education* 6, nr 9 (2015), 898–906.
- Svonni, Mikael. "Skolor och språkundervisning för en inhemsk minoritet – samerna." I *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*, red. Kennet Hyltenstam. Lund: Studentlitteratur, 1996.
- SFS 1967:216, *Sameskolförordning.*
- SFS 1985:1100, *Skollag.*
- SFS 2010:800, *Skollag.*
- SOU 2006:19, *Att återta mitt språk – åtgärder för att stärka det samiska språket. Slutbetänkande av Utredningen om finska och sydsamiska språken*, Stockholm, 2006.
- SOU 2017:91, *Nationella minoritetsspråk i skolan – förbättrade förutsättningar till undervisningen och revitalisering. Betänkande av utredningen om förbättrade möjligheter för elever att utveckla sitt nationella minoritetsspråk.* Stockholm, 2017.
- UFB 1980/81. *Utbildningsväsendets författningsbok 1980/81, del 2*, Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget, 1980.





# Towards a New Understanding of Swedish School Reforms: A Sociological Analysis of Textbooks' Role in Reforms of School Mathematics, 1919–1970

Johan Prytz

**Abstract** • This article sheds new light on the Swedish comprehensive school reform implemented in the 1960s (the Grundskolan reform) and the four decades preceding the reform. This reform was typical for the Nordic countries. The presented study concerns reforms in mathematics education and how change was initiated and driven before and during the comprehensive school reform. The analysis has a focus on the role of textbooks in educational governance. The analysis is based on Bourdieu's field theory and concerns how a new way of preparing and driving reforms of school subjects restructured relationships between the state, textbook producers, and teachers. This article is mainly a synthesis of results from several previous studies on governance of Swedish mathematics education. The analysis reveals not only a new characteristic of the comprehensive school reform (swift and radical rather than slow and successive), but also a bottom-up movement in the school system, which has been commonly understood as top-down, very centralised, and slow moving. The results of the analysis help explain why the Swedish comprehensive school reform gained early acceptance and momentum. Another contribution of this article concerns historical textbook research, particularly regarding how fundamental changes in authorship of textbooks (from visible individual authors to anonymous collectives) can be related to educational governance and changes in power structures.

**Keywords** • curriculum reform, mathematics education, governance, textbooks, comprehensive school, sociological analysis, Bourdieu

## Introduction

The introduction of comprehensive schooling (school years 1–9) in the 1960s is often considered one of the most ambitious Swedish school reforms, not least as it aimed to create a more equal and democratic society. This aim is reflected not only in the curriculum documents but also in the organisation with one compulsory school type (*Grundskolan*) rather than several parallel school types (e.g., *Folkskolan* and *Realskolan*).<sup>1</sup>

Along with the Swedish comprehensive school reform (the *Grundskolan* reform) came a new way of preparing and driving reforms. The implementation of the reform began in 1962, but its preparation had been conducted since 1950. This new type of school was developed, tested, and evaluated in accordance with science-like

---

1 By the time of the *Grundskolan* reform (1–9), a system of parallel school types was replaced by one comprehensive school type. In brief, the old system consisted of a mandatory primary school in years 1–7, *Folkskolan*. In year 4, students could transfer to lower secondary school – *Realskolan* (4–9). This school type was the main school type preparing students for theoretical upper secondary school and university studies, but it should also prepare students who intended to receive practical and vocational educations. The only exception to *Realskolan* was the all-female version called *Flickskolan* (Girl school). Both *Folkskolan* and *Realskolan* were open for boys and girls.

principles before the reform, but also after in different development projects.<sup>2</sup> It is commonly understood this rigorous way of doing reforms was part of a successive change of Swedish school governance in the 20<sup>th</sup> century: from decentralisation to centralisation. This process peaked in the 1960s and early 70s and was followed by a successive change in the other direction in the subsequent decades.<sup>3</sup>

The aim of this synthesis article is to deepen our understanding of how this new way of initiating and driving reforms affected the relationships between the state and teachers. Specifically, this study focuses on textbook production by asking the following question: How did the relationship between textbook producers, teachers, and the state change in connection to the comprehensive school reform? In order to answer the question, the analysis concerns two major development and reform projects – the New Math project and the Individualised Mathematics Teaching project (IMU) – launched in the 1960s, which both were part of the comprehensive school reform.<sup>4</sup> As with the preparations of the new type of school, the New Math and IMU projects contained science-like trials and evaluations.

To better understand these two projects, this study examines the situation before the projects. My previous research has shown that textbook development was an essential part of the two projects, but also that textbooks were an essential element in reforms of school mathematics before 1950.<sup>5</sup> The essential difference is that before 1950 textbook authors initiated and drove changes. This suggests the relationships between the state, textbook producers, and teachers changed around 1950. However, these relationships have never been studied from a sociological point of view.

As to the disposition of the article, the first section, after this introduction, reviews broadly previous research. The next section, *Method of analysis*, addresses theory and method issues. Two analytical sections then follow: *The era of textbook authors, 1919–1950* and *The era of grand development projects, 1950–1970*. Both these sections have the same structure. First, relevant results from my previous studies are presented and then a sociological analysis of the relationships between the state, textbook producers, and teachers is presented. In the final section, conclusions are presented and they are put in relation to previous research.

## Previous research

The Swedish comprehensive school reform was typical for the Nordic countries during the 1950s and 1960s.<sup>6</sup> In all five Nordic countries, similar reforms were launched and implemented. In fact, they were so similar it is possible to view them as one Nordic educational model. According to Oftedal Telhaug et al., the main char-

2 Bo Lindensjö and Ulf P. Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning* (Stockholm: Liber, 2014), 61–63. Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975 D. 2 Försöksverksamheten* (Stockholm: Liber/Utbildningsförl., 1982) describes in several chapters the various experimental activities preceding the comprehensive school reform launched in 1962. For a detailed overview regarding state sponsored development projects from 1960 and onwards and their ties to educational research, see Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975 D. 6 Rullande reform*. 1. uppl. (Stockholm: Liber/Utbildningsförl., 1989), 339–410.

3 For references and further details, see section *Previous research* in this article.

4 IMU: *Individualiserad MatematikUndervisning* (Individualised Mathematics Teaching).

5 See section *Previous research*.

6 The Nordic countries are Sweden, Norway, Denmark, Finland, and Iceland.

acteristics of this Nordic model were strong confidence in science, a strong state, and a view of the school, in particular a comprehensive school, as a tool for the state to provide all citizens equal opportunities. In the Nordic context, Sweden was the leading country.<sup>7</sup>

As to education, strong Nordic states meant that preparations and implementation of the reforms were centralised. That is, national politicians and school authorities rather than local authorities made the key decisions regarding legal, financial, and ideational matters. Centralisation, however, was stronger in Sweden and Norway than in Denmark, Iceland, and Finland.<sup>8</sup> The resistance against the comprehensive school reform was also greater in Denmark, Iceland, and Finland, in part, because of a perceived threat to the teacher profession.<sup>9</sup>

As to centralisation in Sweden, a common view in the literature is that Swedish school governance was slowly and successively centralised between 1900 and 1975, and then successively decentralised, especially after 1980.<sup>10</sup> To certain degree, the governance of school mathematics followed this trend of successive centralisation. For example, national syllabi of *Folkskolan* became more extensive in 1919.<sup>11</sup> A national textbook review was established in the 1930s.<sup>12</sup> Another example is the introduction of national standardised tests in *Folkskolan* in the 1940s.<sup>13</sup> After WWII, national curricula and syllabi in general became even more extensive.<sup>14</sup> By the 1960s, major state-run development projects – for example, the New Math and the IMU projects – were started.<sup>15</sup> These projects were also part of the comprehensive school reform.

As indicated by Oftedal Telhaug et al., increased centralisation can be viewed as a threat to the teacher profession. Persson concludes, in a sociological study on the teacher profession in Sweden between 1800 and 2000, that teachers lost much of their influence over professional knowledge production due to centralisation and the involvement of science-like methods in the comprehensive school reform. Persson more briefly mentions development of teaching materials, which includes textbooks, in connection to professional knowledge production.<sup>16</sup>

7 Alfred Oftedal Telhaug, Odd Asbjørn Mediås, and Peeter Aasen, “The Nordic Model in Education: Education as Part of the Political System in the Last 50 years,” *Scandinavian Journal of Education* 50, no. 3 (2006), 248–50; Lindensjö and Lundgren (2014), 250–52.

8 Oftedal Telhaug, Mediås, and Aasen (2006), 250.

9 Ibid., 252.

10 For example, Lindensjö and Lundgren (2014), 81–83, 93–97.

Christian Lundahl, *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola* (PhD diss., Uppsala universitet, 2006), 254, 277–83; Pia Skott, “Utbildningspolitik och läroplanshistoria,” in *Utbildningshistoria: En introduktion*, ed. Esbjörn Larsson and Johannes Westberg (Lund: Studentlitteratur, 2011), 330–36.

11 Skott (2011), 332. *Folkskolan* received a new curriculum, and thus also a new mathematics syllabus, in 1900, 1919 and 1955. For *Realskolan* the corresponding years were 1905, 1928, 1933 and 1955. For *Grundskolan* it was 1962 and 1969.

12 Anna Johnsson Harrie, *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991* (PhD diss., Linköpings universitet, 2009), 12.

13 Lundahl (2006), 410.

14 Oftedal Telhaug, Mediås, and Aasen (2006), 255.

15 Lindensjö and Lundgren (2014), 66–68.

16 Sofia Persson, *Lärarkyrkans uppkomst och förändring: En sociologisk studie av lärarens villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800–2000* (PhD diss., Göteborgs universitet, 2008), 292–93, 300.

Persson also notes, however, that teachers gained from the comprehensive school reform as they became more organised and involved in many state investigations leading to the reform. The gains concerned better economic conditions and higher status (typical union issues) as well as curriculum ethics related to education and equality.<sup>17</sup> Persson's analysis mainly concerns primary school teachers with a background in *Folkskolan*, but she indicates secondary school teachers appear to have gained less from the reform.

This article confirms, in certain respects, the conclusion teachers lost influence over their professional knowledge in connection to the comprehensive school reform in the 1960s. But, I also argue that the same reform opened new ways for teachers to gain influence over mathematics teaching, which is about professional knowledge. Gains that could attract teachers both in primary and lower secondary schools, not just the former. As these new ways were made possible by the state, it can, however, be viewed as a loss of autonomy.

These conclusions of mine may have relevance for the other Nordic countries given that fact the New Math project was a co-operation project involving Sweden, Denmark, Norway, and Finland. And these countries had similar comprehensive school reforms. By relevance I mean that there is reason to believe what happened in Sweden also may have happened in the other Nordic countries, which of course require empirical studies to be verified.

My ambition of this article is also to contribute to how we understand and study Swedish school reforms, in other words a theoretical and methodological contribution. This contribution concerns a focus on the role of textbooks and textbooks producers in school governance; their role as a link between the state and teachers. This is a rare approach in a Swedish context and research seldom addresses the connections between school subjects, textbooks, and governance processes. For instance, the issue is not addressed in a fairly recent overview article of Swedish curriculum theory research, a field where governance and historical perspectives are common themes.<sup>18</sup> But there are of course several studies of school subjects and reforms in Sweden in the twentieth century where textbooks and syllabi constitute an essential part of the material.<sup>19</sup> However, these studies predominantly focus on ideational aspects rather than processes of governance and ignore the role of text-

---

17 Ibid., 296–97.

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

19 Examples in the Sciences: Magnus Hultén, *Naturens kanon: Formering och förändring av innehållet i folkskolans och grundskolans naturvetenskap 1842–2007* (PhD diss., Stockholms universitet, 2008); Leif Östman, *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem* (PhD diss., Uppsala universitet, 1995). Examples in Social Sciences: Agneta Bronäs, *Demokratis ansikte: En jämförande studie av demokratibilder i tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet* (Stockholm: HLS förlag, 2000); Jonas Nordmark, *Med en framtida demokrat som adressat: Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992–2010* (PhD diss., Mälardalens högskola, 2015). Examples of such studies in history are Fredrik Alvé, *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare* (PhD diss., Malmö högskola, 2017); Jörgen Gustafsson, *Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändringar i den obligatoriska skolan 1870–2000* (PhD diss., Uppsala universitet, 2017). The subjects of history and social science have been studied by Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet* (Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 1986).



books in those processes. Only a few studies concern textbooks and governance. Johnsson Harrie investigates the operations of the national textbook review board in the area of social sciences, and Åström Elmersjö does the same for history.<sup>20</sup> This state institution was active from 1938 to 1991. But none of them considers, from a sociological point of view, how and when the textbook review board, which was a state intervention, shifted power relations in the school system. In another study, Åström Elmersjö investigates the so-called Norden Associations between 1919 and 1970 and their efforts to change history education. These associations aimed for Nordic co-operation and mutual understanding between the Nordic peoples to avoid aggressive national chauvinism and militarism by reviewing textbooks.<sup>21</sup> As the associations were NGOs, they are examples of a reform movement, not driven by the state, focused on textbooks. It is reminiscent of how changes in Swedish school mathematics were driven before 1950, which becomes clear in this article. However, Åström Elmersjö does not analyse how the major reforms in the 1960s affected the Norden Association.

As to research on school reforms in other countries, it is more common to consider textbooks and textbook production as essential parts in ideational governance.<sup>22</sup> However, some aspects of school reforms and textbooks have not been studied. According to a recent international overview on textbook research covering historical and contemporary studies, issues about forms of authorship and author function are described as a “veritable blind spot of textbook and educational media research.”<sup>23</sup> The concepts forms of authorship and author function involve a number of aspects. The overview highlights a historical process where the role of textbook authors changed from visible persons in society to invisible persons, both at an institutional and a discursive level; the former refers to the organisations or institutions the authors were active in, the latter refers to the texts the authors produced. Being visible as an author was a matter of a single author, with certain merits, giving authority to the content of a textbook. This historical process began in the eighteenth century and accelerated in the twentieth century. And it included moving to more collective forms of authorship, for instance, teams of authors rather than a single author.<sup>24</sup> However, little is known about this process, not least how it was related to

---

20 Johnsson Harrie (2009); Henrik Åström Elmersjö, *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandling av historieämnet 1938–1991* (Lund: Nordic Academic Press, 2017)

21 Henrik Åström Elmersjö, “The Norden Associations and International Efforts to Change History Education, 1919–1970: International Organisations, Education, and Hegemonic Nationalism,” *Paedagogica Historica* 51, no. 6 (2015), 727–29.

22 For example, Michael W. Apple has studied the role of textbook production in reform processes in USA and elsewhere. For an overview on Apple’s research on this topic, see Michael W. Apple and Petter Aasen, *The State and the Politics of Knowledge* (New York: Routledge Falmer, 2003). For a broader overview, see Thomas Höhne, “Educational Media, Reproduction, and Technology: Towards a Critical Political Economy of Educational Media,” in *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, ed. Eckhardt Fuchs and Anne-Katrin Bock (New York, NY: Palgrave Macmillan, 2018), 115–25.

23 Marcus Otto, “Textbook Authors, Authorship, and Author Function,” in *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, ed. Eckhardt Fuchs and Anne-Katrin Bock (New York, NY: Palgrave Macmillan, 2018), 95.

24 *Ibid.*, 96.

changes in national governance policies.<sup>25</sup> This article reveals that the New Math and IMU projects, which were driven by the state, were decisive steps in pushing collective authorship of textbooks, at least in part, since textbook authoring became a science-like process involving several people. Moreover, the science-like process, rather than single authors, can also be seen as a way of giving authority to the textbooks. Important to notice, the New Math project was not unique to Sweden. Similar reforms were initiated in most western countries in the 1960s, including in the other Nordic countries, USA, France, and West Germany.<sup>26</sup>

As mentioned, this article is based on my previous studies on governance of Swedish school mathematics in the twentieth century. Many of these studies focus on the comprehensive school reform and the New Math and IMU projects in the 1960s. One of the more extensive articles describes the failures and successes of the Swedish New Math reform in the 1960s and 1970s, and explains why the reform ultimately was far from the success its proponents had envisioned.<sup>27</sup> A second more extensive article, which covers the 1960s as well as some time before the 1960s, describes two modes of governance of school mathematics: a decentralised mode (1910–1950) and a centralised mode (1950–1975).<sup>28</sup> However, the analyses in these articles do not focus on sociological aspects of textbook production and reforms, which is done in this study.

Aside from these two more extensive studies, there is a major study on geometry instruction in *Folkskolan* and *Realskolan* (4–9) between 1905 and 1962.<sup>29</sup> As with the other studies, the material comprises teacher journals, textbooks, syllabi, exams, and teaching literature. The analysis is descriptive and mainly focuses on ideational aspects of the material. On the basis of the investigated material in the geometry study, a sociological study has been made that investigates the authors of the geometry textbooks for secondary schools between 1917 and 1940.<sup>30</sup> This is the only of my previous studies which applies Bourdieu's theory on field and capital. Apart from these studies, there are a couple of minor studies, mainly descriptive, that have been referred to in the studies mentioned above.<sup>31</sup>

---

25 Cf. *ibid.*, 96–101.

26 For example, Christopher J. Phillips, *The New Math: A Political History* (Chicago: The University of Chicago Press, 2015); H el ene Gispert and Gert Schubring, "Societal, Structural, and Conceptual Changes in Mathematics Teaching: Reform Processes in France and Germany over the Twentieth Century and the International Dynamics," *Science in Context* 24 (2011), 73–106; Jeremy Kilpatrick, "The New Math as an International Phenomenon," *ZDM: The International Journal on Mathematics Education* 44, no. 4 (2012), 563–71; Dirk De Bock, ed., *Modern Mathematics: An International Movement?* (Cham: Springer, 2023).

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

28 Johan Prytz, "Governance of Swedish School Mathematics – Where and How did it Happen? A Study of Different Modes of Governance in Swedish School Mathematics, 1910–1980," *Espacio, Tiempo y Educación* 4, no. 2 (2017a), 43–72.

29 Johan Prytz, *Speaking of Geometry – a Study of Geometry Textbooks and Literature on Geometry Instruction for Elementary and Lower Secondary Levels in Sweden, 1905–1962, with a Special Focus on Professional Debates* (PhD diss., Uppsala University, 2007).

30 Johan Prytz, "Professional Debate and Social Structure in Swedish Mathematics Education, 1905–1962: The Case of Geometry Instruction at the Lower Secondary Level," in "Dig where you stand": *Proceedings of a Conference on On-going Research in the History of Mathematics Education*, ed. Kirst n Bjarnadóttir, Fulvia Furinghetti, and Gert Schubring (Reykjavik: University of Iceland, School of Education, 2009).

31 Johan Prytz and Martin Karlberg, "Nordic School Mathematics Revisited: On the Introduction and

In relation to my previous studies, the contribution of this article is the synthesis of findings and results from my previous studies. Not only does the synthesis provide a better overview of the whole period 1910 to 1975, but also new insights concerning the comprehensive school reform in the 1960s.

### Method of analysis

Since this is a synthesis study, the analysis only involves facts and results originally presented in other peer reviewed publications. Only with some few exceptions (see below) no new sources have been analysed. This means that this article mainly contains references to my previous publications where facts and results are presented and not to original sources.

The analysis focuses on the role of textbooks in two modes of governing Swedish school mathematics: decentralised (1919–1950) and centralised (1950–1970). These modes are described in one of my previous studies.<sup>32</sup> Essential to both modes was the role of textbooks to initiate and drive changes, but there were important differences. In brief, before 1950, it was textbook authors who initiated and drove changes; the state institutions were passive even though they had centralised tools of governance at hand. After 1950, the state started to use the centralised tools of governance more and more actively in order to initiate and drive changes, which peaked in the 1960s with the New Math and IMU projects. Thus, the year 1950 should not be understood as a definitive breaking point.

In order to discover and study these two modes of governance, in my previous studies, the same types of sources could not be used for both modes, which is also the case for this synthesis study. I denote it an asymmetrical selection of sources. The background is this. When the state was in charge of development projects, it entailed thorough descriptive documentation of the projects, including the work of developing textbooks and other teaching materials. Thus, there are a number of reports about the projects, some published as official reports, while some ended up in official archives. These reports have been a rich source for my studies. When it comes to textbook authors working outside state projects, the situation is different. I have not been able to find a corresponding type of thorough documentation about the authoring process. And I do not believe it exist since I cannot see why textbooks authors should have produced that type of documentation. Instead I have used teacher journal as a source. These contain articles or pieces that concern textbooks. In some cases, it was textbooks authors writing about textbooks; in other cases, it was teachers writing about textbooks. In this material, it is possible to discern principles for textbook designs and arguments for having a certain design, but also the writers' opinions and positions in these matters. Notice that the choice of time periods (1919–1950, 1950–1970) reflects in which years my sources were published.

The analyses of the period 1919–1950 focuses on how textbook authors, teachers, and other people acted as writers in teacher journals, for instance in debates. As to

---

Functionality of New Math,” *Nordic Studies in Mathematics Education* 21, no. 1, (2016), 71–93.  
 Johan Prytz, “The Production of Textbooks in Mathematics in Sweden, 1930–1980,” in “*Dig where you stand*” 4: *Proceedings of the Fourth International Conference on the History of Mathematics Education*, ed. Kristín Bjarnadóttir, Martha Menghini, Fulvia Furinghetti, Johan Prytz, and Gert Schubring (Rome: Edizioni Nuova Cultura, 2017b).

32 Prytz (2017a), 43–72.

the lower secondary level (*Realskolan*), the material consists of 16 articles from in total 6 authors, mainly published in *Elementa*<sup>33</sup>, a journal specialised in mathematics and science teaching. It is a small selection, but in the period 1919–1950, these were the articles where textbooks were debated in a thorough manner. As to the primary school level (*Folkskolan*), the material consists of 38 articles from in total 22 authors in the journal *Folkskollärarnas tidning* (~*The journal of primary school teachers*). This journal concerned all sorts of pedagogical topics, which means that mathematics was not a very common topic. My selection constitutes the lengthier pieces about mathematic teaching from the period 1919–1956, yet not as comprehensive as many of the selected *Elementa* articles.

The analyses of 1950–1970 mainly concern the role of textbook authors in the New Math and IMU, projects that were ongoing in the 1960s. The main sources are comprehensive reports about these development projects, which contain detailed descriptions of how textbooks were authored and developed, but also which people were involved and what role they had.

In addition, the analysis of both periods involves background facts of the people involved in textbook authoring. It is matter of simple facts concerning for instance people's educations and positions in the educational system. These facts were collected from various types of sources, for instance from the Swedish state calendar (*Statskalendern*) and various encyclopaedias, but also from reports and teacher journal articles when such facts were mentioned. Some of these facts are new and the original sources are referred to.

The analysis concerning the period 1919–1950 also involves facts about textbooks, more precisely the supply of textbooks and what were the more popular textbooks. Facts concerning supply originate from a database of all Swedish textbooks in mathematics from 1930 and onwards. This database gathers data from LIBRIS (the joint catalogue of the Swedish academic and research libraries) and reports from the national textbook review board (*Statens läroboksnämnd*) concerning approved textbooks to be used in teaching. The database contains data from before 1930, but that data is not as reliable and therefore not used in this study.<sup>34</sup> Facts about popularity of textbooks are based on official national reports about textbooks which contain statistics about how many schools used certain textbooks.

The analysis of the material is based on Bourdieu's theory of capital and field and Broady's suggestions about how it can be used.<sup>35</sup> My understanding of the concepts of *capital* and *field* in the context of textbooks and schooling are described below.<sup>36</sup>

33 Before 1938, the name of the journal was *Tidskrift för elementär matematik, fysik och kemi* (*Journal of Elementary Mathematics, Physics, and Chemistry*).

34 For further details about the database, see Johan Prytz, *The Construction of a Database Regarding Swedish Historical Textbooks in Mathematics (Grades 1–9), 1900–2015: A Technical Description* (Uppsala: Uppsala universitet; 2016). <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-305433>.

35 Pierre Bourdieu, *Konstens regler: Det litterära fältets uppkomst och struktur* (Stockholm: B Östling publishing house, 2000). Translation of: Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire* (Paris: Seuil, 1992); Donald Broady, *Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin* (Stockholm: LHS förlag, 1991); Donald Broady, "Nätverk och fält," in *Sociala nätverk och fält*, ed. Håkan Gunneriusson (Uppsala: Uppsala universitet, 2002), 49–72.

36 The following four paragraphs are similar to paragraphs in Prytz (2009), 152–54. The reason for this is that the analysis in this article is a repetition and extension of the analysis in that article.

*Capital* is something that is valued by a group of people. It can be a formally organised group or an informal set of people. There is no restriction concerning what this something can be. Capital can be money, physical objects, actions, arguments, abilities, educations, cultural habits, or social relations. And a person can have many capitals and each capital can be valued differently in different contexts. In an educational context, certain aspects pertaining to textbooks can be a capital, for instance, the ability to author a textbook. A teaching method or rather the ability to teach according to a method can also be a capital. The type of capital related to objects, skills, or habits used in educational contexts I refer to as pedagogical capital.

A *field* exists when a group of people, often specialists of some kind, struggle over something they find important such as mathematics teaching or textbooks. A crucial aspect is the struggle about what should be a capital. A field consists of the relationships between the combatants' capital, the positions they occupy, and their actions.

There are two types of *fields*: field of production and field of consumption. The people active in a field of production produce standpoints, arguments and values that other people take into account. The people in a field of consumption use the things produced in the field of production. In the context of mathematics teaching, textbook authors and debaters in teacher journals could constitute a field of production. And mathematics teachers could constitute a field of consumption (notice the word "could").

Just because people struggle over something they consider important does not mean they constitute a field of production. The important property of this type of field is *autonomy*, which presupposes the existence of a *specific capital*. That is, people in the field value certain capitals. This also means that people act and achieve recognition according to a certain logic connected to the specific capital. For example, having large assets of the specific capital renders a person a high position and vice versa. An important aspect of this logic is that the specific capital is appreciated more than other types of capital, for example, financial assets, administrative skills, or political opinions. Moreover, this logic is manifest in people's actions, which include standpoints and argumentation. People with large assets of specific capital build their standpoints on assumptions, arguments, and facts related to that specific capital. They refrain from using arguments that are valued in other fields of production such as the political or economic field. For example, imagine there is a field of mathematics teaching, autonomous in relation to the political field. Then the people active in this field do not use party-political views to support their standpoints. For instance, if a textbook receives a positive review in a teacher journal, it is then valued on the basis of teaching qualities, not the amount of correct political references. Similarly, when a person gets the position as editor or columnist of a teacher journal, the chief editor justifies the appointment by referring exclusively to qualifications such as one's education and knowledge about mathematics teaching. Note that autonomy involves the relation to the state and the central school authorities.

Fields of consumption can share characteristics of a field of production although in fields of consumption autonomy is not necessary. Take for example mathematics teachers in schools as consumers. They share the special capital of the field of production and it is manifested in their argumentation and other actions concerning mathematics teaching. However, they also have to consider other capitals to func-

tion efficiently as mathematics teachers such as local knowledge about the school (its students, administrative routines, moral codes, and traditions). The essential property of the field of consumption is then the struggle among specialists (teachers) concerning the specific capital of the production field.

The analysis of the relationship between textbook authors and teachers is based on assumptions about teachers' involvement in the creation of a specific capital as they are the ones who buy and discuss textbooks. That is, their choice to purchase a textbook gives the capital of being skilled to the author of that textbook; and if teachers stop purchasing a textbook by a certain author, they remove capital from that author. Similarly, a positive review of a textbook in a journal gives capital and a negative review in a journal removes capital.<sup>37</sup>

On the basis of these considerations of capital and field, the following empirical questions are addressed:

1) In what respect have textbook authoring in mathematics been a part of a field of production in 1919–1950 and 1950–1970?

2) What was the relationship between textbook authors and the teachers – that is, the consumers of textbooks – during these two periods?

The answers to these empirical questions will put me in a position to answer the main question of this article: How did the relationship between textbook producers, teachers, and the state change in connection to the comprehensive school reform? The first empirical question involves the concept of field. And an important property of a field is autonomy. So, in what respect textbook authoring was part of a field of production, or not, will say something about the relationship between textbook producers and the state. The second empirical question is about the relationship between textbook authors and teachers, which have a clear connection to the part of the main questions concerning textbook producers and teachers. Producers of textbooks and textbook authors are, however, not exactly the same thing. Producers of textbooks also includes the publishing companies. In the analysis, I therefore distinguish between the relationships between on one hand authors and teachers and on the other hand publishing companies and teachers.

Finally, some words about limitations of my choice of method, in particular the asymmetrical selection of sources, which could have been less asymmetrical. I could, for example, have analysed teacher journals from the period 1960–1970 to see in what respect the observed patterns in the professional journals from the period 1919–1950 continued or not; or if the professional debate was affected by the major development projects or not. This means that I cannot conclude the development projects terminated something, but rather challenged or interfered in the sense they created new parallel structures. I return to these issues further down.

### **The era of textbook authors, 1919–1950**

As mentioned earlier, a common view is that Swedish school governance in the 20<sup>th</sup> century was gradually centralised up to about 1975; and if we just consider the tools of governance per se, this was also the case for school subjects.<sup>38</sup>

37 These assumptions are my own and they are my interpretation of the relation between a field of production and a field of consumption in the context of textbooks.

38 See the first paragraph in section *Previous research*.

But, if we consider the attempts to use these centralistic tools to change the content and teaching methods of school mathematics, they were few and not extensive.<sup>39</sup> The national syllabi contained few innovations, which meant that the textbook review could not be used to drive changes. In addition, the national syllabus and textbook review did not have a conservative function since the content and guidelines in the syllabi before 1960 were brief and general.<sup>40</sup> One of the explicit aims of the national textbook review board was to check compliance with the syllabus.<sup>41</sup>

This does not mean there were no changes in school mathematics during this period. The textbooks reveal changes with respect to content as well as teaching methods. In some cases, these changes were innovative and radical. The most innovative and radical changes concerned geometry in *Realskolan* (7–9). Throughout the nineteenth century, geometry textbooks for those courses were based on Euclid's *Elements* (~300 BC). Between 1900 and 1950, several textbooks were published that deviated from traditional editions of Euclid's *Elements* with respect to concepts, proofs, and explanations. These innovative textbooks became popular. A survey published in 1930 showed that the new textbooks were used in 70 per cent of the schools. The fact that the new textbooks were published in several editions over longer periods also indicates their popularity.<sup>42</sup>

Changes in geometry textbooks used by *Folkskolan* (4–6) were more moderate, including the introduction of new concepts by means of experimental exercises. In the beginning of the period, the exercises explicitly guided the students through the experiment from question to answer. This changed later as students were expected to finish the experiment on their own. In addition, after 1925, a few more demanding exercises were added; these exercises were not just a question of plugging in numbers in a formula and executing computations.<sup>43</sup>

The importance of textbooks is visible in the teacher journals. *Elementa*, the journal for mathematics and science teaching in the secondary schools, presented two major debates on geometry teaching in the early 1920s and the late 1930s, which to great degree concerned textbooks. Both debates were initiated by authors or editors of textbooks and they criticised other textbook authors, who in turn supplied rebuttals. The first debate involved four debaters and the second debate involved three debaters. The debates consisted of several lengthy articles and concerned pedagogic as well as scientific qualities of textbooks, but also mathematics teaching in general.<sup>44</sup>

The journals for the teachers of *Folkskolan* did not narrowly focus on school topics, but mathematics teaching was discussed.<sup>45</sup> My study of the articles on mathematics in one of those journals – *Folkskollärarnas tidning* – gives an example of a type of discussion other than those found in *Elementa*. These articles did not present major debates about textbooks, which involved several textbook authors. In fact, textbooks were sel-

---

39 Prytz (2017a), 47.

40 Ibid., 47–50.

41 Johnsson Harrie (2009), 115–16.

42 For further details, see Prytz (2007), 125–61.

43 For further details, see *ibid.*, 107–24.

44 For further details, see Prytz (2009), 157–160.

45 This reflects the organisation of the teaching as well as the education of the *Folkskolan* teachers. The teachers taught all subjects and accordingly their teacher education comprised all subjects.

dom (eight articles of 38) the main issue and textbook authors seldom wrote articles (only three articles of 38).<sup>46</sup> Nevertheless, textbooks were often discussed in an indirect way since the issues were related to textbook design, for example, which algorithms should be used and how they should be introduced, how different types of numbers (e.g., fractions and decimal numbers) should be introduced and explained, how symbols and expressions should be used, or how many exercises the students should be required to complete.<sup>47</sup> Importantly, these issues mainly concerned pedagogy and the optimal way of teaching; scientific mathematical issues were not the main issue.

I now proceed to the sociological analysis of the relationships between the textbook authors, the teachers, and the state. Important to remember is that textbooks authors rather than the state initiated and drove changes in school mathematics between 1910 and 1950.

When the theory of field and capital is applied to textbook authors and the debate in *Elementa* (the journal for secondary school teachers), this group of people shows many of the characteristics of a field of production. First, there was a struggle about mathematics teaching, in particular geometry textbooks. The debaters' way of argumentation was also typical of a field of production. Their arguments concerning textbooks and teaching were based only on scientific or pedagogical standpoints. In this case, scientific standpoints came from the scientific discipline of mathematics and the pedagogical standpoints were of a practical common-sense character.<sup>48</sup> This way of argumentation corresponds with the debaters' backgrounds. All debaters had a PhD in mathematics and teacher education along with teaching experience and, of course, textbook authorship experience.

This correspondence between education and professional experience, on the one hand, and arguments, on the other, is typical of a field of production. And I identify two types of specific capital of this field: scientific and pedagogical.

Being a skilled textbook author was an essential part of the pedagogical capital. All the debaters had authored and published textbooks, so they had been recognised as skilled in this respect by a publishing company. The fact that textbooks and their quality were major issues in the debates emphasised that this was a struggle about a specific capital.

However, a field of production requires a certain logic involving people's positions, their possessions of the specific capital, and their actions (in this case argumentation). Such logic can be observed. The debaters who reached leading positions also amassed greater amounts of the pedagogical capital. These positions were editor of *Elementa*, involvement in teacher education, and school mathematics advisors in the central school administration. In addition, the debaters who reached these positions were also authors of the most popular geometry textbooks. Being a well-recognised textbook author means having greater pedagogical capital. However, it was not necessary to have large scientific capital (e.g., many scientific publications) to reach leading positions in school mathematics. Moreover, none of the people in

---

46 I have compared the names of the article authors with the names of authors in a database with mathematics textbooks published in the twentieth century. In total, two of 22 unique article authors were textbook authors.

47 Prytz (2017a), 50.

48 Prytz (2009), 160–62.



leading positions had a research career in mathematics after receiving their PhD. Their possessions of specific capitals were also manifested in their argumentation. These people clearly distinguished between scientific and pedagogical standpoints and they viewed the latter as superior. Naturally, they viewed both as important. But, when they conflicted, the pedagogical standpoints were superior.<sup>49</sup>

If we consider the debaters who were not in leading positions in school mathematics, we find pretty much the opposite of what is mentioned in the previous paragraph, which is also typical of a field of production. One debater had a scientific career with university positions, but only a few publications. These debaters authored the least popular textbooks and they did not make a clear distinction between scientific and pedagogical standpoints. In fact, their main critique of the popular textbooks was mainly scientific – that is, they argued that the insufficiencies in these respects made the textbooks less suitable for teaching.<sup>50</sup>

Therefore, there was a clear division with respect to positions, capital, and basic standpoints among the people involved in the debates on geometry in *Elementa*. This type of division is typical of a field, which theoretically implies autonomy. And there are indications of autonomy since the debaters based their arguments exclusively on scientific and educational values. None of the authors made use of administrative arguments; for example, they did not reference syllabi or other governmental documents.<sup>51</sup> The opposite could in fact be expected since some of the popular authors made a career in school administration and therefore had recognised administrative skills, a kind of administrative capital. These circumstances seem to support the conclusion of textbook authors constituted a field autonomous in relation to the state.

As to the discussions on mathematics teaching in the journal for the *Folkskolan* teachers – *Folkskollärarnas tidning* – there was a struggle, the basic feature of a field, but less intense. Many articles concerned the optimal way of teaching mathematics even though there were no debates between two sides. But if something is optimal, then something else must be less optimal. Another example of struggle is that quite many articles (13 of 38) were critical about textbooks as they were supposed to affect learning negatively.<sup>52</sup> These articles can be viewed as an attempt to fight the current textbooks. Interestingly, none of the textbook authors responded to the critique. Perhaps this sceptical attitude was related to the fact that only two of 22 unique article authors were textbook authors. In addition, the article authors did not have a PhD in mathematics, which reflects the fact that scientific mathematical issues were not a common topic. Thus, only a pedagogical capital constituted the specific capital.

However, it is not possible to consider the group of article authors in *Folkskollärarnas tidning* a field of production. The basic argument is that it is not possible to discern two groups of people and a logic between positions, the level of specific capital, and arguments that are observable among the debaters in *Elementa*. Consequently, the discussion in the *Folkskolan* journal resembles a field of consumption rather than a field of production.

---

49 Ibid.

50 Ibid.

51 Ibid.

52 Prytz (2017a), 50.

I will now deepen the sociological analysis and include the great mass of regular teachers and their relationship to textbook authors and publishers. This is done by elaborating on how people can receive or lose a specific capital, in this case, the pedagogical capital that concerns textbook authorship. The analysis assumes that a positive review in a teacher journal gives capital as this recognition is seen by many colleagues, and a negative review is equivalent to losing capital. However, receiving and losing the pedagogical capital of being a skilled textbook author also involves regular teachers. By purchasing and using a textbook, teachers give recognition to the producers of that textbook, that is, they give pedagogical capital. Changing textbooks, however, is the equivalent of devaluing the textbook previously used. A basic problem here is to separate publishers from authors: Which one of these two types of actors do the teachers have a relationship with and what does this relationship look like? To answer these questions, two logics are considered: an economic and a social. When teachers buy a textbook, they transfer both an economic capital and social capital – money in the former case and recognition of quality in the latter case. In this perspective, there is a difference between the two actors in their relationship with the teachers. The difference is about risk taking. The publisher took an economic risk while the authors took a social risk associated with the ideational aspects of a textbook. An author's textbook could result in a negative or positive critique by fellow authors or teachers, judgements available to all readers of the journals. We find examples of this in the teacher journals discussed above. That is, an author could receive or lose capital of being a skilled textbook author each time a new textbook is published. The publisher is less exposed to this type of risk since they have the option to replace authors whose textbooks receive negative reviews. Therefore, the publisher's risk is mainly an economic risk.

The above observations suggest that between 1919 and 1950 there was a reciprocal dependence between textbook authors and most teachers, a dependence that concerned the pedagogical capital of being recognised as a skilled textbook author.

There are reasons to believe that this socio-ideational relationship existed in the sense that it affected textbook production. The argumentation starts with some observations about the influx of students and publications of new textbooks in *Folkskolan* and *Realskolan* and corresponding school types. The crucial comparison is that increasing or decreasing numbers of students did not correlate with the influx of new textbooks. Despite a clear decrease in the number of students in *Folkskolan* between 1930 and 1940, new textbooks in arithmetic were being published relatively often (Table 1; Diagrams 1–3). In contrast, the number of students in *Realskolan* increased between 1930 and 1950 (Table 2); however, in the same period, very few new algebra textbooks in Algebra for *Realskolan* were published (Diagram 5). In fact, not many new textbooks in geometry were published either (Diagram 4).<sup>53</sup>

---

53 All diagrams originally accounted for in Prytz (2017b), 314–15.

Table 1. Number of students in *Folkskolan*<sup>54</sup>

Year	1930	1940	1950	1960
Number of students	672,823	548,792	612,158	843,110

Table 2. Number of students in *Realskolan* and corresponding school types<sup>55</sup>

Year	1930	1940	1950	1959
Number of students	61,551	74,922	114,747	167,094

Diagram 1. *Folkskolan* (1–2) Numbers of new series in Arithmetic

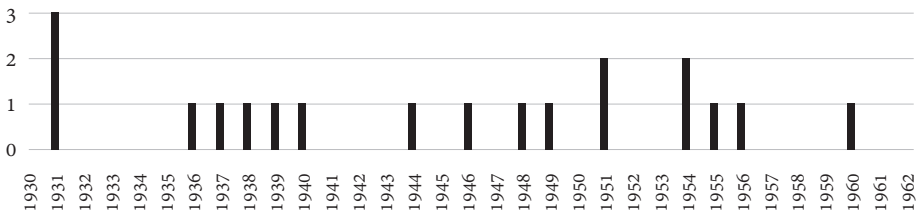


Diagram 2. *Folkskolan* (3–6). Numbers of new series in Arithmetic

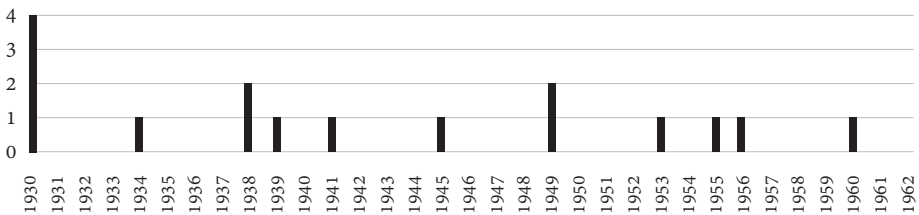
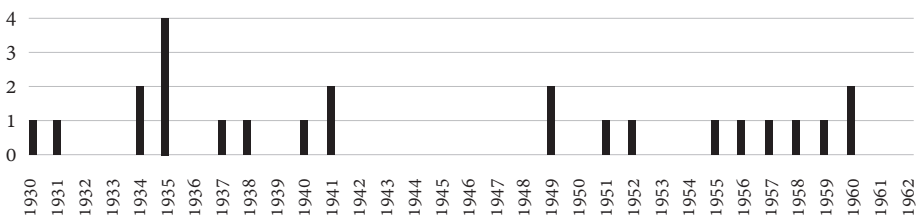
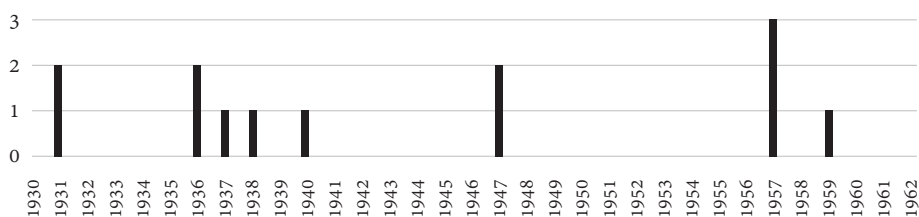
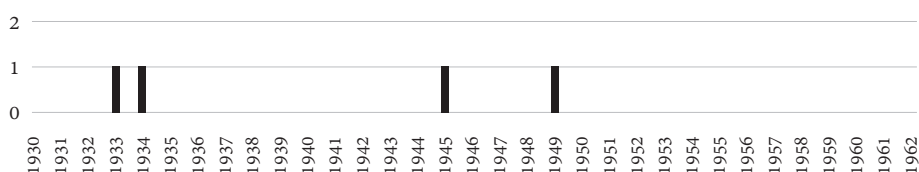


Diagram 3. *Folkskolan* (7–9). Numbers of new series in Arithmetic



54 Statistiska centralbyrån, *Elever i obligatoriska skolor 1847–1962* (Stockholm: Statistiska centralbyrån, 1974), 63.

55 Statistiska centralbyrån, *Elever i icke-obligatoriska skolor 1864–1970*, (Stockholm: Statistiska centralbyrån, 1977), 174.

Diagram 4. *Realskolan*, Geometry (4–9), Number of new textbooksDiagram 5. *Realskolan* Algebra (4–9), Number of new textbooks

The syllabus and textbook review cannot explain the low influx of *Realskolan* textbooks. The syllabus was brief and general, which excludes a more restrictive function of the textbook review, which is discussed above. Moreover, innovative textbooks in geometry were also accepted, which contradicts claims about a restrictive syllabus or textbook review. Obviously, something else held back the production of new textbooks in algebra.

It seems this something is related to authors' social risks of losing pedagogical capital. Authoring a textbook that receives positive reviews requires a significant amount of work. This work may have slowed the production of new textbooks in *Realskolan*. Indeed, the debates about textbooks were more intense in the journal for the *Realskolan* teachers. A competing explanation could be that the teachers were satisfied with the existing textbooks, but the overall results on the *Realskolan* national exams in year 9 decreased between 1928 and 1950 while number of students increased continuously.<sup>56</sup> Thus, publishing companies had clear incentives to try to publish new textbooks.

We now turn to the period 1950–1970, when the central school authorities took command and initiated radical changes of school mathematics. These changes concerned one type of objects in particular: textbooks.

### The era of grand development projects, 1950–1970

In connection to the preparations of the comprehensive school reform (the *Grundskolan* reform) in the 1950s and later during its introduction in the 1960s, the central school authorities tried to take a more active role in the reformation of school mathematics. As the very first mathematics syllabus of *Grundskolan*, issued in 1962, was prepared in the 1950s, an extensive survey of the need of mathematics in society was conducted; the survey included representatives from universities, the school system, and trade and industry, as well as the general public. The procedure met

<sup>56</sup> Prytz (2007), 165.

scientific standards as the final report also was a doctoral dissertation in education.<sup>57</sup>

However, the changes in the first mathematics syllabus of *Grundskolan* were quite moderate. The most radical change was the reduction of geometry in years 7–9, in particular the theoretical type of geometry based on the axiomatic-deductive method, which had a prominent place in *Realskolan*. In fact, this was a direct result of the survey mentioned above. As to teaching methods, however, the new syllabus was mainly a confirmation of already established teaching principles.<sup>58</sup>

Another new tool of centralistic governance was the use of major projects aimed to develop both a radically new syllabus and new teaching methods adapted to the syllabus. One such project was the New Math project, which lasted for about eight years (1960–1968) and involved several researchers and experts and thousands of teachers and students. The purpose of the New Math project was to prepare *Grundskolan's* second mathematics syllabus to be launched in 1969. The project was radical in many respects as it aimed at changing the content of the syllabus in all nine years of *Grundskolan*. In year 7–9, new topics such as trigonometry and vectors were to be introduced. In years 1–3, topics that before only appeared in years 7–9 (e.g., algebra) were to be introduced. However, the New Math reform was not just about content; teaching methods were even more essential. In this context, set theory was important, not as a separate topic but as a pedagogical foundation for the other topics. When new ideas or concepts in the other topics were introduced and explained, concepts and notations as well as concrete materials and diagrams related to set theory were to be used, already in year 1. This strategy would also bridge different topics. These pedagogical innovations were based on ideas developed by Jean Piaget (1896–1980) and Jerome Bruner (1915–2016). In brief, these psychologists maintained that there are similarities between mental and mathematical structures and that this circumstance should be used better in teaching: if the teaching was more focused on structures, it should facilitate understanding and eventually learning.<sup>59</sup>

The major challenge of the New Math project was not to formulate a new syllabus but to develop teaching methods and teaching materials that suited the new syllabus. In fact, much of the resources were spent on developing textbooks that were in line with the pedagogical ideas described in the previous paragraph. This work included trials of teaching methods and textbooks in hundreds of classes. In total (in Sweden, Denmark, Norway, and Finland), 540 school classes in year 1–9 were involved in the trials. The teachers also submitted reports about teaching with the new textbooks. By the end of the project, the functionality of the new textbooks was investigated in a more rigorous way by comparing experimental classes with control classes. The experimental classes used the books for two or three years.<sup>60</sup>

The New Math project was not the only major development project concerning school mathematics. During roughly the same period, the IMU project was running, which also prioritised textbooks. The IMU project aimed to develop a programmed and self-instructional teaching material. By taking short diagnostic tests after com-

---

57 Prytz (2017a), 50–51. As for the doctoral dissertation, this was the dissertation of Urban Dahllöf, who was in charge of the survey.

58 Ibid.

59 Ibid., 52–54.

60 Prytz (2018), 200.

pleting a section of the material, the students were directed to a new section optimised for their needs. The new teaching material was meant to change the role of the teacher – that is, rather than giving the whole class the same lessons, teachers helped the students individually according to their specific needs. Moreover, the teachers to some degree could be replaced by assistants who administered the material and the diagnostic tests, giving the teachers more time to spend on planning and discussions with colleagues. Content wise, the IMU material was to great degree based on the content of the New Math material. The IMU project was also led by the same people in charge of the New Math project.<sup>61</sup>

Important to note is that the central school authorities had the means to enforce the changes prepared within the two projects. A detailed syllabus specified what to teach and what methods to use, and the syllabus clearly relied on the pedagogical ideas of New Math.<sup>62</sup> Moreover, the mandatory textbook review ensured that textbooks matched the syllabus. An extensive textbook analysis show that the publishing companies adapted to the new syllabus that took effect in 1970.<sup>63</sup>

However, despite the extensive preparations of the New Math and IMU projects, they were abandoned in the 1970s. The central school authorities opened up for other teaching methods and the importance of New Math was downplayed. This was not done without a cause; as there were indications of low results and dissatisfaction among the teachers, in particular in years 7–9. Moreover, in 1974 the textbook review became mandatory for mathematics and some other subjects, which allowed for the use of more traditional textbooks. Indeed, these types of textbooks were soon published.<sup>64</sup> Thus, the centralised governance lasted for only a few years.

But, from a sociological perspective, it is reasonable to say that the development projects took effect earlier than 1969, and from the start they constituted something different than the social logic that previously characterised changes in school mathematics pedagogy and content.

A shift in pedagogical capital is evident in terms of the domains of knowledge valued in connection to textbook production. Social science, particularly psychology, was emphasised as a new and important domain of knowledge. The basic assumptions about structure and understanding and design of introductions and explanations of new concepts mainly came from the psychology theories developed by Piaget and Bruner. The more rigorous procedure of testing and evaluating the textbooks came from social science. As to the scientific discipline of mathematics, it retained its value; a basic idea of New Math was to update school mathematics against the scientific discipline. Moreover, some parts of modern mathematics, especially set theory, were also viewed as valuable from psychological and pedagogical points of view. In contrast, practical experience of authoring textbooks was deemphasised as well as the content and teaching methods of traditional school mathematics.

This shift in capital is also seen in the backgrounds of the people involved in the New Math project. About 30 people from all four participating countries were involved in designing and authoring syllabi and experimental textbook material.

---

61 Prytz (2017a), 55–58.

62 Prytz (2018), 201.

63 *Ibid.*, 205.

64 *Ibid.*, 205–6.

Among those were mathematicians, school teachers, headmasters, and teacher educators. Only one of those had authored a textbook for year 1–9 before the project started. Apart from these people, there were five experts in psychology and education (the academic disciplines) involved in planning and executing surveys and large-scale teaching experiments.<sup>65</sup> Consequently, being an experienced and skilled textbook author was not necessary to enter this major project, a project which to large degree concerned textbook development. Quality of the New Math textbook material was instead secured through science-like trials. In other words, being an experienced and skilled textbook author was not a pedagogical capital.

As to the field concept, the group of people involved in the New Math project cannot be considered a field of production, although there is some resemblance. The important theories and methods applied within the New Math project corresponds well with the educations and domains of expertise of many of the people who took part in the project. However, the key element of a field was missing as there was no fundamental struggle about the best way to teach mathematics. The main principles for textbook design, but also teaching, were already laid out.

Another difference to the period 1910–1950 concerns the generation of pedagogical capital and the relation between textbook authors, teachers, and the state. In the New Math and the IMU projects, this capital was not received through positive critiques from fellow authors or teachers, or by teachers through choice of textbook. This capital was produced through scientific procedures and rigorous testing procedures that showed the quality of the textbooks. Moreover, the social risks of the New Math authors were minimised. They ran no risk of being criticised by other authors or teachers sceptical about the New Math reform. That is, they were not swayed by a desire to be accepted by the teachers. Consequently, the reciprocal dependence between textbook authors and teachers did not exist within the projects. However, new dependences were created when the New Math and IMU projects started. In these projects, the appointments of experts and textbook authors can be considered a way of giving pedagogical capital because an appointment was recognition of competence. Thus, the people involved in textbook production depended on the state and the central school authorities rather than other textbook authors and regular teachers outside the projects.

It may be tempting to view the New Math and IMU projects as a pure top-down processes where the state tried to take control of school mathematics. However, there was also a bottom-up process in the sense that academics, teachers, and other people without the old pedagogical capital of being a skilled textbook author could influence and drive changes in school mathematics. The leading people behind the New Math and IMU projects had high academic degrees in mathematics as well as teaching experience, although often quite brief experience.<sup>66</sup> Moreover, several of the people recruited as textbook authors had a similar background; several but not all

65 Ibid., 200. Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen, *Nordisk skolmatematik* (Stockholm: Nordiska rådet, 1967), 221–22. I have compared the list of Swedish authors in the New Math project with a database with historical textbooks in mathematics.

66 Lennart Sandgren (1926–2009) who was the chairman of the New Math project had a PhD in mathematics and had a background as university teacher and author of elementary university textbooks. Matts Håstad (1931–2019), who was the executive officer in both the New Math project and the IMU project, had a PhD in mathematics and a background as secondary school teacher.

had PhDs in mathematics, some were university teachers, others were school teachers, and some were teachers in teacher education – that is, most had some teaching experience in mathematics.<sup>67</sup> This use of the state to gain influence could mean that the struggles over school mathematics moved away from textbook authoring and discussions in teacher journals and became a struggle over positions in the state. However, as indicated already in the section *Method of analysis*, that type of conclusion requires further studies of teacher journal from the 1960s.

## Conclusions

The aim of this synthesis article concerns the relationship between textbook producers, teachers, and the state changed in connection to the Swedish comprehensive school reform launched in the 1960s. The analysis of this relationship is based on Bourdieu's theory of field and capital.

In a previous article, also based on Bourdieu's theory, I have reported an analysis which indicates textbook authors functioned as a field of production before the comprehensive school reform. This concerned the lower secondary level (*Realskolan*) and geometry. An important property of a field of production is autonomy, which in this case includes autonomy in relation to the state. This goes well together with other previous research of mine which indicate that state governance of school mathematics in years 1–9 was passive between 1910 and 1950 when it came to initiating and driving change.<sup>68</sup> The analysis does not reveal if the same was true for the primary school level (*Folkskolan*).

In this synthesis article, I have expanded and deepened the sociological analysis concerning the period before the comprehensive school reform. Expanded in the sense it now comprises results and findings from previous studies where Bourdieu's theory was not used. Deepened in the sense that it is now about the relation between the field of production and the field of consumption.

This new analysis of previous findings and results indicates a reciprocal dependence between textbook authors and teachers between 1919 and 1950 for both the primary and lower secondary school levels (*Folkskolan* and *Realskolan*). Essential for this reciprocal dependence was the pedagogical capital of being a skilled textbook author. This capital was given when regular teachers chose a textbook and when fellow authors gave a positive review of a textbook in a teacher journal. However, there was also a risk of losing this capital; regular teachers could abandon a textbook for

---

67 The authors of the textbooks developed in the New Math project are listed in Nordiska kommitén för modernisering av matematikundervisningen, *Nordisk skolmatematik*, 221. Further information about the authors' educations and positions are collected from various sources: The Swedish state calendar: *Sveriges statskalender* (Stockholm: Fritzes offentliga publikationer; 1876–). I have used the calendars published in 1963 and 1964. They are available on-line via the Runeberg Project, <http://runeberg.org/statskal/>. The Swedish biographical reference book *Vem är vem* [Who is who] published in the 1960s; *Vem är vem? 1 Stor-Stockholm*, 2nd ed., ed. Paul Harnesk (Stockholm: Vem är vem, 1962); *Vem är vem? 2 Svealand utom Stor-Stockholm*, 2nd ed., ed. Paul Harnesk (Stockholm: Vem är vem, 1964); *Vem är vem? 3 Götaland, utom Skåne, Halland, Blekinge*, 2nd ed., ed. Paul Harnesk (Stockholm: Vem är vem, 1965); *Vem är vem? 4 Skåne, Halland, Blekinge*, 2nd ed., ed. Åke Davidsson (Stockholm: Vem är vem, 1966); *Vem är vem? 5 Norrland, supplement register*, 2nd ed., ed. Åke Davidsson (Stockholm: Vem är vem, 1968). The *Vem är vem?* volumes are available on-line via the Runeberg project, <http://runeberg.org/vemarvem/>. I have also used obituaries in newspapers, found via google search engine.

68 See section *Previous research*.



a new one, and, probably more importantly, teachers and fellow authors could give negative judgements or reviews of a textbook in a teacher journal.

As to my previous studies of the period after 1960, when the comprehensive school reform was implemented, sociological analyses based on Bourdieu's theory were not applied.

The re-analysis, presented in this article, of my previous findings and results concerning the major state-driven development projects in school mathematics (New Math and IMU) launched in the 1960s indicates a radical change in relations between the state, textbook authors, and teachers. These projects largely concerned textbooks and by developing textbooks in a science-like process they severely reduced teachers' influence over textbook production. The projects challenged and interfered with the established social order within school mathematics, more precisely, the reciprocal dependence between regular teachers and textbook authors.

All this happened over a relatively short period. This is in clear contrast to how other researchers have depicted changes in Swedish school governance – that is, slow and successive.<sup>69</sup>

The analysis of the development projects also reveals that they were not merely examples of top-down governance where the state tried to seize control over teachers and textbook production. In the New Math and IMU projects, there was a bottom-up movement; they offered opportunities for people with teaching background without the established capital of being a skilled textbook author to reach influential positions at different levels within school mathematics. This transfer of influence applies in particular to people who were knowledgeable in modern psychology and social science, which were the new types of capital within these projects. In addition, the New Math and IMU projects offered new opportunities of influence for teachers as the trials of textbooks and teaching methods were an important part of the projects and they involved hundreds of teachers. Before these projects, the influence many teachers had was their role as a consumer when choosing a textbook. By taking part in the development projects, they were given new opportunities to influence the way school mathematics was taught.

These conclusions are in contrast to other researchers who concludes teachers lost influence over professional knowledge as the Swedish comprehensive school reform was implemented.<sup>70</sup> That is, New Math and IMU projects included elements that encouraged teachers to embrace the changes in professional knowledge rather than merely accepting the changes as a requirement of their employment. However, this encouragement was more than embracing new and promising ideas; it was also a matter of power and new possibilities of influence or perhaps a matter of escaping an old power structure.

In summary, my study indicates the state contributed to a swift creation of new types of capital that could be used to gain new influential positions in the state apparatus. At the same time, an older type of capital became less valuable.

The analysis presented in this article also adds new insight about how and why the Swedish comprehensive school reform in general in the 1950s and 1960s gained acceptance and momentum among teachers. The implementation of the reform

---

69 Ibid.

70 Ibid.

began in 1962, but it had been prepared during the previous decade. This new type of school was tried and evaluated in a science-like manner that included the help of several thousands of teachers and students. In addition, new syllabi and teaching methods were developed in large scale projects based on scientific principles. My results suggest these types of extensive enterprises could attract teachers at various levels and gain acceptance and momentum. Previous research has touched on such attracting factors, but they concern economic conditions, the status of teachers, and curriculum ethics about equality, and then often just for primary school teachers.<sup>71</sup>

Although my analysis concerns the Swedish school system, the insights could apply to the comprehensive school reforms in the other Nordic countries as the reforms in the Nordic countries were very similar and the New Math project involved not only Sweden but also Denmark, Norway, and Finland. This article also highlights the importance of textbooks in reform processes, a finding that calls for further sociological studies on textbook production and school reforms, a topic not well researched in Sweden.<sup>72</sup>

In an international perspective, the role of textbooks in reform processes is a more common research topic, but gaps still need to be filled. One of these concerns forms of authorship and how authorship has changed in the twentieth century. Textbook authors changed from visible persons in society to invisible persons, both at an institutional and discursive level, but the details of how and why this change took place are not readily available. One aspect of the process is the move from single authors to teams of authors, as was the case in the New Math and IMU projects.<sup>73</sup> This article adds to knowledge about how changes in forms of authorship in Sweden were closely related to changes in national governance policies – more precisely, the decision to use major science-like development projects to achieve change in a school subject. This study also shows how changing forms of authorship in Sweden were related to a shift in power over a school subject. To date, only a few studies have addressed forms of authorship and changes in national governance policies, an avenue of investigation this study hopes to encourage.

### **About the author**

Johan Prytz is Associate Professor of Curriculum Studies at the Department of Education, Uppsala University, Sweden. Email: [johan.prytz@edu.uu.se](mailto:johan.prytz@edu.uu.se).

---

71 Ibid.

72 Ibid.

73 Ibid.

## References

- Alvén, Fredrik. *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. PhD diss., Malmö högskola, 2017.
- Apple, Michael W. and Petter Aasen. *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge Falmer, 2003.
- Bourdieu, Pierre. *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm: B Östling publishing house, 2000. Translation of: Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil, 1992.
- Broady, Donald. "Nätverk och fält." In *Sociala nätverk och fält*, edited by Håkan Gunneriusson, 49–72. Uppsala: Uppsala universitet, 2002.
- Broady, Donald. *Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: LHS förlag, 1991.
- Bronäs, Agneta. *Demokratins ansikte: En jämförande studie av demokratibilder i tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Stockholm: HLS förlag, 2000.
- De Bock, Dirk, ed. *Modern Mathematics: An International Movement?* Cham: Springer, 2023.
- Englund, Tomas. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 1986.
- Forsberg, Eva, Elisabet Nihlfors, Daniel Pettersson, and Pia Skott. "Curriculum Code, Arena, and Context: Curriculum and Leadership Research in Sweden." *Leadership and Policy in Schools* 16, no. 2 (2017), 357–82.
- Gispert, Hélène and Gert Schubring, "Societal, Structural, and Conceptual Changes in Mathematics Teaching: Reform Processes in France and Germany over the Twentieth Century and the International Dynamics." *Science in Context* 24 (2011), 73–106.
- Gustafsson, Jörgen. *Historielärobokens föreställningar: Påbjuden identifikation och genreförändringar i den obligatoriska skolan 1870–2000*. PhD diss., Uppsala universitet, 2017.
- Hultén, Magnus. *Naturens kanon: Formering och förändring av innehållet i folkskolans och grundskolans naturvetenskap 1842–2007*. PhD diss., Stockholms universitet, 2008.
- Höhne, Thomas. "Educational Media, Reproduction, and Technology: Towards a Critical Political Economy of Educational Media." In *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, edited by Eckhardt Fuchs and Anne-Katrin Bock, 115–25. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2018.
- Johnsson Harrie, Anna. *Staten och läromedlen: En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. PhD diss., Linköpings universitet, 2009.
- Kilpatrick, Jeremy. "The New Math as an International Phenomenon." *ZDM: The International Journal on Mathematics Education* 44, no. 4 (2012), 563–71.
- Lindensjö, Bo, and Ulf P. Lundgren. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber, 2014.
- Lundahl, Christian. *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. PhD diss., Uppsala universitet, 2006.
- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950–1975 D. 2 Försöksverksamheten*. Stockholm: Liber/Utbildningsförl., 1982.

- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950–1975 D. 6 Rullande reform*. 1. uppl. Stockholm: Liber/Utbildningsförl., 1989.
- Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen, *Nordisk skolmatematik*. Stockholm: Nordiska rådet, 1967.
- Nordmark, Jonas. *Med en framtida demokrat som adressat Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992–2010*. PhD diss., Mälardalens högskola, 2015.
- Oftedal Telhaug, Alfred, Odd Asbjørn Mediås, and Peeter Aasen. “The Nordic Model in Education: Education as Part of the Political System in the Last 50 Years.” *Scandinavian Journal of Education* 50, no. 3 (2006), 245–83.
- Otto, Marcus. “Textbook Authors, Authorship, and Author Function.” In *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, edited by Eckhardt Fuchs and Anne-Katrin Bock, 95–102. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2018.
- Persson, Sofia. *Läraryrkets uppkomst och förändring: En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800–2000*. PhD diss., Göteborgs universitet, 2008.
- Phillips, Christopher J. *The New Math: A Political History*. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.
- Prytz, Johan. *Speaking of Geometry – a Study of Geometry Textbooks and Literature on Geometry Instruction for Elementary and Lower Secondary Levels in Sweden, 1905–1962, with a Special Focus on Professional Debates*. PhD diss., Uppsala University, 2007.
- Prytz, Johan. “Professional Debate and Social Structure in Swedish Mathematics Education, 1905–1962: The Case of Geometry Instruction at the Lower Secondary Level.” In *“Dig where you stand”: Proceedings of a Conference on On-going Research in the History of Mathematics Education*, ed. Kirstín Bjarnadóttir, Fulvia Furinghetti, and Gert Schubring (Reykjavík: University of Iceland, School of Education, 2009).
- Prytz, Johan. *The Construction of a Database Regarding Swedish Historical Textbooks in Mathematics (Grades 1–9), 1900–2015: A Technical Description*. Uppsala: Uppsala universitet, 2016. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-305433>
- Prytz, Johan. “Governance of Swedish school mathematics — where and how did it happen? A study of Different Modes of Governance in Swedish School Mathematics, 1910–1980.” *Espacio, Tiempo y Educación* 4, no. 2 (2017a), 43–72.
- Prytz, Johan. “The Production of Textbooks in Mathematics in Sweden, 1930–1980.” In *“Dig where you stand” 4: Proceedings of the Fourth International Conference on the History of Mathematics Education*, edited by Kristín Bjarnadóttir, Martha Menghini, Fulvia Furinghetti, Johan Prytz, and Gert Schubring. Rome: Edizioni Nuova Cultura, 2017b.
- Prytz, Johan. “The New Math and School Governance: An Explanation of the Decline of the New Math in Sweden.” In *Researching the History of Mathematics Education. ICME-13 Monographs*, edited by Fulvia Furinghetti and Alexander Karp. Cham: Springer, 2018.
- Prytz, Johan and Martin Karlberg. “Nordic School Mathematics revisited. On the introduction and functionality of New Math.” *Nordic Studies in Mathematics Education* 21, no. 1, (2016), 71–93.

- Skott, Pia. "Utbildningspolitik och läroplanshistoria." In *Utbildningshistoria: en introduktion*, edited by Esbjörn Larsson and Johannes Westberg, 325–40. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Statistiska centralbyrån. *Elever i icke-obligatoriska skolor 1864–1970*. Stockholm: Statistiska centralbyrån, 1977.
- Statistiska centralbyrån. *Elever i obligatoriska skolor 1847–1962*. Stockholm: Statistiska centralbyrån, 1974.
- Sveriges statskalender*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer; 1876–. <http://runeberg.org/statskal/>.
- Vem är vem? 1 Stor-Stockholm*, second edition, edited by Paul Harnesk. Stockholm: Vem är vem, 1962.
- Vem är vem? 2 Svealand utom Stor-Stockholm*, second edition, edited by Paul Harnesk. Stockholm: Vem är vem, 1964.
- Vem är vem? 3 Götaland, utom Skåne, Halland, Blekinge*, second edition, edited by Paul Harnesk. Stockholm: Vem är vem, 1965.
- Vem är vem? 4 Skåne, Halland, Blekinge*, second edition, edited by Åke Davidsson. Stockholm: Vem är vem, 1966.
- Vem är vem? 5 Norrland, supplement register*, second edition, edited by Åke Davidsson. Stockholm: Vem är vem, 1968.
- Åström Elmersjö, Henrik, "The Norden Associations and International Efforts to Change History Education, 1919–1970: International Organisations, Education, and Hegemonic Nationalism." *Paedagogica Historica* 51, no. 6 (2015), 727–43.
- Åström Elmersjö, Henrik. *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Lund: Nordic Academic Press, 2017.
- Östman, Leif. *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. PhD diss., Uppsala universitet, 1995.





## Book Reviews

---

*Review Editor*

Professor Johannes Westberg

### Dissertations

Kirsi Ahonen

*Sharing the Treasure of Knowledge  
Nineteenth-Century Nordic Adult  
Education Initiatives and Their  
Outcomes*

Tampere University (PhD diss.)  
2022, 386 pp.

Kirsi Ahonen's dissertation *Sharing the Treasure of Knowledge* is a comparative study of the development of adult education in Sweden and Finland during the latter half of the 19th century up to the mid 20<sup>th</sup> century. The focus is on the first wave of adult education in the Nordics, and on innovative programs such as workers' institutes and academic lectures for the middle classes. As Ahonen rightly states, adult education was a local activity before large central adult education organizations arose in the 20<sup>th</sup> century. Liberal adult educational projects were developed in urban localities, and the dissertation sets out to compare the rise and effects of some liberal variants of adult education in Sweden and Finland. The starting point for comparison is the urban centers of Gothenburg and Tampere.

What is the main purpose of the comparative study? According to the author, it is 'to shed light on why the adult education at issue became important and what expectations were attached to it by discussing the ideas

and intentions of the initiators' (17). In other words, it is a study that seeks to answer the question of why adult education became important. Furthermore, the study 'analyses the outcomes of the processes by discussing the status of the institutions in the respective surrounding localities' (17). Here Ahonen seeks to understand the development and effects of the programs.

Theoretically, the starting point is to study the emergence of adult education as a social innovation process. Social innovation is a theoretical program that has received some attention in recent years. A social innovation is an invention that can be clearly distinguished from scientific or business-related innovations, aiming to solve social problems. The three innovations studied are the emergence of public lectures in Gothenburg (The Free Academy) and the workers' institutes in Gothenburg and Tampere. Social innovation theory is used as a model of analysis that generates certain investigations on the innovation process, as well as on the effects of the innovations studied. Ahonen sets out to analyze the ideas that guided the actors, the processes through which the specific educational projects emerged and questions about the effects of the innovation process. These include the relationship between ideas and reality, how the institutions were able to survive (amongst others through economic conditions), and the effects the innovations had on the creation of active citizens.

Ahonen has explored a large and comprehensive source material from the three cases. These range from an extensive collection of meeting minutes and other organizational material to city council documents, parliamentary material, and newspapers from Finland and Sweden. I am impressed by the large and careful work with such rich source material, not least because I know the hardships of studying the archives and meeting minutes of organizations. The author has applied what I would call a source pluralistic method to encircle the objects of study.

The results of the investigations are presented in three chapters. Chapter two deals with Gothenburg's Free Academy, a plan that supposed to implement academic lectures for women and men of the bourgeoisie from the 1860s onwards. A Free Academy never existed as an institution or organization. Instead, it was a program that was never realized or implemented. According to Ahonen, however, it is important to include and discuss the plan because there are traces of the program in later educational thinking in the case of Gothenburg. Ideas on the benefits of popular scientific lectures for the public were passed on and came to influence the creation of lecture series organized by Gothenburg University College. This kind of adult education, implemented by a university, came to influence cultural life in Gothenburg. An educated culture was established which also had social functions. Furthermore, the university took on a unique role as an adult educator in the form of university extension, which distinguished it from other Swedish cases or for that matter the British example, at the same time. Interesting as it is, I cannot help to wonder why this case was chosen. The investigation about the liberal newspaperman,

parliamentarian, multitasker, Sven A. Hedlund, and his plans for a Free Academy is interesting. Yet, when reading I kept wondering: Why include the plans to conduct adult education for the bourgeoisie in Sweden when no similar case in Tampere is analyzed?

Chapter three begins with an overview of adult education in Gothenburg and Tampere. Primarily, the chapter deals with the program maker Edvard Wavrinsky and the launch of the Workers' Institute in Gothenburg in 1883. Wavrinsky created the institute and ran it for three years. He managed to be politically involved with both the liberals and the social democrats, and he was a typical popular movement figure in the decades around the turn of the century in 1900. The impulses and ideas for the workers' institute were embedded in a liberal discourse in the 1870s and 1880s. Here there was both room for Anton Nyström's positivism and Wavrinsky's free church ideology. Ahonen studies the institute from the 1880s to the 1940s and discovers some interesting changes. For instance, the goal of the institute was to give the working-class access to learned and scientific education – which was seen as a route to develop independent thinking – but in the end, the education became more elementary. The institute was founded by private forces but eventually became dependent on public municipal grants. At the outset, the radical liberalism of the institute forced its agents to work under the radar of the municipal government. Gradually, however, the institute became part of the local political sphere and, by the early 1930s, it officially became a municipal institution. Because of the lack of sources regarding attendees of lectures and classes, as Ahonen discusses, it is hard to evaluate the outcome of the program.



Chapter four deals with the workers' institute in Tampere. The Tampere case had its basis in a knowledge transfer from Sweden and Norway. It was a liberal workers' association that introduced the program, yet it was the conservative Finnish Club that created an institute in 1898. The goals were formulated in terms of raising the workers' self-awareness of their social situation alongside aims such as raising a more general level of education, giving the workers elementary education, and making them into citizens. As Ahonen discusses, civic education was not a goal in the Swedish case and it constituted a clear difference in comparison to the institute in Tampere. Another interesting difference was the organizational origins. The institution in Tampere was founded as part of the local municipal government and was subsidized by the city council. The conservatives saw an opportunity to fight socialism in a municipally controlled institute. It took some time before national government subsidies came to place. It was only a few years after the liberation from Russia that a more regular state subsidy system was implemented. Government grants covered approximately a quarter of the institute's costs. What effects did the institute have? Ahonen states that education accumulated both human capital and social capital. The workers were trained in, for example, book-keeping and writing as well as in the practical skills of citizenship: speaking, debating and socializing with people of different social backgrounds and experiences. The author also shows that a significant part of the political representatives in Tampere, who were workers or belonged to the lower middle class, had, at one time, studied at the institute.

Ahonen's thesis gives us new knowledge of both a general and a specific

nature. The choice to study adult education in their local urban environments is particularly successful. In my view, the most interesting result is the different organizational and economic conditions of the institutes and, therefore, how an educational program, the worker's institutes, was conditioned by specific historical conditions. However, there are of course, choices and lines of reasoning that can be discussed.

Although I see the comparative method as a new and highly welcomed contribution to the field of research, the comparison between the workers' institutes can be discussed. The aim of comparing three institutions in two different countries that stem from the same idea, yet arise a few decades apart, should not only be to show differences in implementation and outcome. It should also be to exhort general patterns of likeness. What similar patterns were present in the educational programs in Gothenburg and Tampere? For example, I would have been more interested in the agents that promoted non-vocational adult education for the bourgeoisie and the working classes. Did they share, for instance, similar educational and economic backgrounds?

Another discussion point, entwined with the comparative approach, is connected to the endgame of all comparisons: to explain similarities and differences. How can the different implementations of a similar pedagogical program be explained? Why are there so clear differences between the workers' institutes in Gothenburg and Tampere when it comes to organizational and economic conditions? I think, at least in part, that the reasons why questions like these are not analyzed have to do with the choice of theory. Ahonen uses the theory of social innovations to analyze the development of educational programs. The

theory, however, does have some limitations. A problem is that it is not historical or explanatory. Of course, there are researchers who, for example, look for the roots of various innovations – this is sometimes formulated as ‘backtracking’ – but non-presentist context-driven explanatory perspectives are not a part of the program. What role did the rise of a social democratic movement play in Sweden – the emergence of the Workers’ Educational Association, and study circles – to explain why the liberal workers’ institute failed? What role did the removal of government grants for public lectures in Sweden play? What role did historical circumstances such as Finland’s civil war, the mobilization against socialism in Tampere play, and the fact that the institute was publicly owned? In short: What factors explain success and failure? Social innovation theory, alone, cannot help us understand this.

Despite this discussion point, I would like to emphasize that *Sharing the Treasure of Knowledge* is in many ways a refreshing work. Workers’ institutes have been studied before, but now it is done from new starting points and with completely different ambitions. I also want to mention Ahonen’s contribution to clarifying the structure of the formal education systems in Sweden and Finland, as well as the theoretical discussion around different terms to describe adult education – that is, the object of study. The main originality lies in the comparative Nordic perspective and that the researcher breathes new life into the study on workers’ institute’s organizational features. I hope *Sharing the Treasure of Knowledge* will inspire more comparative research on adult education and its organizational and economic conditions.

Anne Berg  
Göteborg University  
anne.berg@history.gu.se

Matts Dahlkvist  
*En landsbygdens skolreform?  
Den geografiska dimensionen  
i bygget av en enhetsskola*  
Uppsala universitet (PhD diss.)  
2022, 264 pp.

The history of twentieth century rural Sweden constitutes the backdrop of Matts Dahlkvist’s dissertation *En landsbygdens skolreform? Den geografiska dimensionen i bygget av en enhetsskola* (A School Reform for the Countryside? The Geographical Dimension in the Construction of a Unitary Compulsory School System). The author uses his own native place, the rural Trönö municipality in the county of Gävleborg, as the situated example of a school reform. The time period that his study investigates is spanning from 1927 up to 1972. According to him, this is motivated by a societal ambition during these years to unify the school system in Sweden. This was a unification that for the countryside, according to Dahlkvist, had the aim to strengthen rural societies but either did not strengthen them enough or even speeded up urbanisation.

Efforts for expanding schooling in rural Sweden have been followed by at least two main obstacles: parental resistance, and lack of teachers. The first one resulting in parents from rural areas often airing reluctance towards schooling, during the nineteenth and first decades of the twentieth century. Children were needed for labour in the households which meant that rural schools often had to keep shorter semester periods than city-schools and that part time reading was considered a good alternative from people of the countryside. Efforts from school boards or inspectors to increase the amount of schooldays or introduce full time

reading could be seen as provocative and raised protests from parents in rural areas. Up until the 1940s, school boards in rural districts were familiar with handling requests from parents asking for their children to be dismissed from school because their labour was needed to support their household.

In terms of teacher recruitment both economical, geographical and gender issues were an obstacle for rural schools during the first half of the twentieth century. Although seminars for female teachers were distributed across the country, rural districts found it hard to motivate female teachers to move to their schools. And even if they did, these teachers only were to teach children up to age nine. Male teachers for children of higher ages were even harder to recruit. Their teacher training institutions were more centralized, making it hard for distant school districts to recruit. They were also paid a higher salary than female teachers, which made it an economical challenge for sparsely populated and poor municipalities to employ these teachers. This shaped a logic that made it desirable for school boards to form large classes for each teacher. Classes with children of mixed ages were thus a normal solution for schools in rural areas since each age group could not fill a class of their own.

In the 1920s the debate for an egalitarian school system in Sweden had come to a point where reforms were both wanted from a big portion of the public opinion and made possible through majorities within parliament. The established order was a parallel system where all children attended the primary school (*folkskolan*) up to age nine. From age ten the system segregated most children from those who entered secondary school (*realskolan*). Children who stayed in primary school

graduated after six years with no way to study further at a higher level except for the two-year continuation school (*fortsättningsskolan*) which focused on vocational training. Since the secondary schools were all located in cities, this parallel system excluded countryside-children from attending *realskolan*. Parliamentarians from rural districts thus supported ideas of making the entrance to secondary school more flexible. In 1927 changes in the connection between *folkskolan* and *realskolan* were introduced. This meant that children could join secondary school either from year four or from year seven. From the perspective of the rural population this made *realskolan* more accessible since children from year seven were supposed to be old enough to stay away over the weeks for attending school in the city.

During the period of Dahlkwist's study the legitimacy for schooling in rural areas was on the rise and the societal ambitions for realising equal opportunities in schooling grew. This led to a process with experimental activities in the 1950s, followed by new legislation in 1962 that replaced the parallel school system (*folkskola* and *realskola*) with a unitary compulsory school system (*grundskola*). The reform was fully implemented nationwide in 1972. Over the years from 1927 to 1972 Dahlkwist studies how national intentions got realized in the interaction between state and municipal actors, considering the simultaneous demands for national unification and local room for action during the different phases of the reform for a unitary compulsory school.

Dahlkwist designs his study inspired by curriculum theory by building his research questions in relation to the concepts of the formulation- and the realization arena of the curriculum. The analytical aspect of his study

relies to a large extent on the political scientist Michael Lipsky's concept of street-level bureaucracy which Dahlkvist reformulates into country-road bureaucracy. Dahlkvist makes a complex but systematic construction of research questions categorized by the two political arenas mentioned above. To understand his questions, one first must grasp two political strategic areas that he identifies and finds relevant for geographic equalization during the whole period. The first, *unifying*, stands for a national political ambition to equalize geographic differences in schooling through implementation of national standards. The second, *local room for action*, stands for a similar political ambition but by allowing pragmatic solutions on a local level. Dahlkvist finds these two strategies specifically relevant when studying the national formulation arena. When analysing the local realization arena, he puts focus on what significant actors do in the *cross-pressure* between national ambitions and local conditions. He also highlights critical moments in time when the pursuit for *unifying* and *local room for action* seems to be in extra high conflict against each other. After grasping these specifications, the questions that Dahlkvist asks turns out to be straightforward. He examines arguments and intentions in the formulation arena. In the realization arena, he investigates interaction patterns and conflicts during that period.

Method-wise a big portion of the study relies on state public investigations (*Statens offentliga utredningar, SOU*), school inspector reports and local documentation from the municipality, mainly school board minutes. These sources are supplemented with newspaper and magazine material. For the later part of the study period (from the 1950s onward) Dahlkvist has made

interviews with people living in the Trönö countryside and asked for their memories of schooling. He analyses the material thematically in a systematic manner driven by the logic of his questions. Thus, he begins with looking for national intentions on unifying the school system followed by a similar analysis of actions made on the local realisation arena. After this he turns to the theme of local room for action and starts by describing intentions articulated at the formulation arena followed by actions on the realisation arena.

After this descriptive part of the study, Dahlkvist sharpens the analysis by building a model for defining critical moments and out of them study actors and agency. His model for defining critical moments starts with a definition of conflicts. For a matter to be called a conflict in his study, Dahlkvist demands it to be related to the unifying of the school system or to the local room for action in decisions on schooling. His model continues by identifying conflicts during the period and investigates whether any part of the period was more riddled with conflict than others. Such a period he calls a critical moment. It is within such a critical moment that Dahlkvist believes that agency may become most visible. He considers actors being relevant because of their roles, not as persons. This means that when he studies agency, the role or the function of the role is in the centre (i.e., school inspector or parental group) not the specific individuals.

Although the study aims to visualise agency within conflicts, the main results show a linked logic from the formulation arena to the realisation arena where both national and local decision-makers grew more and more united in the pursuit of a unified school system. When actions at the local level deviated

from national ambitions, this was most often made as an adaptation to what locally seemed realistic at the time and not as a principal resistance towards the national aim for creating a unit school. It was thus not the ambition to give children in Trönö countryside a good schooling that stirred conflicts. Rather it was what measures or what resources should be used for reaching this goal that characterised the disagreements.

One example of conflict was when the Trönö school board arranged evening-classes to avoid schooling to compete with household work. The school inspector found this taking the local room for action too far and demanded classes to be run at daytime, a demand that was followed by the school board. Another example of conflict was when the school inspector complained at inefficient administration by the Trönö school board and asked for employment of a head teacher. The school board hesitated in following that demand, not by protesting to the idea but rather by showing the economic difficulty to fulfil it. They supported the ambition to employ a head teacher but asked for patience until it was economically possible. All in all, Dahlkvist tells a school reform history where conflicts most of all seem to be examples of obstacles or uncertainties that needed to be handled, not expressions of competing interests trying to win power over rural societal development.

Dahlkvist pinpoints the years 1942–1957 as a critical moment for reforming schooling in Trönö. It is a period when the legitimacy of a reformed school needed to be tested through concrete local decisions concerning for example centralisation of the extended primary school, school buses or building of a centralised school for the whole district. During this critical moment, he identi-

fies five specific groups of actors active within the conflicts. These were parents, the teachers, the head teacher, the school board, and the school inspection. Three of them (teachers, head teacher and school board) Dahlkvist considers being country-road bureaucrats often acting in a cross-pressure position between parents and inspection. In analysing the actor-group's approach towards the national goals for unifying the school system with room for local action, he shows that no group was strongly against it. However, parents could show ambivalent resistance against the ambitions for unification of schooling and the inspection could, from their part, show ambivalent resistance against a local room for action. This meant that when conflict arose, the country-road bureaucrats could use pragmatic ways of negotiation to handle the conflicts. This could be done by convincing the inspection that their demands were reasonable but difficult to implement in the short term due to a reluctant parental opinion. This could also be done by assuring the parents that their dissatisfaction was legitimate but that the school district still had to comply with the requirements of the inspection. Dahlkvist shows that the country-road bureaucrats within these pragmatic negotiations had great use of delay strategy and social relations to solve conflicts or make them less problematic.

This dissertation shares interesting and valuable empirical findings on how the implementation of a unified school system in rural areas of Sweden was realized. Dahlkvist gives a nuanced description of conflicts that could arise in such a process, and he elaborates on how significant actors may have similar and contradictory interests at the same time. A problem with the thesis is its

framing within a discussion on the rural depopulation. In the introduction of the thesis, Dahlkvist makes a broad overview of conditions for rural Sweden, both historical and present. In this, he visualises village schools as important societal hubs and he suggest that when such hubs vanish it makes rural societies weaker. Based on this premise, Dahlkvist weaves an overarching question into the thesis: Was this a school reform for the countryside?

Although this big question is relevant in connection to the thesis, the empirical study does not really help answering it. At least not in the manner that Dahlkvist seems to wish. In the final discussion, he asks whether the unification of the Swedish school system has been successful in relation to the goal of geographic equalization. To answer this, he cannot use his own study but needs to go to present day discussions to diagnose the situation of the countryside and the consequences of school centralization. His answer seems to be that the unification of the Swedish school system in fact was the implementation of an urban norm for schooling and is thus problematic for the societies of the countryside.

When reading Dahlkvist's thesis, I can agree that an urban norm for schooling may have been a dominant feature for the unification project. What puzzles me is that the characteristics of conflicts that Dahlkvist shows does not seem to be conflicts between urban and rural norms. Over the period the countryside bureaucrats never showed principal disagreements with new national standards for schooling. The rural parent's initial scepticism against schooling competing with household work may be considered expressions of a rural norm. If so, that norm weakened over time and was replaced by prac-

tical issues on how fast and with what methods schooling should be centralised in the district. To me it appears as if Dahlkvist wanted to show that the unification of the Swedish school system worsened the rural depopulation, and that the reform project did this by making false promises of geographical equalization through local room for decision. What he really shows is that the majority of rural decisionmakers and parents to school children found schooling more and more important over the years from 1927–1972. In this process, people of rural districts like Trönö accepted centralisation of countryside-schools since it seemed to be the best way to serve countryside children with good schooling.

*Andreas Westerberg  
Umeå University  
andreas.westerberg@umu.se*

## Edited collections

Anders Ekström and Hampus Östh Gustafsson (eds.)

*The Humanities and the Modern Politics of Knowledge: The Impact and Organization of the Humanities in Sweden, 1850–2020*

Amsterdam: Amsterdam University Press  
2022, 294 pp.

During the first wave of the COVID-19 pandemic in the Netherlands in spring 2020, a public debate arose on whether historians should become actively involved in advising the Dutch government, whose management of the pandemic was seen as inadequate and too technocratic. In the newspaper NRC (2020a), four renowned humanities professors argued that historical expertise is of vital importance for comprehending the long-term causes and effects of health crises in modern societies. However, critics challenged the direct social relevance of such humanistic knowledge, asserting that it is not possible to derive lessons from history (NRC 2020b).

I was reminded of this debate in my home country while reading Anders Ekström and Hampus Östh Gustafsson's edited volume on the "impact and organization" of the humanities in modern Sweden, which recently appeared in the *Studies in the History of Knowledge* book series of Amsterdam University Press. From their *The Humanities and the Modern Politics of Knowledge*—which includes twelve chapters in total, including a conceptually rich introduction—it becomes crystal clear that debates on the societal value of the humanities have a long history.

The volume shows how the humanities were culturally and politically mar-

ginalized in twentieth-century Sweden. Especially during the postwar period, Swedish social-democratic policy was oriented almost exclusively on social and natural-scientific knowledge, while the societal value of the humanities was being questioned. Thus emerged an "explicit and long-standing discourse of crisis" (p. 29) within the Swedish humanities. Several chapters in the volume demonstrate how Swedish humanities scholars developed strategies for legitimization in this perceived climate of crisis: for example, they emphasized the "critical function" of the humanities (Östh Gustafsson, chapter 6) or tried to stretch the meaning of usefulness beyond instrumental values and economic utility (Anna Tunlid, chapter 11).

Other chapters in the volume provide examples of how humanistic knowledge was nevertheless successfully utilized and made socially relevant outside of non-academic contexts. Humanistic studies on culture, history, and language turned out to be surprisingly useful, for example, in the context of Swedish defense research (Fredrik Bertilsson, chapter 10). Another context of application of the humanities in modern Sweden is detailed by Martin Jansson in chapter 3, who interprets the fascinating origin story of a Swedish Bible translation from 1917 as a "history of applied knowledge" (p. 76).

By unearthing how the humanities operated and sought for legitimization in non-academic contexts, the editors of *The Humanities and the Modern Politics of Knowledge* aim to inspire new lines of research within the young and vibrant field of the history of the humanities. In their introduction, Ekström and Östh Gustafsson plead for a much less "introverted" (p. 25) history of the humanities, which looks beyond strictly academic contexts and pays sufficient attention to

the embeddedness of humanistic knowledge in modern societies. Although I am more optimistic than the editors regarding prior efforts of historians of humanities to look beyond “a standard history of disciplinary formations [and] epistemological turns” (p. 12), I must acknowledge that they admirably succeed in their aim to “provide an impetus for a multifaceted understanding of the function of humanistic knowledge in modern society” (p. 11).

One of the key achievements of this volume, of particular interest to readers of this journal, is its exploration of profound connections between the history of humanities and the history of education. The chapter on “pedagogy and the humanities” by Joakim Landahl and Anna Larsson stands out in this regard. The authors highlight that, in the nineteenth century, when the humanities were still culturally dominant in Sweden (as also becomes clear from chapter 2 by Isak Hammar), their most important value for society was to train secondary school teachers. However, in the twentieth century, this pedagogical function of the Swedish humanities was lost. Landahl and Larsson interestingly suggest that as a result of their “unwillingness . . . to engage in vocational aspects of teacher training,” the Swedish humanities “ended up outside and seemingly irrelevant to the huge expansion of the welfare state school system.” Since the Swedish humanities have not yet acquired an equally clear social function ever since, they “still have to struggle with this legacy” (p. 100).

Thematic and conceptual coherence is another striking and praiseworthy feature of *The Humanities and the Modern Politics of Knowledge*. The central concept of “knowledge politics,” which is coined in the introduction to capture “how societies have valued and politicized the organization and division of different branches of knowled-

ge” (p. 17), is consistently used throughout the book. Furthermore, the notion of “public arena of knowledge” (a physical, textual, or medial place enabling the circulation of knowledge, p. 157), which is introduced by Johan Östling, Anton Jansson, and Ragni Svensson in chapter 7, finds fruitful application in later chapters (e.g. Martin Jansson, chapter 3; Sven Widmalm, chapter 8). The notion of “arenas of knowledge” has also demonstrated to be useful within the scope of the recent special issue on the histories of knowledge and education in this journal (Lundberg 2022, 5–7).

In conclusion, this important publication effectively presents a wealth of historical material from the Swedish context to an international and interdisciplinary audience of historians, including but not limited to those specializing in the histories of (humanistic) knowledge and education. That said, I would have welcomed more in-depth reflection on how this Swedish history of the social impact and organization of the humanities must be understood in relation to global developments. The editors interestingly point out that the national case of Sweden is a relevant one partly because of the nation’s shifting orientation from German to American knowledge politics. But unfortunately, the volume provides limited insight into the reasons behind this shift. To further enhance the value and comprehensibility of the volume, it would have been advantageous to more systematically examine the political and academic exchanges with Germany and the United States that shaped modern Swedish knowledge politics. Such transnational historical research would offer a fruitful angle to further pursue the promising line of inquiry into the social impact of the humanities, which has been so effectively introduced in this volume.



## References

- Lundberg, Björn, “Exploring Histories of Knowledge and Education: An Introduction.” *Nordic Journal of Educational History* 9, no. 2 (2022), 1–11.
- NRC (2020a), “Historici moeten ook meedenken, juist nu.” Accessed 2 February 2023. <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/05/01/historici-moeten-ook-meedenken-juist-nu-a3998484>.
- NRC (2020b), “Historici kunnen niets bijdragen aan coronabeleid.” Accessed 2 February 2023. “<https://www.nrc.nl/nieuws/2020/05/11/de-historicus-is-geen-psychotherapeut-a3999335?t=1675342283>.”

*Sjang ten Hagen*  
Leiden University  
[s.l.ten.hagen@hum.leidenuniv.nl](mailto:s.l.ten.hagen@hum.leidenuniv.nl)

Åsa Broberg, Viveca Lindberg & Gun-Britt Wärvik (red.)  
*Kunskapstraditioner och yrkeskunnande: Kvinnors yrkesutbildning i historisk belysning*

Stockholm: Makadam förlag  
2022, 238 s.

Den här antologin handlar om de grundläggande yrkesutbildningar som historiskt varit dominerade av kvinnor, och de kunskapstraditioner som utvecklats i relation till dessa. Boken tar sin utgångspunkt i frågan varför kvinnors yrkesutbildning och dess kunskapstraditioner aldrig riktigt verkat kvalificera sig som riktig yrkesutbildning - varken historiskt eller inom forskningen. I internationell forskning och tidigare antologier har historien om svensk yrkesutbildning tenderat att bli berättelsen om en centraliserad yrkesutbildning, präglad av storindustri och manligt dominerade näringsgrenar inom en framgångsrik exportriktad process- och produktindustri. LO, SAF och Sveriges Industrier blir ofta de tunga utbildningspolitiska aktörerna.

För den som intresserar sig för vad den andra halvan av befolkningen sysslade med yrkesmässigt under 1800 och 1900-talet saknas det inte studier om kvinnorna på läroverken och på de enskilda professionsutbildningarna som dominerats av kvinnor (som exempelvis sjuksköterska eller folk/grundskolelärare). När det kommer till de *grundläggande* yrkesutbildningarna är den tidigare forskningen dock betydligt tunnare och fragmentarisk. Detta trots att denna utbildningsform jämförelsevis haft betydligt fler deltagare sedan tidigt 1900-tal. Precis som författarna till antologin påpekar var denna utbildningsväg heller aldrig formellt stängd för kvinnorna när de avklarat folkskolan, till skillnad från

läroverken som öppnade upp för kvinnor först 1927 (s. 10). Den här antologin är därför en välgärning för den som vill få ett helhetsperspektiv på den strukturella utvecklingen av de kvinnodominerade lägre yrkesutbildningarna, samt vill förstå denna utveckling i en vidare utbildningspolitisk samhällskontext.

Bokens nio artiklar ger en bred bild över de vanligaste yrkesutbildningsvägarna för kvinnor inom framförallt de enskilda och kommunala yrkeskolorna, lanthushållsskolorna och hantverksskolorna (till exempel vävskolorna) från sent 1800-tal fram till nutid. Sex av artiklarna behandlar hushållsutbildning medan två artiklar berör utbildning inom det textila området som ateljésömnad och vävning. De två avslutande artiklarna är nutidshistoriska där den ena behandlar frisörutbildningen och den andra vårdutbildningen från införandet av linjegymnasiet 1970 och framåt. Återkommande i artiklarna är ett verksamhetsteoretiskt perspektiv där verksamhet ses som ett svar på samhällsligt uppkomna behov och motiv. Teoretiskt finns också ett underliggande läroplanshistoriskt perspektiv som ställer frågor hur politisk styrning av utbildning hänger samman med vilken kunskap och vilka färdigheter som i olika tider tillskrivits värde och varför.

Ett svar till varför kvinnors yrkesutbildning inte riktigt räknats i tidigare forskning spekulerar redaktörerna kanske ligger i själva namnet "hushållsutbildning" (s. 13) och vår mer sentida uppdelning i en formellt lönearbetande arbetsmarknad och en informell "fritid". Namnet ger intrycket av att skolorna förberedde för eget hemarbete i en informell ekonomi, vilket också ofta var fallet, men en stor del av befolkningen runt förra sekelskiftet lönearbetar också i andras hem. Hushållsskolan var dessutom, trots namnet, länge en paraply-

utbildning för yrken inom storkök och restaurang, barn-, äldre- och sjukvård, sömnad och textil. Viveca Lindberg och Kirsi Salomaas kapitel om den finlandssvenska hushållsutbildningen med start i sent 1800-tal påminner oss också om hur uppdelningen mellan informellt och formellt lönearbete i en mer råvarubaserad ekonomi inte alltid är lika strikt som idag, och hur ett välfungerande lantbrukshushåll var en nationalekonomisk fråga för de borgerliga "förbättringssällskap" som hade inflytande i den tidiga svenska och finska hushållsutbildningen. Annelie Holmbergs kapitel om vävskolorna illustrerar även väl hur gränsdragningen mellan formellt och informellt arbete blir dimmig i hur textilframställning både kunde vara ett bidrag till ett lantbruks försörjning i termer av tillverkning för egen konsumtion, men ibland även för försäljning.

När det kommer till Kvinnors kunskapstraditioner och yrkeskunnande så slår det mig som läsare hur motsägelsefullt klass- och könskonstruktiv, men samtidigt emanciperande utbildningarna kan vara. Vad utbildningarna generellt har gemensamt är att de ofta är baserade på arbetsuppgifter med rötter i kvinnors traditionellt obetalda hemarbete. Åsa Brobergs kapitel om hushållsutbildningen som disciplinerande i termer av särhållande och moraliserande väver samman och syntetiserar väl det som tidigare skrivits på detta område. Men hon lyfter också hur utbildningen kunde innebära ett lågt men värdefullt utbildningskapital i en allt mer meritokratisk arbetsmarknad, ett kvalificerat språk och självständigheten av en inkomst. Kajsa Ohrlanders kapitel om "Hushållsfeminismen" kommer med nya perspektiv på hur utbildningen också kan ses som en kvinnoseparatistisk arena, mötesplats och en motoffentlighet.

Det blir också tydligt i de mer verksamhetsnära kapitlen. Fay Lundh Nilsson pekar på hur folkhögskolornas hushållskurser kunde vara en biljett för landsbygdens kvinnor ut ur hushållets ensamhet och öppna upp möjligheterna för utbildning. I de kapitel som bygger på intervjuer med lärare, elever, rektorer och författarnas egna erfarenheter är det inte alltid de reformer som beskrivits i styrdokument som väger tyngst i berättelserna, utan ofta gemenskapen, kvinnliga förebilder, hantverket, yrkesidentitet, möjligheten till olika karriärvägar och fortsatta studier som satt spår.

Det enda jag eventuellt saknar är ett ordentligt avslutande sammanfattande kapitel där författarna återkommer till ursprungsfrågan och fenomenet kvinnliga kunskapstraditioner. Trots att kapitlen täcker olika utbildningar och tidsperioder känns de som gjorda för att knytas samman kring frågan hur vi definierar och värderar olika typer av arbete. Antologin kan läsas av ekonomihistoriker intresserade av hushållsarbets roll i en samhällsekonomisk utveckling, eller genusvetare som ställer sig frågan varför svenska ungdomar i IEA:s International Civic and Citizenship Education study återkommande uppger jämställdhet som ett av de viktigaste demokratiska värdena, men sedan ändå formerar sig i en av Europas mest köns-segregerade arbetsmarknader. Framför allt är den en guldgruva för oss intresserade av den kvinnliga arbetarklassens och lägre medelklassens utbildningsvägar under 1800- och 1900-talet och ett viktigt tillskott till en yrkesutbildningshistorisk forskning som i större utsträckning inkluderar kvinnors yrkesutbildning.

Carin Fröjd  
Örebro universitet  
carin.froj@oru.se

## Monographs

Katharina Sass

*Politics of Comprehensive School*

*Reforms: Cleavages and Coalitions*

Cambridge: Cambridge University Press

2022, 318 pp.

After World War II, politicians and policymakers across Europe was aware of the limitations that marked their educational systems. Generally, these provided the vast majority of the population with a basic primary education, and a small minority with a secondary education that prepared children for higher education. Still in the 1940s and 1950s, about 80 or 90 percent of school aged children only attended primary schools. This was, however, about to change. Whether fueled by notions of equality or economic growth, educational systems were reformed in order to increase the average number of school years, and to increase access to secondary as well as higher education (Zymek 2000).

A marked feature of the postwar period was attempts to create a unified school for all children, regardless of talent or social background. Instead of the traditional segmented school systems, where only a privileged few were allowed to attend *gymnasier* in Sweden, *licei classici* in Italy or *Gymnasien* in Germany, visions of a comprehensive school for all children were voiced and at times implemented. Examples of such efforts include the three-year middle school introduced in Italy in 1962 for all children aged 11–14 regardless of social background or ability (Williams 1971), the attempts to introduce comprehensive schools in the Republic of Ireland in 1963 (Clarke 2010), and Belgium in 1971 (Henkens 2004), and the experiments with so-called middle schools in the Netherlands

1973–74 (Greveling, Amsing and Dekker 2015). In the case of Germany and the Nordics, several important studies have also been published (e.g., Leschinsky and Mayer 1999; Phillips 2000; Wiborg 2010; Wiborg 2009; Román, Hallsén, Nordin and Ringarp 2015),

Whether these comprehensive school reforms remain under-studied is consequently debatable. As an international field of research, the amount of work done on the politics, policy-making and impact of comprehensive schooling is impressive. Katharina Sass' book is nevertheless a welcome contribution. Focusing on the cases of Norway and West Germany, it explores the intriguing question of why a segmented parallel school system was abolished in Norway, while such efforts remained limited in West Germany.

Answering this question, *Politics of Comprehensive School Reforms* clearly illustrates the strengths of a comparative perspective. While the national histories of the success and failure of comprehensive school reform is thoroughly studied, this book clearly shows that international comparisons has the potential to shed new light on national trajectories. Applying Stein Rokkan's cleavage theory, which highlights long-standing polarized political conflicts, and the power resource theory promoted by Gøsta Esping-Andersen et al., Sass provides an in-depth analysis of the political conflicts and struggles that has encircled the question of comprehensive schools.

In chapter 2, Sass provides the reader with a very useful historical overview of her two cases. Here we learn more about the history of schooling in Norway and West Germany leading up to the postwar reform period that is explored in this book. In chapter 3, the reader is introduced to the main historical actors involved in educational politics in respective country. These include the poli-

tical parties, teachers' organizations and other actors, including the employers' association, councils and committees, and the protestant and the catholic churches. While this comparison show many similarities between the political playing fields of Norway and Western Germany, it nevertheless indicates some differences, not the least the comparable strength of the political left and primary school teachers in Norway.

If chapter 3 deals with the actors of comprehensive school reform, chapter 4 examines the political conflicts that surrounded comprehensive school reforms. These included the conflicts around the first introduction of so-called youth schools in Norway, and the introduction of integrated comprehensive schools in North Rhine-Westphalia. This analysis shows an important difference between the two countries: it was first in the 1970s, that the Norwegian conservatives became a clear opponent to comprehensive school reforms, while such antagonistic forces had existed in Germany throughout the postwar era.

In chapter 5, Sass deepens this analysis by identifying five points of conflict that affected educational politics: religion, centralization, language, anti-communism, and gender. The result is a rich and convincing analysis of both similarities and differences between Norway and West Germany that also raises further questions regarding postwar educational politics, and the role of religion, language and anti-communism across European countries.

Sass summarizes the results of her comparative and historical analysis in chapter 6. Her conclusion is that the comprehensive reforms in Norway was the result of several favourable historical conditions. These included prewar school reforms, the strengths of Social Democrats and primary school

teachers, the lack of conservative opposition until the 1970s, and how conflicts over language, centralization, gender and religion benefitted the agenda of the Norwegian Social Democrats. These findings are certainly interesting: instead of explaining the stark differences between the two school systems with stark differences between politics in Norway and West Germany, Sass is able to show how a range of differences together enabled comprehensive school reform in Norway.

In sum: Sass's book is an impressive piece of research. In the introduction, she states that comparative historical research on the development of school systems remains limited. I would say that there are good reasons for this. Conducting comparative historical research requires not only a distinct conceptual framework but also a truly extensive knowledge of the historical cases involved, if the result is not to be an all-too simplified analysis of two cases described in more detail and in more nuance elsewhere. This book is, however, the result of such an extensive knowledge that enables Sass to make a convincing addition to the literature on comprehensive schooling.

As such, this book is also of a broader public interest. In our current political climate, where publications in line with a conservative educational discourse present imaginative and reductionist arguments about the role of progressive education, constructivists, left-wing educationalists and postmodernism in the rise of comprehensive schooling, the rich historical account of this book is certainly a sight for sore eyes. It is for sure not a cure for such politically, rather than empirically, based historical narratives, but it can hopefully function as some kind of palliative.

I do also hope that Sass's book can offer a stimulus for further research into the

complex history of comprehensive schooling. Apart from additional comparative studies, I would especially hope to see further work on the local level along the promising lines of Román, Hallsén, Nordin and Ringarp (2015) and Melin (2022).

## References

- Clarke, Marie. "Educational Reform in the 1960s: The Introduction of Comprehensive Schools in the Republic of Ireland." *History of Education* 39, no. 3 (2010), 383–99.
- Greveling, Linda, Hilda T. A. Amsing, and Jeroen J. H. Dekker. "Rise and Fall of the Comprehensive School Idea in the Netherlands: Political and educational debates on the Middle School project (1969–1993)." *European Educational Research Journal* 14, no. 3–4 (2015), 269–92.
- Henkens, Bregt. "The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969–1989." *Paedagogica Historica* 40, no. 1–2 (2004), 193–209.
- Leschinsky, Achim and Karl Ulrich Mayer, eds. *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. New York: Peter Lang, 1999.
- Melin, Åsa. *Olika vägar till enhetlig skola? En studie av grundskolans etablering på kommunal nivå, 1950–1968*. Karlstad: Karlstads universitet, 2022.
- Phillips, David. "The Enduring Nature of the Tripartite System of Secondary Schooling in Germany: Some Explanations." *British Journal of Educational Studies* 48, no. 4 (2000), 391–412.
- Román, Henrik, Stina Hallsén, Andreas Nordin, and Johanna Ringarp. "Who governs the Swedish school? Local school policy research from a historical and transnational curriculum theory perspective." *Nordic Journal*

- of *Studies in Educational Policy* no. 1 (2015), 81–94.
- Wiborg, Susanne. *Education and social integration: comprehensive schooling in Europe*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2009.
- Wiborg, Susanne. “Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation.” *History of Education* 39, no. 4 (2010), 539–56.
- Williams, George L. “The Middle School Reform in Italy.” *The Clearing House* 46, no. 4 (1971), 245–48.
- Zymek, Bernd. “Equality of Opportunity: Expansion of European School Systems Since the Second World War.” In *Problems and Prospects in European Education*, edited by Elizabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer and François Orivel, 99–117. Westport, Conn: Praeger, 2000.

Johannes Westberg  
 University of Groningen  
 b.a.j.westberg@rug.nl

Jane Martin  
*Gender and Education in England since 1770: A Social and Cultural History*

Cham: Palgrave Macmillan  
 2022, 309 pp.

**G**ender and Education in England since 1770. A Social and Cultural History by Jane Martin (2022) is part of the Palgrave book series *Gender and Education*. This series is described to reimagine history; it aims to use gender as an analytical category in historical research. Important perspectives include the cultural constructions and fluidity of sexuality and gender, and intersectionality in the realms of culture, race, politics, economy, and religion. Martin’s contribution to this series is in line with this objective. The central aim of her book is to bring ‘the past into a critical dialogue with the present’ (p. 1) regarding the complex and often subliminal interrelatedness of ideas of gender, culture, and power within English education. Gendered analysis of historical events is combined with biographical accounts with the goal to bring ‘hitherto marginalised moments and experiences to the fore’ (p. 2). With this, Martin aims to provide a ‘historicised, gender-sensitive and intersectional approach’ (p. 19) for current policy and practice through the approach of historical ethnography. The book’s fundamental concept of *gender* is defined ‘as a social identity originating in the individual, including a deep-seated psychological state, as the result of cultural, social and environmental influences’ (p. 2) and thus puts the intersection between social structures and the lives of individuals into focus.

This definition allocating gender within the individual seems not entirely suitable to Martin's other concepts which are derived from sociological rather than psychological considerations. A definition such as Joan Scott's (1986, p. 1067), who frames gender as constitutive of social relationships and as a signifier of power relations, might have made the concept of gender more congruent with the rest of Martin's study and its historical approach.

*Gender and Education in England since 1770* does not follow a historical chronology but rather aims to show 'histories of contradiction and ambiguity' (p. 3) in the education of children of differing social situatedness. The book's nine chapters are organised in three larger topical sections. Part I, *Politics and Policies*, provides the foundation of the study as whole. The first section therein lays out key concepts in reference to a wide corpus of previous research on gender and the social. Emphasis is put on Connell's adaptation of Gramsci's concept of hegemony to conceptualise the 'gender order'. Furthermore, the Bordieuan notion of habitus as guiding tendencies of behaviour and thought, and as a nexus between public and private lives is used to think gender generationally (chapter 2). Chapter 3 provides context on the historical development of the education system and its gender and class demarcation, while chapters 4 and historicise contemporary meritocratic notions of education from a class and gender perspective respectively.

Part II, *Learners and Learning*, begins with chapter 6 exploring 'women's involvement in curriculum contestation and critique' (p. 158) and the hurdles involved which often remains overlooked in conventional

curriculum history. Chapter 7 zooms in on biographical accounts by girls and boys. They help to highlight on a micro level processes of subjectivation to 'tangled gender identities' (p. 186) which are interwoven with challenges of achieving academic success and social acceptance. The voices of tertiary education students are studied in chapter 8 to gain insights into the historical changes of university life regarding gender and class relations.

Part III is focused on *Teachers and Teaching*. Chapter 9 examines the ambition of female teachers to organise and advocate for themselves and for their pupils, as well as to 'articulate a gender-free professionalism' (p. 242) in a highly gendered workspace. Chapter 10 is a critical reflection on feminists' endeavours to build 'a culture of democracy through radical approaches to curriculum and pedagogy' (p. 267). Martin addresses the limits of past decades' feminist pedagogy and highlights the emerging attention to intersectionality, without diminishing the significant achievements of feminism in education nor downplaying the hostility against feminist activists and initiatives.

In the concluding chapter, Martin addresses a wide range of entangled issues in today's education regarding gender, including very topical matters in the year of publication 2022. This is an impressive and thoughtful conclusion which summarises and condenses the essence of the book's analysis satisfactorily to the reader, but also opens up a vast space for further consideration on 'our current gender system and how it interacts with other systems, like race social class and ability' (p. 274). Martin claims that the 'gendering the educational landscape'

offers a perspective to ‘challenge the long-standing biases and omissions that limit how we understand politics and society’ and reimagine the future (p. 283). Some of her demands include the creation of a cultural context that allows to look beyond what is considered common sense and to create awareness of the power embedded in the telling of history. Particularly, gender democratisation and education for civic participation are offered as strategies to leave the trodden paths of gendered power and to challenge notions of heteronormativity.

It is questionable to me whether this optimistic view of education as a motor of societal change is not a pitfall. Of course, the creation of spaces where learners can be ‘together as equals, with respect and empathy’ (p. 284) is a valid desire, congruent with the ideals of democracy. However, as has been shown in previous research, school reform tends not keeping its promises to be the driving agent of social reform (Labaree, 2008). Thus, the hope for improved, gender-sensitive and democratic education expressed by Martin is understandable, however, her concluding words on the entanglement of gendered bias in schooling might have benefited from a critical view upon the power of promise within education itself (Depaepe and Smeyers, 2008).

With *Gender and Education in England since 1770. A Social and Cultural History*, Jane Martin has provided the field of history of education with a valuable and inspiring contribution which places the histories of women, girls, and the working-class centre stage. A valuable aspect of this book is Martin’s thorough theoretical contextualisation and discussion which can serve as a great resource for further research. Martin’s approach of

historical ethnography and the rigorous use of gender and class perspectives on England’s educational history sheds light on the lives and experiences of groups which are often times left out of traditional historiography of schooling and educational knowledge. The attention to marginalised experience, the analysis of everyday life and subjectivity in the processes of educational politics and thought enriches the field and highlights the necessity of considering the impact of the interwovenness of gender, class, and education in both past and present.

## References

- Labaree, David. “The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States.” *Educational Theory* 58, no. 4 (2008), 447–460.
- Depaepe, Marc and Smeyers, Paul. “Educationalization as an Ongoing Modernization Process.” In *Between Educationalization and Appropriation. Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*, edited by Marc Depaepe, 167–75. Leuven: Leuven University Press.
- Scott, Joan. W. “Gender: A Useful Category of Historical Analysis.” *The American Historical Review* 91, no. 5 (1986), 1053–75.

Sophie Winkler  
Örebro University  
sophie.winkler@oru.se



Ellen Nørgaard  
*Det Naturlige og frie barn:*  
*Tre reformpædagogiske visioner*

Aarhus: Aarhus Universitetsforlag  
 2022, 207 pp

I boken *Det naturlige og frie barn: Tre reformpædagogiske visioner* berättar pedagogen Ellen Nørgaard historien om tre danska reformpædagogers visioner om att i undervisningen skapa förutsättningar för friare och lyckligare barn. De tre visionärerna är skolgrundaren Thora Constantin-Hansen (1867–1954), läraren Olaf de Hemmer Egeberg (1887–1959) och skolinspektören Asger Rosenstand Schacht (1893–1976). Nørgaard genomför en omfattande analys av sitt material, vilket inkluderar en bred samling av publicerade verk, tidskriftsartiklar, debattartiklar, recensioner, intervjuer och självbiografiskt material. Genom att se på dessa tre personers samlade insatser och idéer menar hon att vi kan få en bättre bild av hur dessa visionärer, på till synes skilda sätt, representerar en reformpædagogisk rörelse i Danmark som kämpade för att främja frihet och kreativitet i barns utbildning i tidens strängt disciplinerade folkskola. Bokens tidsram sträcker sig i över första hälften av 1900-talet, med särskilt fokus på mellankrigstiden. Nørgaard tecknar även en bredare kontext för att visa på impulser som hämtades från Europa för att illustrera utvecklingen av den danska reformpædagogiken och dess potentiella påverkan på utbildningssystemet.

I bokens första del berättas historien om Thora Constantin-Hansen, född 1867 i Fredriksberg. Som den yngsta av elva syskon växte hon upp i ett hem där atmosfären präglades av N.F.S. Grundvigs kristna livssyn. Vid femton års ålder började hon på N. Zahles Seminarium i Köpenhamn. År 1896 knöts Constantin-

Hansen till Skolen for Vanføre, senare Hjemmet for Vanføre som grundades i Köpenhamn 1872 av prästen Hans Knudsen. Skolan gav stöd till personer med funktionsnedsättningar genom utbildning, arbete och socialt samspel. Under sin tid som lärare på skolan fick Constantin-Hansens värdefulla erfarenheter av vikten av att skapa utrymme för barnen att själva hitta fungerande arbetsformer. Nørgaard beskriver Constantin-Hansens strävan att reformera ett förlegat skolsystem, och boken ger spännande inblickar i tidens pedagogiska diskussioner. Constantin-Hansens var exempelvis en tongivande röst i debatten om friskolemiljön och i ett anförande vid det årliga friskolemötet 1917 redogjorde hon för Maria Montessoris syn på uppfostran och undervisning. Efter anförandet blev Constantin-Hansen starkt ifrågasatt då det fanns många, som menade att ingen ny tillförsel var nödvändig till det grundtvigsk-koldske arvet. Dessutom ansåg de att hennes pedagogiska nytänkande saknade lydnad och auktoritet. Dessa erfarenheter blev grunden för Constantin-Hansens fortsatta engagemang i olika skolfrågor. I början av 1920-talet köpte hon ett hus med avsikt att starta en hemskola, där hon kunde omsätta sina visioner i praktiken. År 1923 uppmärksammades Constantin-Hansens hemskola i *Højskolebladet*, som intervjuade henne. Hon kritiserar en undervisning där eleverna endast var passiva mottagare av kunskap och betonade i stället vikten av kreativa moment och elevaktivitet i undervisningen. Constantin-Hansen framhöll också behovet av ett nära samarbete mellan hemmet och skolan.

I bokens andra del skildras historien om Olaf de Hemmer Egeberg som föddes 1887 i Nørup Sogn vid Vejle. Egeberg fick tidigt impulser i hemmet för sina nydanande pedagogiska idéer, då hans uppväxt präglades av faderns lä-

rargärning och involvering i Danmarks Lärarförening. Egeberg examinerades från det grundtvigsorienterade seminariet Silkeborg 1908 och fick följande år sin första lärartjänst i Köpenhamn. I Köpenhamn mötte han en skolmiljö med höga krav på flit och lydnad, där straffet för dåligt uppförande kunde vara upp till fem slag med rottingen. Med inspiration från skolförsök som gjorts i Tyskland var Egeberg med och startade det pedagogiska experimentet Vanløseforsøgene som pågick under åren 1924–1928. Projektet inkluderade innovativa pedagogiska metoder, såsom att kombinera olika ämnen under samma lektion och projektbaserat lärande. Eleverna följde inte något fast schema utan de kunde själva bestämma vad de skulle arbeta med. Resultaten av projektet visade att eleverna presterade bättre och var mer motiverade att lära sig. När tre år förlöpt konkluderar Egeberg att projektet gett ett positivt utfall då barnen var ”glade och tillidsfulde – veltilpasse”.

Efter fyra år stoppades försöksverksamheten av den danska skolstyrelsen, vilket gav upphov till en livlig debatt där åsikten framfördes att traditioner var viktigare än framsteg. Samtidens motvilja mot pedagogiskt nytänkande beskrivs särskilt tydligt av Nørgaard, när Egeberg 1937 blev avskedad från sin lärartjänst när han under en lektion hade läst högt ur en roman och uttalat ordet ”tissemand”. Ett av de yngre barnen hade berättat om uppläsningen för sin mor som dagen efter rapporterade händelsen till skolinspektören, vilket ledde till att Egeberg blev ”sat fra tjeneste”. Sexualundervisning var tillåten vid den tiden, men den var inte särskilt utbredd, vilket möjligtvis kan ha varit en orsak till uppsägningen.

Den sista berättelsen i *Det naturlige og frie barn* handlar om Asger Rosen-

stand Schacht, född 1893 i Skold, nu Hedensted kommun. Schacht, som var av bondebakgrund, började sina studier vid seminariet Skårup på Fyn och sökte därefter in på en privat realskola i Hammel med naturhistoria som huvudämne. År 1919 flyttade Schachts till Köpenhamn, där konsekvenserna av första världskriget blev uppenbara genom utbredd fattigdom och brist på livsmedel. Schacht förfärades över att barnen i klasserna var tvungna att arbeta utanför skoltid, både på morgonen och kvällen. Schacht inspirerades i sitt pedagogiska nytänkande av den tyska pedagogen Georg Kerschensteiner, som framhävde vikten av aktivitetspedagogik och självständigt arbete. Kerschensteiners fokus på att främja elevernas aktivitet som en socialt värdefull del av lärandet inspirerade Schacht och bidrog till utvecklingen av hans banbrytande pedagogiska idéer och metoder. Schacht var exempelvis involverad i ett antal skolexperiment. År 1932 uppmanade den danska skolstyrelsen de lärare i Köpenhamn som önskade undervisa barn på alternativa sätt att utforma försöksplaner för pedagogiska experiment. Schacht deltog under de kommande åren entusiastiskt i sådana experiment, bland annat vid Vigerslev Allés Skole, där han var verksam i början av 1930-talet. Med inspiration från ungdomspsykologiska perspektiv på uppfostran argumenterade han i arbetsplanen för aktivitetspedagogik och självständigt arbete, samtidigt som traditionella färdigheter såsom rättskrivning också skulle integreras i undervisningen. Schacht ansåg att de första försöken var framgångsrika. Dock möttes detta skolförsök av blandade reaktioner. Även om Köpenhamns borgmästare Ernst Kaper ansåg att skolförsöket var nödvändigt, var hans invändning att det var för kostsamt. Det var många lärare som ställde sig bakom

borgmästarens synpunkter. Schacht var ”mycket krävande”, hade borgmästaren sagt. Ja, det ”burde man också væ på børnenes vegne”, hade Schacht svarat.

Boken *Det naturlige og frie barn* berättar historien om tre engagerade reformpedagoger och deras visioner för en reformerad undervisning. I boken kopplas de tre lärarnas idéer samman med deras praktiska tillämpningar, och Nørgaard visar hur de aktivt använde pedagogisk och psykologisk kunskap i sina försök att utveckla nya och förbättrade undervisningsmetoder. På ett träffsäkert sätt skildrar hon dessa tre personers outtröttliga strävan att, trots motstånd från både allmänheten och ledande politiker, driva igenom sina pedagogiska idéer och med övertygelse hävda att barn måste få vara barn under sin skolgång. Boken utgör ett betydelsefullt bidrag till debatten om vad dansk reformpedagogik en gång var och illustrerar de villkor och samtida förhållanden som påverkade dessa tre personers liv och arbete.

En mindre invändning jag har är att den del som behandlar Constantin-Hansen i huvudsak bygger på hennes självbiografi samt ett begränsat antal tidskriftsartiklar som hon publicerat. Då det tillgängliga källmaterialet är relativt begränsat, har Nørgaard kompletterat med ytterligare bakgrundsinformation för att fylla ut sidorna. Detta innebär att hon inkluderat böcker som inspirerade Constantin-Hansen, och stor vikt har lagts vid att utforska och beskriva de pedagogiska idéer samt de samhälleliga förhållanden som präglade hennes samtid. Även om upplägget är väl genomfört och motiverat, kan det ibland leda till att Constantin-Hansen hamnar i skuggan av mer internationellt erkända pedagoger och samtida idéströmningar.

Med detta sagt har *Det naturlige og frie barn* en betydande relevans för vår

samtid. Både den debatt och de skolexperiment som skildras i boken har utan tvekan bidragit till utvecklingen av det danska skolsystemet. Boken har också forskningsmässig relevans genom att visa hur reformpedagogiken spreds såväl inom Danmarks gränser som över landsgränserna. Dessa tre reformpedagoger hade en vision om hur en god barndom bör gestalta sig. Boken väcker viktiga frågor kring dagens förutsättningar för barn i skolan och Nørgaard själv ställer slutligen frågan: ”Mon det er den gode barndom, vi har idag?”

Charlott Wikström  
Umeå universitet  
charlott.wikstrom@umu.se