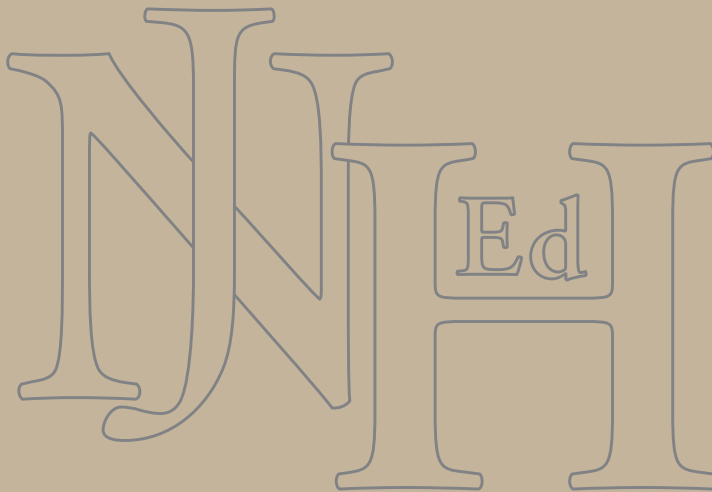


Volume 1

Number 1

Spring 2014

Nordic Journal of Educational History



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





Nordic Journal of Educational History

Vol 1, no 1

The Nordic Journal of Educational History (NJEDH) is an interdisciplinary journal dedicated to scholarly excellence in the field of educational history. Its aim is to provide historians of education conducting 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) and its educational contexts with a portal for communicating and disseminating their research. The journal particularly welcomes submissions comprising comparative studies of the educational history of these disparate precincts. The publishing language is English and the Nordic/Scandinavian languages. The journal applies a double blind peer review procedure and is accessible to all interested readers (no fees are charged for publication or subscription). The NJEDH publishes two issues per year (spring and autumn).

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

Editors

Dr **Björn Norlin**, Umeå University, Sweden

Dr **David Sjögren**, Uppsala University, Sweden

Associate Editor

Dr **Henrik Åström Elmersjö**, Umeå University, Sweden

Editorial Board

Professor Emerita **Sirkka Ahonen**, University of Helsinki, Finland
Professor **Astri Andresen**, University of Bergen, Norway
Professor Emeritus **Donald Broady**, Uppsala University, Sweden
Assoc. Professor **Catherine Burke**, University of Cambridge, United Kingdom
Assoc. Professor **Craig Campbell**, University of Sydney, Australia
Professor **Marcelo Caruso**, Humboldt University, Germany
Professor **Ning de Coninck-Smith**, Aarhus University, Denmark
Professor Emerita **Christina Florin**, Stockholm University, Sweden
Professor **Eckhardt Fuchs**, Georg Eckert Institute, Germany
Professor **Ian Grosvenor**, University of Birmingham, United Kingdom
Professor Emeritus **Harry Haue**, University of Southern Denmark, Denmark
Professor **Veli-Pekka Lehtola**, University of Oulu, Finland
Professor **Daniel Lindmark**, Umeå University, Sweden
Professor **Lars Petterson**, Dalarna University, Sweden
Professor **Jukka Rantala**, University of Helsinki, Finland
Professor **Harald Thuen**, Lillehammer University College, Norway

Mailing Address

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

E-Mail and phone

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

Webpage

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

ISSN (online): 2001-9076

ISSN (print): 2001-7766

Table of Contents

Editorial

- Enhancing the Infrastructure of Research on the Nordic Educational Past: The Nordic Journal of Educational History 1–5
Björn Norlin & David Sjögren

Articles

- Changes in Schooling Arrangements and in the Demographic and Social Profile of Teachers in Iceland, 1930–1960 7–20
Ólöf Garðarsdóttir & Loftur Guttormsson
- Till nytta eller onytta: Argument rörande allmänna ämnen i ungas yrkesutbildning i efterkrigstidens Sverige 21–43
Kristina Ledman
- Trondenes Seminarium: Et lærdømsmiljø grunnlegges 45–58
Liv Helene Willumsen
- Progressiva koalitioner, (inter)nationella influenser och kunskapsmätningar i reformarbetet med svensk läroplan, ca 1930–1950 59–79
Christian Lundahl



EDITORIAL

Enhancing the Infrastructure of Research on the Nordic Educational Past: The Nordic Journal of Educational History

BJÖRN NORLIN *
DAVID SJÖGREN **
(EDITORS)

It is with great pleasure that we announce the premiere issue of The Nordic Journal of Educational History (NJEDH), marking the first effort to create a periodical dedicated solely to studies in the educational past of the Nordic region. Before presenting its content, we would like to take the opportunity to provide some basic information and thoughts about the background, scope and underlying concept of the journal.

The Fifth Nordic Conference on the History of Education and the NJEDH

In September 2012, Umeå University and the Research Group in History and Education hosted the fifth session of the standing Nordic Conference on the History of Education. The theme of this conference was “People, Environments and Media in the History of Education,” intending to highlight aspects of the general daily routine of past educative practices in a Nordic context, specifically the interrelation between individuals, educational environments and ways of mediating knowledge. Roughly one hundred participants from throughout the Nordic region and the UK attended the conference, and about eighty presentations were held over the course of more than 20 sessions. The two-and-a-half day gathering offered a wide variety of individual and joint research projects (completed, ongoing or planned), round table discussions and, of course, keynote speeches. The three conference keynotes – addressing issues related to each specific subtheme of the conference – were delivered by Professor Ian Grosvenor, University of Birmingham, UK; Senior Lecturer Charlotte Appel, Roskilde University, Denmark; and Professor Astri Andresen, University of Bergen, Norway.¹

* PhD in History, Department of Historical, Philosophical, and Religious Studies, Umeå University. Email: bjorn.norlin@umu.se.

** PhD in History, Department of History, Uppsala University. Email: david.sjogren@hist.uu.se.

¹ For a full overview of the conference program (including keynote titles, sessions, abstracts and ongoing research projects), see “Femte nordiska utbildningshistoriska konferensen: Människor, miljöer och läromedier (Umeå den 26–28 september 2012),” http://ojs.uu.se/public_files/programhfte_2012.pdf

Collaboration between scholars interested in the educational past of the Nordic region has been considerably revitalized over a relatively short period, as evidenced by the number of the joint conferences convened (1998, 2003, 2006, 2009 and 2012).² The durability and high level of attendance of the standing conference underlines its importance as a facility for scientific exchange within this multidisciplinary field. Yet a frequent topic of discussion during the conference in Umeå was the need to further augment the infrastructure of this colloquy. At the final joint session, an initiative was launched to create a web-based journal providing scholars with an additional forum for expanding and improving this growing scientific dialogue.

The first issue of the NJEDH is the result of this proposal, a concrete expression of the last decade of increased Nordic cooperation in the field. Taking on board suggestions made at that closing session, the journal aims to become a high-ranking interdisciplinary periodical. It intends to provide researchers in the history of education committed to studies with particular relevance to the Nordic region and its educational contexts with a portal for communicating and disseminating their research.³ Two issues will be published each year, in spring and autumn. The working language will be English, and the publishing languages will be English and the Nordic/Scandinavian languages. The journal will be open for access to all readers, with no fee charged either for publication or subscription, and will apply a double-blind peer review procedure to all submissions.

As regards content, the journal will particularly welcome submissions comprising comparative studies of different parts of the Nordic region. It will strive to publish a blend of articles ranging from doctoral candidate research to manuscripts from more established scholars in the field. Freestanding and conference related issues will be alternated with special thematic issues. Accordingly, the first two issues contain articles from the Umeå conference, while the third will be thematically focused on the financing of education and edited by colleagues at Uppsala University. In the near future the journal will also seek to publish book reviews, essays and information about ongoing research projects throughout the region.⁴

The Umeå Research Group in History and Education and the University Library at Umeå University will provide administrative management, distribution and technical support for the journal. The journal's editorial board includes leading scholars in the field of educational history, both from within and outside the Nordic region. The members of the editorial board will function as scientific advisors guaranteeing the scientific standards of the journal. The journal also has an editorial staff responsible for the more practical work of editing and publishing. This team will be flexible in order to move effortlessly between university hosts. The editors firmly believe that the primary goal of this new journal is to gain and sustain confidence and credibility within the community of scholars actively researching the Nordic educational past. We are

² A brief historical overview of the Nordic conferences and research collaboration is provided by Donald Broady, Esbjörn Larsson and Johannes Westberg, "Utbildningens sociala och kulturella historia: En översikt," in *Utbildningens sociala och kulturella historia: Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen*, ed. Esbjörn Larsson and Johannes Westberg (Uppsala: Uppsala University, 2010). The conference has gradually established itself as a genuinely Nordic forum.

³ In the present context, the "Nordic region" refers to the nation-states of Denmark, Finland, Iceland, Norway, Sweden and political and geographical entities including the Faroe Islands, Greenland, Sápmi and the Åland Islands.

⁴ The NJEDH works in close collaboration with the Nordic Network of Educational history. For more information about the network, please visit: <http://utbildningshistoria.se/>

therefore grateful for any suggestions or advice that might help us improve it as it grows.⁵

Nordic Educational History

The Nordic Conference on the History of Education and the NJEDH are complementary efforts to encourage transnational and transregional approaches to the study of past educational practices in the Nordic area, thereby generating a common body of knowledge in the field. This being said, the journal's promotion of and dependence on yet another geo-spatial entity, the *Nordic*, can indeed be criticized as just another effort to tear down old, inward-peering national constructs in order to build "new" ones that are simply more geographically inclusive. Furthermore, the fruitfulness of the concept *Nordic* as a common analytical hub can be challenged in good conscience. Experiences of education and educational modernization throughout the region have certainly not always followed similar paths, or even paths that are meaningful to one another. In addition to this, the concept is historically burdened. The conception of the *Nordic peoples* or the *Nordic periphery* as a cultural and geographical entity can be traced back to early modern times, when it was often contrasted with more civilized parts of Europe.⁶ When the concept *Nordic* had its popular breakthrough in the latter half of the 19th century, it served principally as a slogan for transnational cultural engagement among the middle classes, drawing on the notion of a common past as a cultural extension of nationalism, a notion not adopted with equal enthusiasm in the countries involved. During the 20th century, the concept has, for example, been used with reference to the history textbook revision conducted by the Norden Associations, and it is today only one of several overlapping concepts used to dissect and describe factors associated with the northern parts of Europe.⁷

The editors' view of the purpose and scope of the journal is as follows. First of all, and needless to say, we acknowledge that there is indeed a common transnational Nordic experience related to the educational past, making *Nordic* a joint concept relevant to the field. Just as relationships between nation-states and modernization processes are historically intertwined in a range of areas, so is the case when it comes to education.⁸ This refers not only to the construction of educational systems, pedagogical influences or cooperation as regards content, but on a more profound level, to the geographical premises for the conduct of schooling – with extensive parts of the region being vast and sparsely populated, culturally mixed and multilingual, etc. – and of schooling in times when the borders of these nation-states regularly fluctuated. Other common denominators are the robust Lutheran heritage and the powerful influence of national churches on education, as well as the shared colonial experiences vis-à-vis respective northernmost regions, where the role of education has been central for managing relationships with indigenous peoples and other minority groups. This

⁵ Contacts and information about the journal are available at the web portal: <http://ojs.ub.umu.se/index.php/njedh>

⁶ Cf. Olaus Magnus, *Historia de gentibus septentrionalibus* (1555).

⁷ Cf. Øystein Sørensen and Bo Stråth, eds., *The Cultural Construction of Norden* (Oslo: Scandinavian University Press, 1997); Max Engman and Åke Sandström, eds., *Det nya Norden efter Napoleon* (Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2004); and Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* (Lund: Nordic Academic Press, 2013), chapter 3.

⁸ Cf. Sirkka Ahonen and Jukka Rantala, eds., *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000* (Helsinki: SKS Finnish Literature Society, 2001).

has caused tensions still being felt today. The educational systems in the post-industrialized Nordic region are now facing similar challenges due to globalization, high youth unemployment, increasing levels – and increasing awareness – of multiculturalism, and so on.

With these past and present similarities in mind, it can nonetheless be argued that nowadays, the differences are becoming more apparent than ever before. Widely divergent political interpretations of historical experience are paving the way for increasingly diverse solutions in the educational sector (e.g. decentralization and privatization), an ongoing transformation that itself poses a formidable task to historical research.

It is the editors' belief that these shared Nordic experiences can be most beneficially addressed through close interaction between researchers concentrating on as many different regions as possible. So naturally, the NJEDH is *not* a journal dedicated exclusively to scholars based in the Nordic region, but to scholars and readers throughout the world interested in the educational past of the Nordic geographical region.

As regards *educational history*, the editors are hesitant to set down a fixed definition of the concept. Our view is that the very process of negotiating its parameters is situated at the core of the subject and that it is the prerequisite of each individual study to define its own significance and position in relation to specifically perceived aspects of the field. However, we would like to provide prospective authors with a broad notion of our understanding of the concept. The journal understands educational history as the historical study, irrespective of disciplinary affiliation, of topics related to the diverse range of human practices aimed at framing, planning and transmitting cultural and social heritage (knowledge, skills, values, behavioral patterns, social relationships, etc.), as well as the ideological, linguistic, material, spatial, visual, emotional and sensory conditions these practices require or sustain. This naturally also includes individual or collective experiences of such practices.

Our Debut Issue: Authors and Articles

The first issue of the NJEDH contains four articles originally presented as papers at the fifth Nordic conference in Umeå. The papers have been revised to meet the scientific criteria of the journal and been subjected to a double-blind peer review process. In the opening article, Professor Ólöf Garðarsdóttir and Emeritus Professor Loftur Guttormsson of the University of Iceland in Reykjavik investigate the demographic and social characteristics of the teaching corps in Iceland between 1930 and 1960, relating their findings to existing knowledge on the modernization of the teaching profession. The study compares urban and rural areas as well as different school types and reveals considerable differences in the social profile of teachers. The article also provides new demographic evidence that the professionalization of teaching occurred much earlier than previously known in an Icelandic context.

In the second article, doctoral candidate Kristina Ledman of Umeå University, Sweden, presents an analysis of the role of general (academic) subjects in the curriculum for practically oriented education and training in Swedish upper secondary schools after the Second World War. She demonstrates how the inclusion of general subjects in vocational education was motivated in policy debate and influenced by shifts in political leadership. The article provides new, specific insight into central

aspects of policy work and political negotiation and on a more general scale, into the constantly transmuting views on general subjects and their ascribed social value in the Swedish educational context.

Professor Liv Helene Willumsen of the University of Tromsø, Norway, examines the establishment of the first government-financed Norwegian teacher-training institute in the third article. Founded in the 1820s, the role of Trondenes Seminarium was to promote schooling for Saami and settler children in the northernmost reaches of the country. In her study, Willumsen provides insight into the interplay between central and regional authorities, as well as between the state and the church during this early period in the development of the Norwegian primary school system.

Finally, Professor Christian Lundahl of Karlstad University, Sweden, examines the role of standardized testing and international precedent in the process of national curriculum change. Lundahl clarifies how representatives of the Swedish progressive movement used its participation in the International Examination Inquiry (IEI) in the 1930s, not so much as a source of ideas or methods to be imported to classroom practice, but rather as a broader experience of urbanity lending credence to the movements' own solutions to perceived national education issues. Participation in the IEI was also used to establish and promote an institute dedicated to the development of psychological and pedagogical research and methods that would come to make a significant impact on the national curriculum.

References

- Ahonen, Sirkka and Jukka Rantala, eds. *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Helsinki: SKS Finnish Literature Society, 2001.
- Broady, Donald, Esbjörn Larsson and Johannes Westberg. "Utbildningens sociala och kulturella historia: En översikt." In *Utbildningens sociala och kulturella historia: Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen*, edited by Esbjörn Larsson and Johannes Westberg. Uppsala: Uppsala University, 2010.
- Engman, Max and Åke Sandström, eds. *Det nya Norden efter Napoleon*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2004.
- "Femte nordiska utbildningshistoriska konferensen: Människor, miljöer och läromedier (Umeå den 26–28 september 2012)". http://ojs.ub.umu.se/public_files/programhafte_2012.pdf
- Sørensen, Øystein and Bo Stråth, eds. *The Cultural Construction of Norden*. Oslo: Scandinavian University Press, 1997.
- Åström Elmersjö, Henrik. *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningsarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972*. Lund: Nordic Academic Press, 2013.



Changes in Schooling Arrangements and in the Demographic and Social Profile of Teachers in Iceland, 1930–1960

ÓLÖF GARÐARSDÓTTIR *

LOFTUR GUTTORMSSON **

Keywords

Teachers, female teachers, social origin, urbanization, ambulatory schools

Abstract

This article examines the demographic and social profile of primary school teachers in Iceland over half a century, beginning with the introduction of mandatory elementary school attendance in 1908, with particular focus on changes between 1930 and 1960. During this period, Iceland developed from a rural to a predominantly urban society where most children attended classes in permanent school buildings, in contrast to the ambulatory schools most common at the outset. It is our hypothesis that these rapid social changes affected the composition of the teaching corpus in many ways, particularly as regards gender and class origin. Analysis shows that in the first half of the period, female teachers were more numerous in the capital of Reykjavík, and their social and educational status was higher than teachers outside the capital. Furthermore, female teachers in Reykjavík were less likely to marry and had longer teaching careers than their male colleagues. On the whole, the share of female teachers increased considerably between 1930 and 1960, by which time it had become easier for women to combine teaching with marriage.

To cite this article

Ólöf Garðarsdóttir and Loftur Guttormsson, “Changes in Schooling Arrangements and in the Demographic and Social Profile of Teachers in Iceland, 1930–1960,” *Nordic Journal of Educational History* 1, no. 1 (2014), 7–20.

Introduction

In the first half of the twentieth century, Iceland underwent significant social and economic changes. At the beginning of the century, the vast majority of its population lived in sparsely populated rural regions, but by the 1960s this was true for less than one-quarter of the population. One manifestation of this change was an important transformation in compulsory schooling and the demographic and social profile of teachers.

The present article is part of an ongoing research project on teachers in Iceland, from the date when the formal education of teachers was first introduced at the beginning of the twentieth century until teachers’ education was upgraded to university level in the early 1970s. Here we compare the social and demographic profile of

* Professor of History, School of Education, University of Iceland. Email: olofgard@hi.is.

** Professor Emeritus of History, School of Education, University of Iceland. Email: loftur@hi.is.

teachers, including all individuals teaching in Icelandic compulsory schools in 1930 and in 1960, respectively. The study compares urban and rural areas as well as different school types. How did urbanization affect teachers in different settings? Did urbanization lead to a differentiation between teachers in urban and rural areas in terms of their professional preparation and social status? We will furthermore focus on the feminization of the teaching profession. Was there a difference between the views of female and male teachers toward their profession and family life? To what extent did the growth in wage labor among married women in the 1950s affect those views? In this article we only marginally address the issue of the educational status of teachers, since that issue will be dealt with in a forthcoming article. Our main source material is a dataset containing a cross-section of information on all individuals teaching in primary schools and lower secondary schools in the years 1909–10, 1930–31, 1940–41 and 1960–61.¹ The dataset is unique in the sense that it contains detailed information on the social background and teaching careers of all individuals teaching at the compulsory school level in Iceland at the time (for a further description of the dataset, see below).

Characteristics of Schooling Arrangements in Iceland, 1900–1960

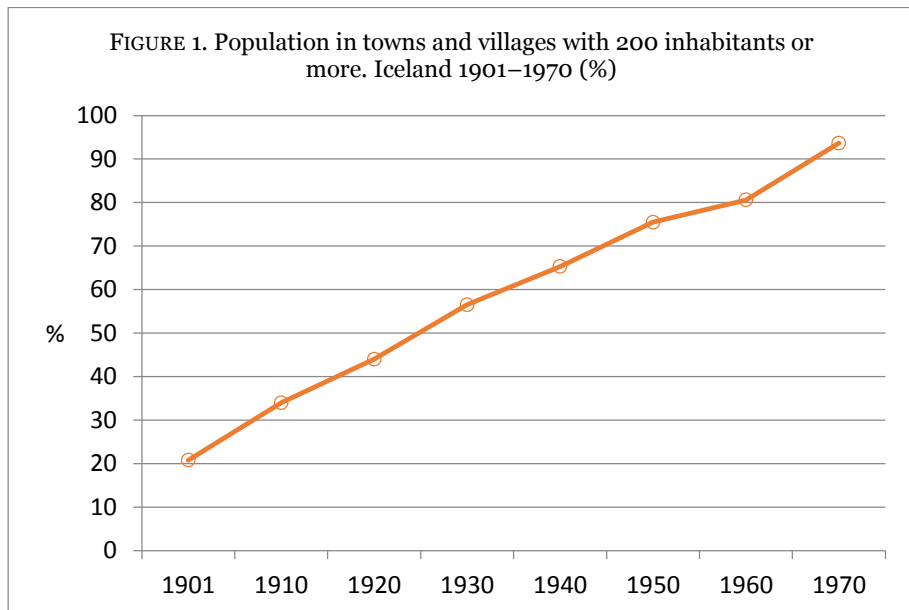
Compared to the other Nordic countries, free public schooling became compulsory at a late date in Iceland. Iceland had a deep-rooted tradition of home instruction, and compulsory schooling was not introduced until 1907.¹ This was mainly due to the fact that the country was sparsely populated, even by North European standards. Settlement was scattered along the coast and inland valleys and the vast interior was largely uninhabited. Although the majority of the population lived off animal husbandry, fisheries constituted an important subsidiary source of livelihood for a relatively large proportion of the population, in particular in the western and southern parts of the country. In upland rural areas, settlement was characterized by isolated farmsteads, whereas many of the coastal areas were more densely populated. The total population by 1901 was slightly over 80,000. Reykjavík, which eventually became the capital of Iceland, was by far the most populated town, with 6,600 inhabitants. Outside Reykjavík there were a handful of towns and villages with a population of more than two hundred. It goes without saying that the operation of regular schools in permanent housing would have been complicated under such conditions.²

It is important to note that the Compulsory Education Act of 1907 did not entail any clear shift in either the organization of schools or in school attendance. A burgeoning interest in promoting the establishment of primary school occurred in second part of the nineteenth century, and in 1880 a new Education Act was passed by parliament. Until then, the traditional requirement for receiving first communion (alongside knowledge of the catechism) was that children should be able to read texts freely and not only learn them by heart. With the Education Act of 1880, new requirements were added: individual households were now made responsible for teaching children to

¹ Loftur Guttormsson, "Tímamótin 1907," in *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Skólahald í bæ og sveit 1880–1945*, ed. Loftur Guttormsson (Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2008a), 75–89.

² On population development in Iceland, see *Hagskinna: Icelandic Historical Statistics*, ed. Guðmundur Jónsson and Magnús S. Magnússon (Reykjavík: Statistics Iceland, 1997), 85.

write and master some basic arithmetic skills.³ It has been argued that households were often unequipped to meet the new educational demands, which brought about a shift in educational arrangements in both urban and the rural settings. Thus, in the following years there was a sharp increase in the number of schools, both in villages and rural areas. By the turn of the twentieth century, there were ambulatory (or itinerant) schools in the majority of rural districts and permanent schools were established in almost every village.⁴ Generally, ambulatory schools were operated on a temporary basis at a number of farms in the local community. During the year, the teacher travelled between the farms where the “school” was operated. Consequently, the school year for individual children only lasted for a period of around two months.

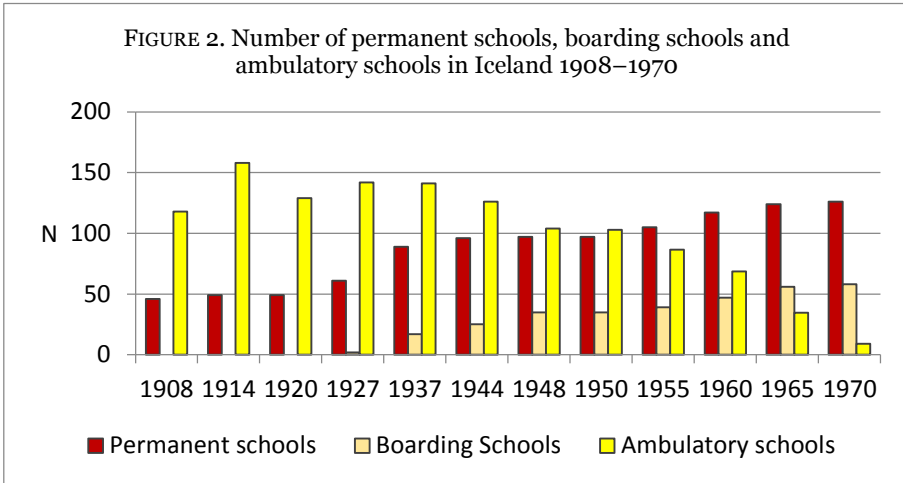


Source: Jónsson and Magnússon (1997), 85.

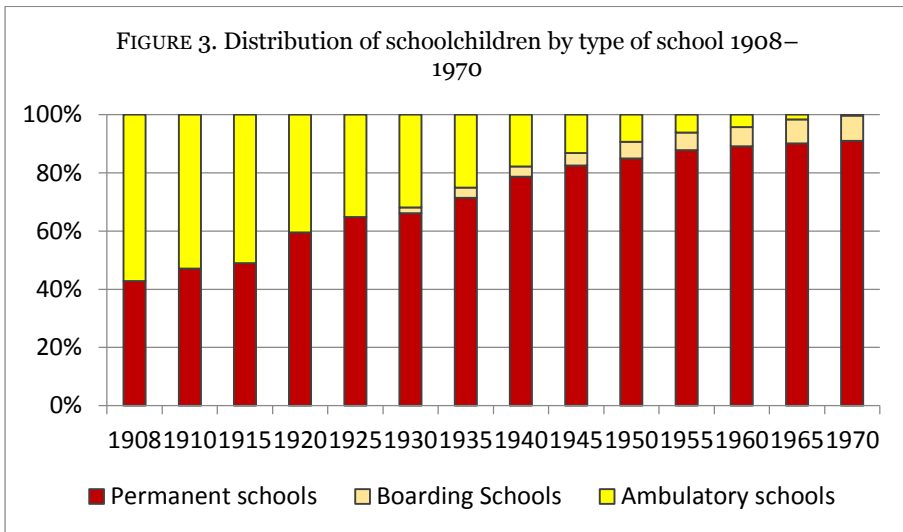
The early twentieth century was characterized by rapid population growth and a shift in settlement pattern. Fisheries increased in economic importance and consequently the rural population declined while coastal towns and villages expanded. In 1901, only 20% of the population lived in towns and villages with 200 inhabitants or more. However, by 1930 this was true for more than half of the population and by 1960 for 80% (Figure 1). This radical shift had an important bearing upon the organization of schools in Iceland. With a denser settlement pattern, preconditions were created for establishing schools on a more permanent basis. It is, however, evident that traditional patterns prevailed and there was a clear distinction between schooling in urban and rural areas until the post-war period.

³ Loftur Guttormsson, “Sekuleringstendenser i islandsk almuedannelse i slutningen af 1800-tallet,” in *Skole, dannelse, samfund: Festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen*, ed. Harry Haue (Odense: Odense Universitetsforlag, 1991), 87–95.

⁴ Loftur Guttormsson, “Hefð og nýbreytni mætast,” in *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skólahald í bæ og sveit 1880–1945*, ed. Loftur Guttormsson (Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2008b), 47–48.



Source: *Barnafræðsluskýrslur árin 1920–1966* (Reykjavík: Hagstofa Íslands, 1967).



Source: *Barnafræðsluskýrslur árin 1920–1966* (1967).

The other Nordic countries strove to centralize the school system in the early twentieth century, and an increased attempt was made to organize schools uniformly, irrespective of geographic and economic setting.⁵ In Iceland, on the other hand, prevailing

⁵ Edmund Edvardsen, *Den gjenstridige allmue: Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn c. 1850–1900* (Oslo: Solum forlag, 1989); Ning de Conick-Smith, “The Struggle for the Child’s Time – at All Times: School and Children’s Work in Town and Country in Denmark from 1900 to the 1960s,” in *Industrious Children: Work and Childhood in the Nordic Countries 1850–1990*, ed. Ning de Conick-Smith, Bengt Sandin and Ellen Schrupf (Odense: Odense University Press, 1997), 150; Gunhild Nissen, *Bønder, skole og demokrati: En undersøgelse i fire provstier af forholdet mellem den offentlige skole og befolkningen på landet it tiden ca. 1880–1910* (Copenhagen: Institut for Dansk Skolehistorie, 1973), 335–45; Mats Sjöberg, *Att säkra familjens skördar: Barndom, skola och arbete i agrar miljöö: Bolstad pastorat 1860–1930* (Linköping: Linköping Universitet, 1996), 123–4.

structures were consolidated and ambulatory schools continued to be the dominant school type in rural areas. This is evident from Figures 2 and 3, which show the number of different school types and the share of children by school type. It is worth mentioning that boarding schools did not become common in rural Iceland until the 1940s and '50s, in sharp contrast with e.g. Norway where many children in the northernmost region of Finnmark attended boarding schools early in the twentieth century.⁶ With the founding of boarding schools in Iceland, the number of ambulatory schools declined. It was not, however, until the late 1960s that ambulatory schools disappeared entirely.

In the Icelandic case, there were vast differences between ambulatory and permanent schools. First and foremost, the school year was considerably shorter in ambulatory schools. A school year of between eight and twelve weeks continued to be the general rule in ambulatory schools as late as the 1950s, compared to six to eight months in the permanent schools in towns and villages.⁷ Similarly, the school year at boarding schools was rarely longer than three months.

Another important distinction between town and countryside was school age. According to the Education Act of 1907, the compulsory school age was ten-thirteen years, with householders still responsible for teaching children to read before they started school at the age of ten. It was not until 1936 that compulsory schooling for all children from the age of seven was introduced. Earlier, however, it was common that individual towns organized schools for seven- or eight-year-old children. In the case of Reykjavík, a large proportion of children under ten already attended school at the outset of the twentieth century. As regards the rural areas, there was no radical shift in respect to the Education Act of 1936, as it allowed individual school districts to apply for exemption from the principle of school start at age seven. Thus significant differences did indeed exist. Consequently, the demographic and social profile of primary school teachers in different areas must have also varied considerably.

Icelandic Teachers in 1930 and 1960: Demographic and Social Profile

Previous research has shown that at the beginning of the twentieth century, there were notable differences in the demographic and social profiles of teachers working in towns and rural areas, respectively. Teaching was often a secondary occupation in Iceland.⁸ The traditional economy was characterized by seasonal variation. In the agrarian sector, the most labor-intensive period lasted from the beginning of May, during lambing, until late September, when the sheep were gathered from the highlands. For individuals who were considered qualified, the option to teach would often have been an attractive alternative during winter, when there was little labor demand in the

⁶ Knut Einar Eriksen and Einar Niemi, *Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860–1940* (Oslo: Universitetsforlaget, 1981); Henry Minde, "Assimilation of the Sami: Implementation and Consequences," *Acta Borealia* 2 (2003), 121–46; Eivind Bråstad Jensen, "Skolverket og de tre stammer møte," *Eureka* 7 (2005).

⁷ Loftur Guttormsson, "Farskólalald í sextíu ár (1890–1950): Nokkrir megindrættir," *Uppeldi og menntun* 1 (1992), 207–222; *Barnafræðsluskýrslur 1920–1966* (1967).

⁸ Ólöf Garðarsdóttir, "Teaching on the Eve of Public Schooling. Demographic and Social Features of Icelandic Schoolteachers in the Beginning of the 20th Century," in *Education, State and Citizenship*, ed. Mette Buchardt, Pirjo Markkola and Heli Valtonen (Jyväskylä: NordWel Studies in Historical Welfare State Research, 2012), 138–59.

farming sector. Consequently, a large fraction of teachers were either farmers or the children of farmers.

The profile of teachers in town differed considerably from their rural counterparts. In towns, children most often attended school for at least six months a year and therefore for many teachers, teaching constituted their only, or at least, principal occupation. Furthermore, there were considerable differences in the social and demographic profile of teachers in Reykjavík as compared to teachers outside the capital. For example, in Reykjavík female teachers were more numerous than male teachers and their educational status was higher than teachers outside the capital.⁹

In the following, we will compare the social and demographic profile of teachers in different school types. How did socio-economic changes affect the social and demographic profile of Icelandic compulsory school teachers? And what were the differences between different geographic settings and different school types? Our analysis includes all individuals teaching in Icelandic compulsory schools in 1930 and in 1960. We divide teachers into three distinct categories: (1) Teachers in Reykjavík; (2) Teachers in permanent schools outside Reykjavík (boarding schools included); and (3) Teachers in ambulatory schools.¹¹

Our main source material is a database containing cross-sectional information on all individuals teaching in primary schools in the years 1909–10, 1930–31, 1940–41 and 1960–61. The information was obtained from the Archive of the Ministry of Education.¹⁰ The lists from the Ministry contain only basic information, including the name of the individual, the name of the school and the school district. We have subsequently acquired additional information on the individuals from a variety of sources, mainly the “Teachers’ Biographies” (*Kennaratal á Íslandi*) published in 1958 and in 1985.¹¹ The majority of individuals figuring in the lists from the Ministry were identified in the biographies: 94% in 1930 and 90% in 1960. Additional information collected from the biographies concerns age; marital status (year of marriage, year of divorce and year widowed); number of children (year of birth of the youngest and oldest child); social background (occupation of father and mother when available); education; teaching career (start and end year); and the name of the schools in towns, or of the school district in rural areas.

Table 1 lists the number of teachers in our database by gender in different school types. The last three columns show the proportion that was found in the Teachers’ Biographies. Both in 1930 and in 1960 there were gender-specific and “school type-specific” differences in the proportion of teachers listed. Teachers in Reykjavík were more likely to appear in the biographies (in 1930 all 100 teachers figured there). In 1960 the share in Reykjavík is lower than it had been, but remained higher than in the other areas. It is noteworthy that in Reykjavík, women were more likely to appear in the biographies than men, in contrast to areas outside Reykjavík where the opposite was more common. As regards the areas outside Reykjavík, teachers in permanent schools were more likely to figure in the biographies in 1930 than in 1960.

⁹ Ibidem.

¹⁰ The database was created by Loftur Guttormsson and Helgi Skúli Kjartansson in the early 2000s. Guttormsson and Ólöf Garðarsdóttir have continued to develop it since.

¹¹ Ólafur Þ. Kristjánsson, ed., *Kennaratal á Íslandi I–II* (Reykjavík: Oddi, 1958); Ólafur Þ. Kristjánsson and Sigrún Harðardóttir, eds. *Kennaratal á Íslandi III–V* (Reykjavík: Oddi, 1985–1988).

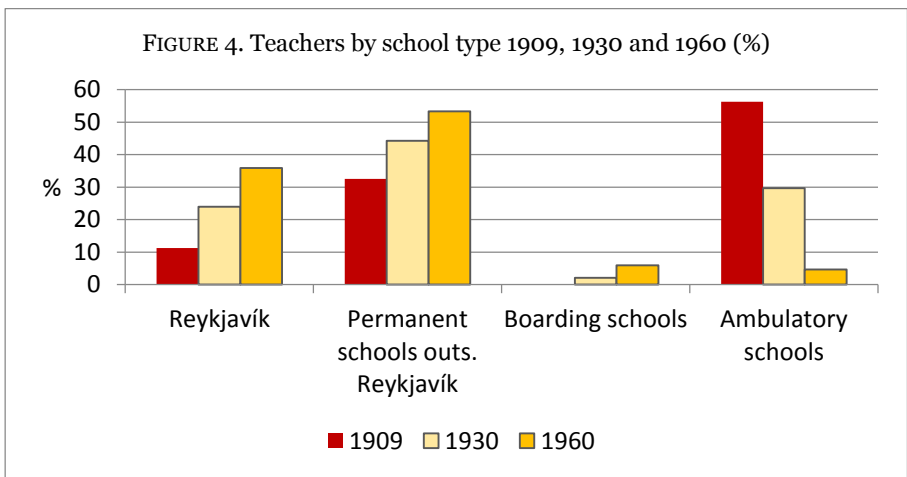
**TABLE 1. Number of Icelandic teachers 1930 and 1960.
Percentage figuring in *Teachers' Biographies (TB)* by school type**

1930	Number			Per cent in <i>TB</i>		
	Both sexes	Men	Women	Both	Men	Women
Total	418	297	121	94.0	94.9	91.7
Teachers in Reykjavík	100	56	44	100.0	100.0	100.0
Permanent schools outside Reykjavík	194	143	51	93.8	96.5	86.3
Ambulatory school teachers	124	98	26	89.5	89.8	88.5
1960						
Total	1400	927	473	90.0	91.7	86.7
Teachers in Reykjavík	503	305	198	95.0	93.4	97.5
Permanent schools outside Reykjavík	831	576	255	87.0	90.8	78.4
Ambulatory school teachers	66	46	20	89.4	91.3	85.0

Source: Icelandic school teachers. Database.

Judging from the more complete accounting of teachers in Reykjavík and at permanent schools, the gender- and school-specific differences detailed in the biographies – certainly in 1930 – are a clear indication of a disparity in status between areas. In all likelihood, the editors of these biographies were more prone to publish information on individuals for whom teaching was their sole profession than teachers for whom teaching was an ancillary occupation. Individuals who had been trained as teachers or possessed other professional merits were also more likely to report to the editors.

Let us now have a closer look at the demographic and social features of Icelandic teachers. Figure 4 shows the distribution of teachers in different school types. For comparative purposes, this analysis includes individuals teaching in 1909 together with teachers active in 1930 and 1960. In 1909, a majority of teachers (56%) worked in ambulatory schools; by 1930, their share had declined to a third, and by 1960 only a negligible proportion of all teachers worked in ambulatory schools. Only a tiny fraction of teachers taught in boarding schools, despite the fact that their share increased notably between 1930 and 1960. The share of teachers in permanent schools increased, particularly in Reykjavík (from 11% in 1909 to 36% in 1960).



Source: See Table 1.

1930	Number of teachers			Women
	Total	Men	Women	Per cent
Total	418	297	121	28.9
Teachers in Reykjavík	100	56	44	44.0
In permanent schools outside Reykjavík	194	143	51	26.3
Teachers in ambulatory schools	124	98	26	21.0
1960				
Total	1,400	927	473	33.8
Teachers in Reykjavík	503	305	198	39.4
In permanent schools outside Reykjavík	831	576	255	30.7
Teachers in ambulatory schools	66	46	20	30.3

Source: See Table 1.

Table 2 shows that not only did the proportion of ambulatory teachers decline between 1930 and 1960, the decline was also noteworthy in absolute numbers (from 124 to 66). As regards teachers in Reykjavík, the increase was more than fivefold, and in the permanent schools outside Reykjavík, the number of teachers in 1960 was four times that of 1930. As in earlier periods, female teachers were more numerous in Reykjavík than in other areas. This result is consistent with earlier research on the situation in the very early twentieth century; female teachers in Reykjavík were slightly more numerous than men in both 1901 and in 1909.¹² A comparison with Norway shows that female teachers were far more numerous in large Norwegian towns than was the case in rural areas.¹³

It has been argued that the professionalization of teaching in Iceland largely occurred prior to 1930.¹⁴ The founding of the Teachers' Training College in Reykjavík in 1908 marked an important shift in this respect; during the following decades, between twenty and thirty individuals graduated every year. The change in the teachers' profiles is reflected in changes in their ages. Earlier research has shown that at the beginning of the century, the majority was young and unmarried and had often been involved in teaching for only a brief period of time.¹⁵ In 1930, teachers were on the average older and had longer teaching careers than their forerunners. Thus, 70% of all teachers in the permanent schools (both in and beyond Reykjavík) were thirty years or older (compare Figures 5 A and C). This was, however, not the case with the ambulatory teachers who displayed similar demographic characteristics as in earlier periods when it was not uncommon for individuals in the countryside to teach only for a brief period of time before they married and went on to pursue new careers. Often farmers' children chose to teach for a few years before they married and established a household. A large fraction of these teachers taught only for a shorter period.¹⁶ Our study indicates that these structures prevailed in 1930 (see Figure 5E). Table 3 shows

¹² Garðarsdóttir (2012); Loftur Guttormsson, "Barnakennarar: Starfskjör, menntun og staða," in *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Skólahald í bæ og sveit, 1880–1945*, ed. Loftur Guttormsson (Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2008c), 126–41.

¹³ Gro Hagemann, *Skolefolk: Lærernes historie i Norge* (Oslo: Gyldendal, 1992), 70–71.

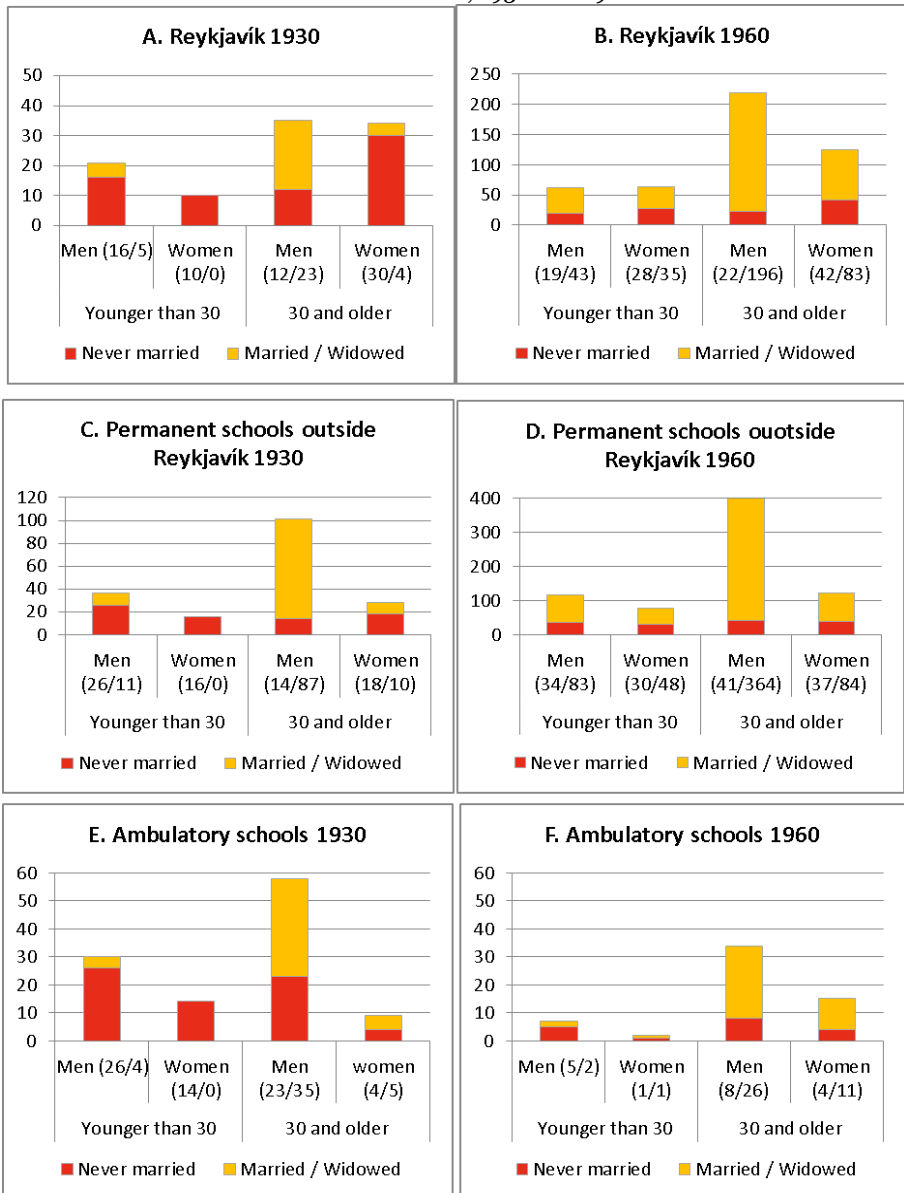
¹⁴ On the professionalization of teachers in the early 20th century see Guttormsson (2008c); Garðarsdóttir (2012).

¹⁵ Garðarsdóttir (2012).

¹⁶ Garðarsdóttir (2012).

that the teaching careers of ambulatory school teachers were on average much shorter than permanent school teachers. This was especially true for women – two out of three female ambulatory teachers taught for less than five years in 1930, a situation which had changed by 1960.

FIGURES 5. A–F. Number of teachers in different types of schools by age group, gender and marital status, 1930 and 1960



Source: See Table 1.

With escalating urbanization between 1930 and 1960, there was a considerable decline in the number of ambulatory teachers and thus little renewal in this group. Only a minority were under thirty years of age in 1960 (seven out of 41 men and two of 17 women) (Figure 5. F). An analysis of the length of teaching careers shows that more than one-third (35%) of ambulatory teachers had been teaching for twenty-five years or more (Table 3). The same holds true for fewer than 20% of teachers in permanent schools.

1930	Teachers in Reykjavík			Permanent schools outside Reykjavík			Ambulatory teachers		
	Total	Men	Women	Total	Men	Women	Total	Men	Women
0-4 years	24.0	25.0	22.7	23.1	21.0	29.5	40.5	34.1	65.2
5-9 years	18.0	26.8	6.8	18.1	17.4	20.5	16.2	17.0	13.0
10-14 years	21.0	23.2	18.2	9.3	9.4	9.1	11.7	12.5	8.7
15-19 years	9.0	3.6	15.9	17.0	16.7	18.2	7.2	6.8	8.7
20-24 years	12.0	8.9	15.9	13.7	15.9	6.8	10.8	12.5	4.3
25 years and more	16.0	12.5	20.5	18.7	19.6	15.9	13.5	17.0	0.0
1960	Teachers in Reykjavík			Permanent schools outside Reykjavík			Ambulatory teachers		
	Total	Men	Women	Total	Men	Women	Total	Men	Women
0-4 years	23.6	19.1	30.1	24.1	19.8	35.5	22.0	28.6	5.9
5-9 years	18.7	19.1	18.1	18.5	19.2	16.5	16.9	19.0	11.8
10-14 years	18.1	18.1	18.1	17.6	19.4	13.0	11.9	4.8	29.4
15-19 years	12.0	14.2	8.8	10.5	10.8	9.5	6.8	7.1	5.9
20-24 years	7.2	7.8	6.2	9.6	9.7	9.5	6.8	4.8	11.8
25 years and more	20.4	21.6	18.1	19.7	21.1	16.0	35.6	35.7	35.3

Source: See Table 1.

Our study shows that female teachers were relatively few in 1930, and only a small fraction of them were married or widowed (Figure 5 A, C and E). At that time, the domestic ideal emphasizing separate spheres prevented married women from pursuing a professional career. Here, however, interesting differences between school types emerge. In Reykjavík, female teachers seem to have been more likely to adhere to the ideal, as only four out of 44 female teachers in Reykjavík were married in 1930 (Figure 5 A). Furthermore, they had longer teaching careers than their male counterparts in the capital and both male and female teachers outside Reykjavík. More than half of them had been teaching for more than fifteen years (see table 3). On the other hand, female teachers outside Reykjavík were more likely to be married or widowed than their colleagues in Reykjavík; there, fifteen out of 37 women above the age of thirty were married. Below, we will discuss the impact of the domestic ideal in relation to the social background of teachers.

Even though there were still considerable gender-specific differences in the marital status of teachers in 1960, the share of married female teachers had increased considerably between 1930 and 1960. By 1960, it had evidently become easier for women to combine teaching with marriage and childrearing. Similar results have been recorded for other female professions at the time. In the case of nurses, the 1950s marked a clear shift, as it became common for nurse candidates to be married and

often pregnant when they embarked on their professional preparation.¹⁷ This shift must be seen in the light of changing demographic patterns, since the 1950s were marked by a notable decline in the age at marriage, together with an increase in the proportion of married people. The period was also characterized by changes in normative views on women's role in society.

In most European societies, women played a crucial role in the development of public schools beginning in the late nineteenth century.¹⁸ Furthermore, it has been shown that female teachers often had a higher social profile than their male counterparts. Domestic studies indicate that this also holds true for Iceland, in particular for Reykjavík. Female teachers were more numerous than male teachers and their educational status was higher than female teachers outside the capital.¹⁹ Our study shows that these structures prevailed in 1930. Thus, the social profile of female teachers in Reykjavík was very different from other teachers.

It is hardly surprising that in 1930, the majority of Icelandic teachers were the children of farmers. This was true for three out of four teachers outside Reykjavík as well as for male teachers in Reykjavík (Table 4). As for female teachers in Reykjavík, the share was much lower (below 40%). A large fraction of the female teachers in Reykjavík originated from the upper middle class and no less than one out of four had fathers who were academic professionals. Women originating from this social class were likely more prone than others to be influenced by the domestic ideal, in the sense of having to choose between marriage and a professional career.²⁰

1930	Reykjavík		Outside Reykjavík	
	Men	Women	Men	Women
Tradesmen (incl. fishermen)	5.4	6.8	7.1	3.0
Farmers	75.0	38.6	77.9	73.1
Skilled labor, artisans	7.1	4.5	3.5	6.0
Technical, teachers	7.1	15.9	3.1	4.5
Entrepreneurs	1.8	6.8	4.4	6.0
Academic professionals	3.6	25.0	3.1	6.0
Not known	0.0	2.3	0.9	1.5
1960	Reykjavík		Outside Reykjavík	
	Men	Women	Men	Women
Tradesmen (incl. fishermen)	14.2	5.7	13.0	8.3
Farmers	43.6	37.8	54.8	46.5
Skilled labor, artisans	14.5	16.6	9.9	17.5
Technical, teachers	15.2	20.2	11.3	17.1
Entrepreneurs	9.6	11.4	7.6	8.8
Academic professionals	2.8	6.7	3.0	1.4
Not known	0.0	1.6	0.5	0.5

Source: See Table 1.

¹⁷ Margrét Guðmundsdóttir, *Saga hjúkrunar á Íslandi á 20. öld* (Reykjavík: Félag íslenskra hjúkrunarfræðinga, 2010), 316–20.

¹⁸ See for example Christina Florin, *Kampen om katedern: Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolan* (Umeå: Umeå University, 1987); Hageman (1992), 70–71; Dina M. Copelman, *London's Women Teachers: Gender, class and feminism 1870–1930* (London: Routledge, 1996), 26–44.

¹⁹ Garðarsdóttir (2012). Similar results have been revealed by Florin (1987) for Sweden.

²⁰ See for example Copelman (1996), 194–5, 219–26.

In this article we have not analyzed the educational status of teachers systematically; however, a brief examination of the teachers' biographies indicates that female teachers in Reykjavík often had sounder professional training than their male counterparts. This is hardly surprising considering the results from studies of the early twentieth century. When analyzing the unique position of female teachers in Reykjavík early in the century, it must be borne in mind that the foundation of the Teachers' Training College laid the ground for the enhancement of job opportunities for women. In most countries, teaching was the prime occupation open both to men and women and initially, women teachers were often well educated and came from the upper strata of society.²¹ Teaching was a way for many women to obtain a sound education and to gain an independent career. As more educational opportunities opened up to women, the class profile of female teachers was bound to change. This is clearly evident in figures on the social background of teachers in 1960 (Table 4). By that time there were only minor gender- and school-type differences in the social background of teachers.

Conclusions

In the present essay, we have explored how socio-economic changes affected the social and demographic profile of Icelandic primary school teachers during the period 1930 to 1960. The study compares urban and rural areas as well as different school types. We show that there were considerable differences in the social profile of teachers between settings. In 1930 almost one-third of all Icelandic primary school teachers were ambulatory teachers in rural areas as compared to less than 5% in 1960. The share of teachers in permanent schools increased, in particular in Reykjavík. We argue that the professionalization of teaching had already occurred in the first decades of the twentieth century. This is reflected in the change in the age profile of teachers. Earlier research has shown that the majority of teachers in the early 20th century were young and unmarried and often involved in teaching for only a brief period. In 1930, teachers were generally older and had longer teaching careers than their predecessors. This was, however, not the case with the ambulatory teachers, who displayed the same demographic characteristics as their forerunners. With increased urbanization between 1930 and 1960, there was a considerable decline in the number of ambulatory school teachers and, consequently, little renewal within the group. In 1960, teachers in permanent schools were on average younger, as the number of teachers increased more than fourfold between 1930 and 1960. Our study shows that, with the exception of Reykjavík, female teachers were relatively few in 1930, and only a small fraction of female teachers were married, (probably) due to the domestic ideal of the time, inhibiting married women from pursuing careers.

We argue that at the beginning of the twentieth century, there were considerable differences in the social and demographic profile of teachers in Reykjavík as compared to teachers outside the capital. In Reykjavík, female teachers were more numerous than male teachers, and their social and educational status was higher than of teachers outside the capital. Female teachers in Reykjavík were also less likely to be married and had longer teaching careers than their male colleagues.

Even though there were still considerable gender-specific differences in the marital status of teachers in 1960, the share of married female teachers increased considerably

²¹ Copelman (1996); Gro Hagemann, *De modern gennombrudd 1870–1905*, Aschehougs Norgeshistorie IX, ed. Knut Helle (Oslo: H. Aschenhoug, 1997), 32.

between 1930 and 1960, by which time it had evidently become easier for women to combine teaching with marriage and childrearing.

References

- Barnafræðsluskýrslur 1920–1966*. Reykjavík: Hagstofa Íslands, 1967.
- de Coninck-Smith, Ning. "The Struggle for the Child's Time – at All Times: School and Children's Work in Town and Country in Denmark from 1900 to the 1960s." In *Industrious Children: Work and Childhood in the Nordic Countries 1850–1990*, edited by Ning de Coninck-Smith, Bengt Sandin and Ellen Schrupf. Odense: Odense University Press, 1997.
- Copelman, Dina M. *London's Women Teachers. Gender, Class and Feminism 1870–1930*. London: Routledge, 1996.
- Edvardsen, Edmund. *Den gjenstridige allmue: Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn c. 1850–1900*. Oslo: Solum forlag, 1989.
- Eriksen, Knut Einar and Einar Niemi. *Den finske fare. Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860–1940*. Oslo: Universitetsforlaget, 1981.
- Florin, Christina. *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolan*. Umeå: Umeå University, 1987.
- Garðarsdóttir, Ólöf. "Teaching on the Eve of Public Schooling. Demographic and Social Features of Icelandic Schoolteachers in the Beginning of the 20th Century." In *Education, State and Citizenship*, edited by Mette Buchardt, Pirjo Markkola and Heli Valtonen. Jyväskylä: NordWel Studies in Historical Welfare State Research, 2012.
- Guðmundsdóttir, Margrét. *Saga hjúkrunar á Íslandi á 20. öld*. Reykjavík: Félag íslenskra hjúkrunarfræðinga, 2010.
- Guttormsson, Loftur. "Sekuleringstendenser i islandsk almuedannelse i slutningen af 1800-tallet." In *Skole, dannelse, samfund: Festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen*, edited by Harry Haue. Odense: Odense Universitetsforlag, 1991.
- Guttormsson, Loftur. "Farskólalald í sextíu ár (1890–1950): Nokkrir megindrættir." *Uppeldi og menntun* 1 (1992).
- Guttormsson, Loftur. "Tímamótin 1907." In *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Skólalald í bæ og sveit 1880–1945*, edited by Loftur Guttormsson. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2008a.
- Guttormsson, Loftur. "Hefð og nýbreytni mætast." In *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Skólalald í bæ og sveit, 1880–1945*, edited by Loftur Guttormsson. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2008b.
- Guttormsson, Loftur. "Barnakennarar: Starfskjör, menntun og staða." In *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Skólalald í bæ og sveit, 1880–1945*, edited by Loftur Guttormsson. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2008c.
- Hagemann, Gro. *Skolefolk: Lærernes historie i Norge*. Oslo: Gyldendal, 1992.
- Hagemann, Gro. *De modern gjennombrudd 1870–1905*. Aschehougs Norgeshistorie IX, edited by Knut Helle. Oslo: H. Aschenhoug, 1997.

- Icelandic schoolteachers 1909–1961*. Database (School of Education, University of Iceland c/o Loftur Guttormsson and Ólöf Garðarsdóttir).
- Jensen, Eivind Bråstad. "Skolverket og de tre stammer møte." *Eureka* 7 (2005).
- Jónsson, Guðmundur and Magnús S. Magnússon, eds. *Hagskinna: Icelandic Historical Statistics*. Reykjavík: Statistics Iceland, 1997.
- Kristjánsson, Ólafur Þ. ed. *Kennaratal á Íslandi I–II*. Reykjavík: Oddi, 1958.
- Kristjánsson, Ólafur Þ. and Sigrún Harðardóttir, eds. *Kennaratal á Íslandi III–V*. Reykjavík: Oddi, 1985–1988.
- Minde, Henry. "Assimilation of the Sami – Implementation and Consequences." *Acta Borealia* 2 (2003).
- Nissen, Gunhild. *Bønder, skole og demokrati: En undersøgelse i fire provstier af forholdet mellem den offentlige skole og befolkningen på landet i tiden ca. 1880–1910*. Copenhagen: Institut for Dansk Skolehistorie, 1973.
- Sjöberg, Mats. *Att säkra familjens skördar: Barndom, skola och arbete i agrar miljö: Bolstad pastorat 1860–1930*. Linköping: Linköping universitet, 1996.

Endnotes

ⁱ With a new Education Act passed in 1946 compulsory education was prolonged by one year (from seven to eight years). At the same time compulsory education was divided into two separate school levels, the primary school level (7–12 years) and lower secondary level (13–14 years). In many cases, the lower secondary schools were part of the so-called *gagnfræðaskólar* offering a four year study.

ⁱⁱ Strictly speaking, the dataset does not only include compulsory school-teachers, i.e. those who taught at the primary and lower secondary level (13–14 years) but also individuals teaching at the same time at the upper secondary level (15–16 years). Our dataset does not allow a distinction of this group. It is important to bear in mind that the majority of the secondary school teachers in question were teaching at both levels.



Till nytta eller onytta: Argument rörande allmänna ämnen i ungas yrkesutbildning i efterkrigstidens Sverige

KRISTINA LEDMAN *

Keywords

Vocational education and training, general subjects, curriculum reform, educational politics, upper secondary education

Yrkesutbildning, allmänna ämnen, utbildningsreformer, utbildningspolitik, gymnasieskola

Abstract: General Subjects in Vocational Education and Training in Post-War Sweden

The present article focuses on the role of general subjects in the curriculum for vocational education and training (VET) in Swedish upper secondary schools after the Second World War. It shows that a steady increase in general VET subjects as a result of Social Democratic legislation in 1968 and 1991 was interrupted by a Liberal-Conservative government bill introduced in 2009, which led to a reduction. The rhetoric of these reforms is analyzed with the intent of increasing insight into the perceived educational benefits of general subjects in VET. The study employs the analytical lens of Gert Biesta and his proposed major functions of education: qualification, socialization, and subjectification. The results serve to illuminate the present-day educational policy debate, showing that the place of general subjects in the curriculum has been motivated by the important role they play in educating youth in democracy, teaching them to function effectively in an increasingly internationalized and multicultural society and economy, for their lifelong learning and for the continued economic growth of the Swedish society. With the enactment of the government bill of 2009, however, the qualifying function of general subjects in VET was devaluated. The new curriculum that followed prioritized strictly vocational skills and the transition of graduates directly into the labour market.

To cite this article

Kristina Ledman, "Till nytta eller onytta: Argument rörande allmänna ämnen i ungas yrkesutbildning i efterkrigstidens Sverige," *Nordic Journal of Educational History* 1, no. 1 (2014), pp. 21–43.

Introduktion

Den svenska gymnasieskolan fick sin nuvarande utformning genom 2011 års gymnasiereform (Gy 11). Reformen står enligt flera forskare för ett avsteg från den linje som präglade gymnasieskolans utveckling i närmare femtio år, dels därför att den innebär att en tidigare strävan att minska skillnaderna mellan olika studieinriktningar frångås, dels genom att gymnasieskolans demokratiska uppgift tonats ned och att skolans uppdrag istället mer direkt ställts i relation till arbetsmarknadens behov.¹

* Doctoral Candidate of History and Education, Department of Historical, Philosophical and Religious Studies, Umeå University. Email: kristina.ledman@historia.umu.se.

¹ Emma Arneback och Andreas Bergh, "Den paketerade valfriheten: Om Framtidsvägen för den svenska gymnasieskolan," *Nordisk Pedagogik* 30 (2010); Ylva Bergström och Ninni Wahlström, "En reformerad gymnasieskola: Med vilka ambitioner?," *Utbildning & Demokrati* 17 (2008); Sara Carlbaum, *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971–2011*

Genom reformen 2011 stärktes – i linje med detta omdirigerade uppdrag – åtskillnaden mellan yrkesinriktade och studieförberedande program. För yrkesprogrammen innebar detta mer konkret att tiden för yrkesutbildning fick större utrymme i läroplanen på bekostnad av allmänna ämnen.

En av de centrala aspekterna i förändringen av den gymnasiala yrkesutbildningen är just själva omfattningen av de allmänna ämnena.² De allmänna ämnenas plats i läroplanerna för yrkesinriktade utbildningar för unga har ökat successivt genom efterkrigstidens utbildningsreformer, men 2011 skedde alltså ett brott. Detta brott väcker frågan om vilken funktion de allmänna ämnena historiskt sett har tillskrivits i relation till elever på yrkesinriktade program, det vill säga till den grupp ungdomar i utbildningssystemet som kan sägas stå närmast ett utträde på arbetsmarknaden.

I den här artikeln ställs just frågan om hur ökning och minskning av andelen allmänna ämnen har motiverats i de politiska dokument som legat till grund för efterkrigstidens reformarbete gällande gymnasieskolan. Genom att analysera retoriken kring de allmänna ämnenas funktioner är syftet att förbättra förståelsen av de utbildningspolitiska föreställningar och ställningstaganden som har legat till grund för dessa ämnens inträde i, och förändrade utrymme inom, yrkesutbildning för unga. Vilka problem har de allmänna ämnena ansetts lösa inom yrkesutbildningen och vilka olika funktioner har de tillskrivits? Ambitionen i analysen är att klargöra hur retoriken har förändrats över tid samt att visa vilka förskjutningar, kontinuiteter och brott som kan urskiljas under perioden. Detta görs utifrån begreppen *kvalifikation*, *socialisation* och *subjektifiering*, såsom de formuleras av Gert Biesta (se vidare nedan).³

Yrkesutbildning och allmänna ämnen: Definitioner och analytiska nedslag

När jag här talar om yrkesutbildning för unga avser jag huvudföran inom ungas institutionaliserade yrkesutbildning, det vill säga det som idag kallas *yrkesprogram*, tidigare *yrkesförberedande program*, i linjegymnasiet *yrkeslinjer* och innan dess yrkesutbildning organiserad i skolform.⁴ Lärlingsutbildning har historiskt sett haft en svag ställning i Sverige och utgör fortfarande ett tämligen begränsat stråk av de gymnasiala utbildningsvägarna. Därför har lärlingsutbildningen inte beaktats i studien.⁵

(Umeå: Umeå universitet, 2012); Lisbeth Lundahl "Skilda framtidsvägar: Perspektiv på det tidigare 2000-talets gymnasiereform," *Utbildning & Demokrati* 17 (2008); Lisbeth Lundahl et al., "Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective," *European Journal of Education*, 45 (2010); Mattias Nylund, *Yrkesutbildning, klass och kunskap: En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års reform* (Örebro: Örebro universitet, 2013).

² Jan Berggren har uppmärksammat detta i "En gemensam resa eller skilda resor: Talet om kärnämnen i gymnasieskolan 1990–2009," *Utbildning & Demokrati* 21 (2012).

³ Gert Biesta, "Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education," *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (2009); Gert Biesta, *God utbildning i mätningens tidevarv* (Stockholm: Liber, 2011).

⁴ I dagens gymnasieskola finns exempelvis Bygg- och anläggningsprogrammet, Restaurang- och livsmedelsprogrammet och Vård- och omsorgsprogrammet samt Fordons och transportprogrammet. De ersatte de tidigare yrkesförberedande programmen Bygg, Hotell- och restaurang, Livsmedel, Omvårdnad samt Fordon. I linjegymnasiet motsvarades dessa i viss mån av de tvååriga yrkeslinjerna Bygg- och anläggnings teknisk, Livsmedelsteknisk, Vårdlinje samt Fordonsteknisk. Fram till 1990-talet fanns även många specialutbildningar i varierande längd.

⁵ I normalfallet följer lärlingsutbildningen samma examensmål och har samma programstruktur som motsvarande yrkesprogram. Vidare finns introduktionsprogrammen, varav en inriktning mot yrkesintroduktion, för de elever som inte har behörighet för gymnasieskolans program. Läsåret 2012/13 var andelen första-handssökande till ett högskoleförberedande program 57 procent och till ett yrkesprogram 37 procent. Andelen

I den studie som artikeln bygger på har jag undersökt de utbildningspolitiska texternas formuleringar rörande de ämnesinslag i yrkesutbildningen som inte direkt associeras med det framtida yrket. I artikeln benämns dessa ämnesinslag "allmänna ämnen". När det gäller yrkesutbildning får dessa "allmänna ämnen" ofta en problematisk ställning, eftersom de inte är specifikt riktade mot en förberedelse för ett yrke eller är karakteristiska för utbildningens generella inriktning.⁶

Tyngdpunkten i undersökningen sträcker sig från ett beslut 1968 om att sammanföra yrkesskolan med gymnasiet och fackskolan, till 2009 års beslut om formerna för dagens gymnasieskola vilka stadgades i Gy 11. Men eftersom 1968 års beslut föregicks av ett längre reformarbete rörande det obligatoriska och frivilliga skolväsendet har även ett betänkande från Skolkommissionen från 1948 samt ett betänkande från 1952 års yrkesutbildningssakkunniga tagits med i undersökningen. Utvecklingen av yrkesutbildningen har under efterkrigstiden genomgått flera förändringar. Redan i anslutning till kriget ökade intresset för yrkesutbildning och för en utbyggnad av densamma, men det var dock först 1968 som ett beslut om inlemmande av yrkesskolan i gymnasieskolan fattades. 1991 beslutades om en förlängning av den yrkesförberedande utbildningen till treåriga gymnasieprogram, vilka genom 2009 års beslut återfick en högre grad av specialisering. Besluten 1968, 1991 och 2009 har i analysen av materialet framträtt som tydliga brottpunkter i utvecklingen och därför ägnas de särskild uppmärksamhet i artikeln.

Yrkesutbildningens bakgrund och organisering

Fram till och med 1940-talet var intresset för yrkesutbildningens organisation, dess roll i samhället och i utbildningssystemet begränsat.⁷ Parallellt med reformarbetet med den obligatoriska grundskolan ökade dock successivt intresset för yrkesutbildningen, exempelvis för frågor om när den skulle påbörjas och under vilka former den skulle bedrivas. Grundskolebeslutet 1962 innebar att differentieringen i mer studieförberedande och yrkesförberedande linjer skulle ske först i årskurs 9 där linje y skulle ge eleverna yrkesförberedande utbildning. Linjeindelningen, och därmed den direkt yrkesförberedande undervisningen inom ramen för grundskolan, togs emellertid bort i 1969 års läroplan för grundskolan (Lgr 69) när yrkesutbildningen flyttades högre upp

som sökte yrkesprogram i första hand minskade med två procentenheter. 6 procent av sökte något av introduktionsprogrammen i första hand. Skolverket, "Sökande och antagna i gymnasieskolan läsåret 2012/13," PM, Dnr 71-2013:28, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2992> (2014-01-15).

⁶ Resonemanget om allmänna ämnen kan förstås mot bakgrund av allmänbildningsbegreppet, som dels kan härledas ur upplysningstidens liberala idé om en allmän borgerlig bildning, det vill säga allmän i bemärkelsen att den omfattar alla människor, dels ur nyhumanismen och det klassiska bildningsbegreppet där allmän avser ett urval från t.ex. historieämnet. *Nationalencyklopedin* föreslår definitionen: "beteckning för en bred kännedom om allmängiltiga ämnen, till skillnad från specialiserad fackkunskap". En annan definition är "bildning för bildningens och den personliga utvecklingens egen skull, utan tanke på dess nytta; 'allmän' i motsats till bunden till en viss verksamhet eller ett visst yrke". *Nationalencyklopedin*, <http://www.ne.se/lang/allm%C3%A4nbyggning> (2014-01-16); Henry Egidius, *Termlexikon i pedagogik: Skola och utbildning* (Lund: Studentlitteratur, 2006).

⁷ Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975 (D. 1): 1950 års reformbeslut* (Stockholm: Liber/Utbildningsförl., 1980), 32. År 1918 kom ett riksdagsbeslut om inrättandet av lärlingskolor och yrkesskolor. Yrkesundervisningen byggdes också ut med handelsskolor och hushållsskolor och som ett svar på den höga arbetslösheten inrättades verkstadsskolor. Få genomgick emellertid någon yrkesutbildning, och i praktiken följde den i stor utsträckning en lärlingsmodell. Den tidiga utbyggnaden av yrkesskoleväsendet växte fram med en begränsad statlig styrning och resultatet var ett system med stora lokala skillnader och en stor andel privata utbildningsproducenter. Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu* (Lund: Studentlitteratur, 2004), 115–16; Jonas Olofsson, "Yrkesutbildning och utbildningspolitik: En inledande översikt," i *Yrkesutbildningen i går och i dag*, red. Jonas Olofsson och Ingela Schånberg (Lund: Studentlitteratur, 2000), 24–25.

i åldrarna.⁸ I och med att behovet av yrkesutbildning ökade under de första decennierna efter andra världskriget byggdes också yrkesskolan ut kraftigt under 1950- och 1960-talen. 1968 lade den socialdemokratiska regeringen fram ett förslag om den första strukturella reformen av yrkesutbildningen sedan 1918. Reformen innebar att yrkesskolan tillsammans med gymnasiet och fackskolan ingick i en sammanhållen frivillig skolform, gymnasieskolan, som skulle erbjuda alla ungdomar en minst tvåårig utbildning efter den nioåriga grundskolan. Hösten 1971 realiserades reformen och den gymnasiala yrkesutbildningen fick formen av yrkesförberedande, främst tvååriga, linjer, där yrkesämnena kraftigt minskades jämfört med tidigare och där de allmänna ämnena ökade.⁹ Som ett svar på en kritik mot att de tvååriga yrkeslinjerna inte var tillräckligt anpassade till det moderna arbetslivets behov tillsatte den socialdemokratiska regeringen under Olof Palme en arbetsgrupp för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen (ÖGY) 1984. Gruppens betänkande utgjorde en grund för en försöksverksamhet, liksom för 1991 års beslut om treåriga gymnasiala yrkesförberedande program. Under 1990-talet följde utredningar om en ytterligare utveckling av gymnasieskolan och 2004 lade den då sittande socialdemokratiska regeringen fram ett förslag om en reform som skulle genomföras 2007. Efter valet 2006, då Socialdemokraterna tillsammans med stödpartierna Vänsterpartiet och Miljöpartiet förlorade regeringsmakten till en borgerlig allians bestående av Moderaterna, Centerpartiet, Folkpartiet och Kristdemokraterna, beslutade den nyttillträdde borgerliga regeringen att riva upp reformen. Istället tillsattes en utredning vars betänkande utmynnade i beslutet 2009 om dagens gymnasieskola med en tydligare uppdelning mellan yrkes- och studieförberedande program.

Tidigare forskning och studiens vetenskapliga bidrag

Yrkesutbildningens historia är fortfarande relativt sparsamt utforskad i en svensk kontext.¹⁰ Jonas Olofssons arbeten om svensk yrkesutbildning är centrala inom området, liksom bidragen i antologin *Yrkesutbildning igår och idag*.¹¹ Central är också Lisbeth Lundahls studie av LO:s och SAF:s utbildningspolitik under efterkrigstiden, en studie som, tillsammans med bidrag från Anders Nilsson och Lars Pettersson, utgör exempel på forskning som rör arbetsmarknadens parter och deras involvering i yrkesutbildning.¹² Lennart Nilssons avhandling från 1981 ger en detaljerad översikt av yrkesutbildningens framväxt fram till 1980-talet.¹³ Ett nytt bidrag rörande yrkesutbildning är Mattias Nylunds avhandling *Yrkesutbildning, klass och kunskap*, som behandlar sociala och politiska konsekvenser av yrkesutbildningens organisation och

⁸ Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975 (D. 2): Försöksverksamheten* (Stockholm: Liber/Utbildningsförl., 1982), 221–24, 240; Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975 (D. 4): Differentieringsfrågan* (Stockholm: Liber/Utbildningsförl., 1985), 205–6; Richardson (2004), 124.

⁹ Jonas Olofsson, *Svensk yrkesutbildning: Vägval i internationell belysning* (Stockholm: SNS förlag, 2005), 111–14; Richardson (2004), 134; SOU 1986:2, *Arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen, En tre-årig yrkesutbildning: Betänkande*, 15.

¹⁰ Jonas Olofsson, *Krisen i skolan: Utbildning i politiken och i praktiken* (Umeå: Boréa, 2010), 14.

¹¹ Olofsson och Schånberg (red.), (2000); Olofsson (2005).

¹² Lisbeth Lundahl, *Efter svensk modell: LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–90* (Umeå: Boréa, 1997); Anders Nilsson, *Visions and Labour Demand: The Planning of Vocational Education for the Swedish Manufacturing Industry 1950–1993* (Lund: Lund Papers in Economic History nr. 39, 1994); Lars Pettersson, "Yrkesutbildning för tillväxt," *Arbetsmarknad & Arbetsliv* (1997), 1.

¹³ Lennart Nilsson, *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv: Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning* (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1981).

innehåll.¹⁴ I en analys av strukturreformer mellan 1971 och 2011 uppmärksammar han bland annat att kunskapsfrågorna varit marginaliserade i samtliga reformer och att innehållet istället har formulerats i relation till externa behov. Vidare har det skett en förskjutning från specifika kunskaper (1971) till egenskaper som flexibilitet (1990) och anställningsbarhet (2011).¹⁵ Den mer allmänna utvecklingen av det svenska utbildningsväsendet har studerats av bland annat Gunnar Richardson och Sixten Marklund.¹⁶ Dessa bidrag berör indirekt förändringar av andelen allmänna ämnen inom den yrkesinriktade gymnasieutbildningen, men undersöker inte specifikt de motiv som legat till grund för förändringarna. Det gör däremot Tomas Englunds analys av medborgarfostran. Han menar att samhällskunskapsämnets expansion och historieämnets reduktion efter andra världskriget kan förklaras genom att samhällsämnet representerade en samhällsorienteringsmodell som svarade mot den ”vetenskapligt rationella utbildningskonception” som dominerade efterkrigstidens första decennier.¹⁷

Gy 11 beskrivs i flertalet studier som ett avsteg från den tidigare trenden i gymnasiet utveckling. Emma Arneback och Andreas Berg hävdar bland annat att det demokratiska utbildningsmålet tonats ned och att det framträtt en mer konservativ syn på gymnasieskolans uppdrag.¹⁸ På samma sätt finner Ylva Bergström och Ninni Wahlström att de medborgerliga aspekterna av gymnasieskolans uppdrag försvagades i utredningen.¹⁹ Lisbeth Lundahl, vars studie omfattar ett längre tidsperspektiv, klargör hur en långsiktig trend av integrering av gymnasiet olika inriktningar bröts med förslaget om Gy 11.²⁰ Sara Carlbaum visar i sin avhandling, som behandlar konstruktionen av medborgare i utbildningspolitiska dokument, att talet om demokrati, likvärdighet och multikultur tystnade perioden efter 2006, och att gymnasieskolans utbildningsuppdrag därefter istället främst riktats mot arbetsmarknaden och mot målet att utbilda anställningsbara medborgare.²¹ Jan Berggrens studie om kärnämnen i gymnasieskolan mellan 1990 och 2009, som baseras på delvis samma källmaterial som föreliggande studie, uppmärksammar hur talet om kärnämnen under perioden successivt förskjutits. I början av 1990-talet återopades ett föränderligt samhälle och en kunskapsekonomi i relation till människan som flexibel arbetskraft som motiv för kärnämnen. Retoriken försköts efterhand till ett tal om en anpassning av undervisningen i förhållande till högre utbildning och arbetsmarknad, för att slutligen utmyнна i förslag om en skarpare uppdelning mellan högskoleförberedande program och yrkesprogram i de gymnasiegemensamma ämnena.²²

De icke direkt yrkesförberedande ämnenas ställning inom yrkesutbildningen är dock ett forskningsområde som endast ägnats ett begränsat intresse i tidigare vetenskapliga arbeten. Föreliggande studie syftar därför till att ge ett kunskapstillskott på detta område. I relation till tidigare studier vidgar den både tidsperspektivet och

¹⁴ Nylund (2013).

¹⁵ Nylund (2013).

¹⁶ Marklund (1980); Marklund (1982); Richardson (2004).

¹⁷ Tomas Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* (Göteborg: Daidalos, 2005).

¹⁸ Arneback och Berg (2010).

¹⁹ Bergström och Wahlström (2008).

²⁰ Lundahl (2008).

²¹ Carlbaum (2012).

²² Berggren (2012).

fokuserar mer preciserat de allmänna ämnenas avsedda funktioner inom yrkesutbildningen.

Teoretiska ansatser, källor, metod och avgränsningar

Ett grundläggande uppdrag för utbildningssystemet och skolan är att förmedla kunskaper och färdigheter som ska förbereda barn och ungdomar för deras framtid i samhället. Framtiden råder det emellertid alltid en osäkerhet kring och uppfattningarna om vilka kunskaper och färdigheter som är mest angelägna är centrala ideologiska och politiska frågor. I diskussionerna om utbildningens uppdrag föreslår Biesta att vi utgår från tre skilda, men samtidigt relaterade, funktioner: kvalificering, socialisation och subjektifiering. Eftersom dessa tre oftast finns samtidigt närvarande, bör uppmärksamheten riktas mot den relativa kompositionen av funktionerna. Kvalificeringsfunktionen handlar om att förse elever/individer med kunskaper, färdigheter och förståelse som tillåter dem att "göra någonting". Denna funktion har stark anknytning till ekonomiska argument. Kvalificering handlar dock också om den kunskap och de kompetenser unga behöver för medborgarskap och för att fungera i samhället. Socialisation handlar enligt Biesta om hur vi blir en del av sociala, kulturella och politiska ordningar, och denna utbildningsfunktion har stor betydelse för att reproducera ett samhälles kultur och traditioner. Subjektifiering kan bäst förstås i motsats till socialisation. Funktionen åsyftar en process där människan utvecklas till en autonom individ med handlingsutrymme. I processen blir människan ett självständigt subjekt.²³

Hur förhåller sig då kvalificering, socialisation och subjektifiering till andra teoretiska modeller över utbildningsfunktioner? Englund har analyserat medborgarfostran i den svenska skolan utifrån späningsförhållandet mellan utbildningens funktioner, dels som socialt integrerande i ett rådande ekonomiskt och politiskt system, dels som utgörande potentiella krafter för social förändring av samhällsordningen och av dominerande gruppers inflytande och makt över resurser.²⁴ Kopplat till Biestas förklaring av begreppen socialisation och subjektifiering kan detta förstås som att socialisation har ett större utrymme än subjektifiering i den första, socialt integrerande, funktionen och att motsatt förhållande råder i den senare. Ett annat sätt att urskilja utbildningsmål är att utgå från en grundläggande analytisk uppdelning mellan en ekonomisk och en social funktion. Lundahl menar exempelvis att en av aspekterna att beakta vid en jämförelse mellan olika gymnasiereformer är hur betoningen på ekonomiska respektive sociala funktioner hos utbildningen förändras.²⁵ Det är dessa funktioner som bland annat Nylund tar fasta på i sin analys av "yrkesutbildning" och "allmänbildning" i utredningen inför 2011 års gymnasiereform. Den förstnämnda syftar till att stärka och vidareutveckla ett demokratiskt och jämlikt samhälle, medan den andra funktionen är förknippad med att effektivisera samhällets produktion och dess ekonomiska tillväxt.²⁶

²³ Biesta (2009), 39–41; Biesta (2011), 19–21.

²⁴ Englund (2005), 24–26.

²⁵ Lundahl (2008), 31–32. Samma resonemang om utbildningens ekonomiska respektive sociala funktion på en aktörs respektive samhällsnivå används av Lisbeth Lundahl et al. (2010).

²⁶ Mattias Nylund, "Framtidsvägen: Vägen till vilken framtid för eleverna i gymnasieskolans yrkesprogram?", *Pedagogisk forskning i Sverige* 15 (2010), 36–38. För bakgrunden till det teoretiska resonemanget se: Wilfred Carr och Anthony Hartnett, *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas* (Buckingham: Open University Press, 1996).

Biesta skriver fram funktionerna kvalificering, socialisation och subjektifiering som ett ramverk för diskussionen kring utbildningens syfte och mål.²⁷ Genom att använda funktionerna i analysen vill jag ytterligare precisera hur man formulerat de allmänna ämnens syfte och mål vid olika tidpunkter och därigenom bidra till att förbättra underlaget för samtidens diskussioner kring dessa ämnens roll i gymnasial yrkesutbildning.

Studien baseras på utbildningspolitiska texter i form av utredningar och propositioner som författats under perioden 1948 till 2009. Den huvudsakliga betoningen ligger dock på 1960-talet och framåt. Urvalet består av elva texter.²⁸ Undersökningsperiodens början motiveras av att det var skolkommisionens arbete som inledde perioden av reformer gällande det obligatoriska och frivilliga skolväsendet. Införandet av yrkesutbildning inom ramen för en gymnasial utbildning 1971 kan kort sagt inte förstås separat från tidens omorganisering av den obligatoriska skolan. Slutpunkten motiveras av att riksdagen antog propositionen om en ny gymnasieskola 2009. Texterna bör vidare förstås som en form av politiska kompromissprodukter. De förslag, idéer, tankar och argument som läggs fram i en proposition är vad en regering förväntar sig kunna få stöd för från en riksdagsmajoritet. Ett betänkande är en produkt av ett arbete som genomförts av en kommitté, en kommission eller en särskild utredare som tillsatts av regeringen. Regeringen definierar också kommitténs uppdrag genom kommittédirektiv och tilldelning av resurser. Under utredningsarbetet fungerar dock kommittén som en självständig myndighet.²⁹

I dessa utbildningspolitiska texter framträder en bild av normalitet – eller common sense vid en viss tidpunkt – vilket gör dem lämpliga att använda som underlag i en studie som vill klarlägga hur logiken kring organiseringen av allmänna ämnen i läroplanen förändrats över tid: Vilka funktioner har de allmänna ämnena tillskrivits, vilka problem har de ansetts lösa för individer och vilken allmän samhällsutveckling har de avsetts stödja? Det är dock viktigt att poängtera att konkurrerande synsätt och intressen som existerat parallellt med att dessa utredningar och remisser författades inte framträder i texterna. Analysen begränsas följaktligen till ovan nämnda texter medan material från aktörer som andra politiska partier eller arbetsmarknadens parter, vilka hade kunnat göra konfliktdimensioner tydligare, inte har ingått i undersökningen.

Under den undersökta perioden har ämnen både tillkommit och försvunnit i gymnasiala yrkesutbildningar. Det gäller exempelvis naturkunskap och arbetslivsorientering, som infördes respektive försvann i samband med 1990-talets reform. Även de

²⁷ Biesta (2009); Biesta (2011).

²⁸ SOU 1948:27, *1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*; SOU 1954:11, *Yrkesutbildningen: Betänkande*; SOU 1961:30, *1957 års skolberedning. 6, Grundskolan: Betänkande*; SOU 1966:3, *Yrkesutbildningsberedningen. 1, Yrkesutbildningen*; Prop. 1968:140 (*Angående riktlinjerna för det fria skolväsendet*); SOU 1986:2; Prop. 1987/88:102 (*Om utveckling av yrkesutbildningen i gymnasieskolan*); Prop. 1990/91:85 (*Växa med kunskaper: Om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*); Prop. 1997/98:169 (*Gymnasieskola i utveckling: Kvalitet och likvärdighet*); Prop. 2003/04:140 (*Kunskap och kvalitet: Elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan*); Prop. 2008/09:199 (*Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*). I de fall då endast propositionerna varit föremål för analys har motivet varit att propositionernas sammanfattande form ansetts som tillräcklig för att möjliggöra en analys av argumentationen kring de allmänna ämnens plats i läroplanen.

²⁹ Kommittéväsendet har förändrats under perioden som undersöks, på så sätt att kommittéerna under de senaste decennierna i allt högre grad har kommit att få formen av enmansutredningar (jämfört med de tidigare, betydligt bredare utredningarna).

ämnen som till namnet funnits närvarande under större delen av undersökningsperioden har förändrats både till form och innehåll. Det gör att det inte är fullt ut jämförbara storheter som behandlas i denna studie. Att närmare förstå kunskapsmålen för specifika ämnen vid skilda tidpunkter skulle kräva en djupare undersökning av hur respektive ämne formulerats i de olika läroplanerna, men detta är något som inte rymms inom ramen för föreliggande studie.

Analysen av källmaterialet har genomförts i olika steg. En första analys avsåg att identifiera och urskilja förskjutningar, kontinuiteter och brott i retoriken under den aktuella tidsperioden. I mitt arbete med källmaterialet har jag därefter tillämpat en form av tematisk innehållsanalys, på två skilda nivåer. Jag har identifierat de delar av texterna som refererar till betydelsen av allmänna ämnen inom ramen för yrkesutbildning. Genom närläsning av hur allmänna ämnen motiveras i texterna har jag successivt organiserat talet i teman som kan sägas representera tre aspekter av samhällsutvecklingen: *demokrati för samhälle och individ, internationalisering och mångkultur* samt *allmänna ämnen för arbetsliv och ekonomisk tillväxt*. Dessa teman är självfallet inte givna, utan ska förstås som kategorier som jag genererat ur empirin med stöd i den grundläggande analytiska uppdelningen mellan utbildningens ekonomiska och sociala funktion som beskrivits ovan. Inom dessa tre övergripande teman har jag därefter genomfört en mer konkret analys av hur de allmänna ämnernas funktion – i termer av kvalificering, socialisation och subjektifiering – formulerats i texterna.

Allmänna ämnen i yrkesutbildningen: Brott, argument och aspekter av samhällsutveckling

De allmänna ämnena ökade som nämnts successivt fram till 2009 och i analysen har tre brott i denna utveckling framträtt.³⁰ Ett första brott skedde i samband med införandet av allmänna ämnen i den tidigare yrkesskolan i och med reformen för det frivilliga skolväsendet som presenterades för riksdagen av utbildningsminister Olof Palme 1968. Genom denna reform ökade andelen allmänna ämnen på bekostnad av inslagen av yrkesteknisk utbildning. Ett andra brott markerades genom införandet av den gemensamma kärna av allmänna ämnen i alla gymnasieprogram, som gjordes i enlighet med den socialdemokratiska regeringens förslag om en gymnasiereform 1991. Då gavs ämnena engelska, matematik, estetisk verksamhet, religionskunskap, samhällskunskap och naturkunskap en plats bland de allmänna ämnen som skulle ingå i alla utbildningar, samtidigt som den förberedande yrkesutbildningen på gymnasial nivå förlängdes med ett år.³¹ Det tredje brottet inträffade när den borgerliga regeringen lade fram en proposition om en ny gymnasieskola 2009, där en minskning av tiden för de allmänna ämnena och en återgång till åtskilda kurser för yrkesprogrammen och de studieförberedande programmen lanserades. I samband med detta gjordes historieämnet obligatoriskt.³² Svenska, idrott och inslag av samhällsorientering är annars den kärna av allmänna ämnen som under hela perioden betraktats som prioriterad.

³⁰ En sammanställning av de allmänna ämnena vid olika tidpunkter redovisas i bilaga 1 och bilaga 2.

³¹ Den socialdemokratiska regeringens proposition 2003/04:140 med förslaget om att ytterligare utöka de obligatoriska allmänna ämnena med historieämnet realiserades inte i den planerade reformen 2007.

³² Den allmänna behörigheten för högskolan var något som i ett nordiskt sammanhang utmärkte Sverige och Finland. Jonas Olofsson och Eskil Wadensjö, *Ungdomar, utbildning och arbetsmarknad i Norden: Lika men ändå olika* (Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap [FAS], 2007), 42. Efter ett minskat söktryck till de nya yrkesprogrammen gav regeringen i mars 2013 Skolverket i uppdrag att utreda förändringar av kurserna i yrkesprogrammen för att öka elevernas möjligheter att välja kurser som ger grundläggande

På följande sidor ska argumentationen för de allmänna ämnenas närvaro inom yrkesutbildningen undersökas närmare.

Demokrati för samhälle och individ

Ett första tema som utmärker texterna kan formuleras som demokrati för samhälle och individ. Temat dominerade betänkandet från 1946 års skolkommision. Hela texten syftade till att lägga fram ett ”förslag till allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet” och i skrivningarna betonades att ”skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor”.³³ Texten argumenterade mot det vid tiden befintliga skolväsendet, som man menade visade brister när det gällde att förmedla vad samhällsmedborgare behövde.³⁴ Istället argumenterade man för att införa en sammanhållen grundskola – enhetsskola – och här blev kravet på en förstärkning av den medborgerliga utbildningen central. Det innebar i realiteten en förlängning av den allmänna obligatoriska skolan och en förskjutning av differentieringen av eleverna högre upp i åldrarna. Orienteringsämnena skulle utformas så att de ökade förståelsen av det samtida samhället och dess problem. Det löstes praktiskt genom att ämnet samhällskunskap infördes och genom att innehållet i ämnen som historia och geografi förändrades. Socialiserande och subjektifierande mål skrevs också fram i de yrkesutbildningssakkunnigas betänkande 1954. Där underströks det att yrkesutbildningen inte fick begränsas till de kunskaper som behövdes för yrkesutövningen, utan att yrkesutbildningen också måste ”utveckla karaktären och ge en allmänt medborgerlig bildning, som kan sätta individen i stånd, att bli inte bara en skicklig arbetare utan också en självständig och samarbetsduglig medborgare”.³⁵

1957 års skolberedning, vars slutbetänkande låg till grund för grundskolebeslutet 1962, fortsatte argumentationen. Skolans medborgarfostrande uppdrag framställdes som ett huvudskäl för att göra den gemensamma undervisningen mer omfattande och längre än tidigare och de allmänbildande inslagen ansågs också vara nödvändiga mål för den utbildning som byggde vidare på grundskolan. Den kvalifikation som allmänbildande ämnen ansågs ge formulerades som en viktig förutsättning för socialisationen i det som betecknades som ett komplicerat samhälle: ”Allmänbildningen blir därigenom ett föreningsband som gör det lättare för människor att nå personlig kontakt, utbyta åsikter och samarbeta i de skiftande och invecklade kollektiv, där de lever och verkar”.³⁶ I ett andra steg i 1960-talets reformarbete fördes gymnasiet, fackskolan och yrkesutbildningen samman i en gemensam skolform och en förberedande yrkesutbildning organiserades i linjer. Inslagen av allmänna ämnen, som begränsades till svenska, gymnastik och arbetslivsorientering samt ett obligatoriskt tillval, motiverades inte uttryckligen med argument om demokratisk fostran av yrkesutbildningsberedningen.³⁷ Argumentationen för de ökade inslagen skedde istället, vilket redovisas närmare nedan, med hänvisningar till kvalificering och socialisation kopplat till

högskolebehörighet. Detta är från hösten 2013 möjligt, förutsatt att den enskilda skolan utnyttjar möjligheten att erbjuda kurserna.

³³ SOU 1948:27, 1–3.

³⁴ SOU 1948:27, 6.

³⁵ SOU 1954:11, 297.

³⁶ SOU 1961:30, 182–83 (citat 183).

³⁷ SOU 1966:3; Prop. 1968:140 (*angående riktlinjerna för det fria skolväsendet*).

individens kompetens i arbetslivet, och till individens och samhällets behov av anpassning till en framtida arbetsmarknad.

Efter ÖGY:s utredningsarbete lade den socialdemokratiska regeringen, 1988, fram en proposition om en försöksverksamhet med treåriga yrkesutbildningar på gymnasiet där de allmänbildande inlagen fick större utrymme än vad ÖGY förordade.³⁸ I propositionen fanns tydliga spår av ett utvidgat, partipolitiskt demokratibegrepp: "Utbildningen skall också ge eleverna goda förutsättningar för att som anställda utöva rätten till medbestämmande".³⁹ Formuleringen speglade den utveckling av medbestämmande och arbetsplatsdemokrati som pågått i arbetslivet sedan 1970-talet och den kan ses som ett exempel på hur kvalificerings-, socialisations- och subjektifieringsfunktionerna samtidigt finns närvarande. Eleverna ansågs behöva kunskaper, det vill säga kvalificering, för att kunna erövra en position och utöva inflytande inom befintliga strukturer, något som i sin tur förutsatte både socialisation och subjektifiering. År 1991 antog riksdagen den socialdemokratiska regeringens proposition 1990/91:85 om en reform av gymnasieskolan. I den framhölls ett mer direkt samband mellan kunskapsuppbyggnad och demokrati. Individens ökade kunskaper ansågs skapa en vilja "att ha större möjligheter att välja och själva bestämma över sina näraliggande omständigheter".⁴⁰ Kärnämneskunskaperna skulle, tillsammans med former för elevinflytande och möjligheter för eleverna att ta ansvar och arbeta självständigt, ge eleverna en bred medborgerlig utbildning, menade man.⁴¹ Samma förslag lyfte fram betydelsen av en högre naturvetenskaplig allmänbildningsnivå, något som motiverades av en föreställning om ett växande miljöhot och en global resursbrist: "Den nödvändiga miljömedvetenheten förutsätter en naturvetenskaplig alfabetisering som omfattar hela folket, om besluten skall vara gripbara för en demokratisk debatt och för ett demokratiskt beslutsfattande", konstaterades i propositionen.⁴² Det som framhölls var med andra ord den naturvetenskapliga allmänbildningens kvalificerande funktion. Naturvetenskapliga kunskaper hos medborgarna formulerades kort sagt som en förutsättning för samhällets förmåga att hantera de miljöproblem och den resursbrist världen ansågs stå inför. Gemensamma kunskaper för alla elever, utöver dem de fått i grundskolan, beskrevs i det socialdemokratiska förslaget om en ny gymnasieskola 2004 som viktiga för sammanhållningen i samhället, det vill säga socialisation, och för att utveckla en kritisk förmåga hos individerna, med andra ord subjektifiering.⁴³ Man föreslog att de tidigare kärnämnen kompletterades med en kurs i historia, som ansågs ge just kunskaper viktiga för förståelsen av samhället och för utvecklandet av ett kritiskt tänkande.⁴⁴ Den borgerliga regeringens proposition 2009 framförde även den historia som ett obligatoriskt ämne och motiveringen var relativt likartad med den från 2004 (med betoning av ämnets vikt för förståelse av samhällen, kulturer och ideologier). I propositionen 2008/09:199 menade man att förberedelsen av eleverna

³⁸ ÖGY föreslog en utformning av den gymnasiala yrkesutbildningen som skulle leda till en högre grad av färdigutbildning och högre grad av anknytning till arbetslivet genom praktik jämfört med de yrkeslinjer som konstruerades i linjegymnasiet. Vidare ville man stärka de allmänna ämnena, dock inte i den omfattning som regeringen senare föreslog i sin proposition.

³⁹ Prop. 1987/88:102, 36.

⁴⁰ Prop. 1990/91:85, 42.

⁴¹ Prop. 1990/91:85, 99.

⁴² Prop. 1990/91:85, 44.

⁴³ Prop. 2003/04:140, 28–29, 87.

⁴⁴ Prop. 2003/04:140, 30–31, 87.

för medborgarrollen var ett uppdrag som i hög grad vilade på grundskolan. Den borgerliga regeringen gav därmed uttryck för en delvis annan syn på gymnasieskolans ansvar att förmedla allmänna gemensamma kunskaper för att förbereda eleverna som medborgare.⁴⁵

I undersökningsperiodens början uttrycktes alltså de allmänna ämnenas socialiseringsfunktion som ett slags demokratisk fostran, något som ansågs så viktigt att det måste beredas plats också inom yrkesutbildningen. Argumentationen skedde med hänvisning till individens känsla av medlemskap i samhällskollektivet, men inte minst till det gemensamma samhällets behov av demokratiskt kompetenta medborgare. Inför yrkesskolans omformning till gymnasiala yrkeslinjer var argumenten för det ökade inslaget av allmänna ämnen tydligare färgade av ekonomiska mål, där de allmänna ämnena ansågs kvalificera eleverna för, och socialisera dem in i, deras framtida yrkesroller. De betraktades också ge eleverna förutsättningar för ett fortsatt lärande. Inför gymnasierformen 1991 introducerades ett partipatoriskt och rättighetsorienterat tema. Med Biestas terminologi kan vi säga att texten tydligare betonade individernas rätt till kunskaper som kvalificerade dem och till arbetsformer som bidrog till deras subjektivering. Detta ansågs i sin tur betydelsefullt för att de skulle få en reell möjlighet att utöva medbestämmande i arbetslivet. Ett nytt argument var här behovet av naturvetenskaplig allmänbildning för att kunna hantera miljöproblem. 2004 argumenterade man för gemensamma kunskapers socialiserande funktion då man hävdade att de skapade sammanhållning och förståelse mellan de individer som ingick i samhället. Samtidigt betonades subjektivering genom att behovet av ett kritiskt förhållningssätt bland elever framhölls. Vidare fanns förväntningar om att både socialisation och subjektivering skulle stärkas genom den kvalificering som det nya inslaget av historieundervisning innebar. Det som tydligast skilde 2009 års proposition från de tidigare texterna var frånvaron av ett tal om gymnasieutbildningens betydelse för en minsta gemensam allmän kunskapsnivå, nödvändig för individernas möjligheter till ett aktivt medborgarskap och för samhällets behov av demokratisk kompetens.

Internationalisering och mångkultur

Det andra temat rör internationalisering och Sverige som ett mångkulturellt samhälle. De allmänna ämnena ansågs generellt sett, under hela undersökningsperioden, som kvalificerande vad gällde elevernas framtida arbeten i en allt mer internationaliserad ekonomi. Kunskaperna betraktades samtidigt som socialiserande genom att de ökade förståelsen och acceptansen för andra kulturer, såväl inom som utanför Sverige.

1946 års Skolkommision berörde endast i förbigående att det, inom ramen för en höjd allmänbildningsnivå, behövdes viss kunskap om främmande folk och länder för att förstå världshändelser, samt att undervisning i engelska svarade mot ett behov av kunskaper i främmande språk inom yrkes- och organisationslivet.⁴⁶ Vidare argumenterade yrkesutbildningsberedningen 1966 – mot bakgrund av vad som ansågs vara en allt mer internationaliserad ekonomi – för betydelsen av allmänna kunskapsmål för flertalet av eleverna i den framtida yrkesutbildningen. Utökade kontakter med länder

⁴⁵ Prop. 2008/09:199, 79, 82.

⁴⁶ SOU 1948:27, 7.

och människor i andra delar av världen ansågs medföra ett framtida behov av ”kännedom om främmande språk, samhällsförhållanden, religioner m.m.”.⁴⁷ I takt med att samhället blev allt mer mångkulturellt och internationaliserat förändrades dock argumentationen. Medan den tidigare främst hänvisat till de allmänna ämnena som kvalificerande blev socialisationsfunktionen successivt mer framträdande. År 1986 hänvisade exempelvis ÖGY till Sveriges utveckling till ett ”flerkulturellt” samhälle, vilket man menade förändrade kraven på skolans undervisning och skapade ett behov av allmänna kunskaper.⁴⁸ Inför reformen 1991 var internationalisering ett av huvudspåren i argumentationen för en breddning av de allmänna ämnena i gymnasieskolan. Kulturen i Sverige ansågs vara på väg att internationaliseras, svenskar reste och vistades i andra länder i allt högre utsträckning och Sverige hade, genom migrationen, blivit ett mångnationellt och mångkulturellt samhälle. Den ökade internationaliseringen motiverade därför en förstärkning av språkutbildningen. Den aktualiserade även behovet av kunskaper om den egna kulturen och historien, vilka betraktades som viktiga även för att förstå andra folk och kulturer.⁴⁹

Den första propositionen som föreslog historia som ett obligatoriskt ämne kom från den socialdemokratiska regeringen 2004. I propositionen framhölls då att: ”En gemensam kärna av historisk kunskap är angelägen, inte minst i ett mångkulturellt samhälle som vårt, för att visa hur människor skapat och påverkat sina livsbetingelser, samhällen och kulturer samt ge insikt i hur samhällsutvecklingen kan påverkas nationellt och globalt”.⁵⁰ Den efterträdande borgerliga regeringen hävdade på ett likartat sätt i propositionen 2009 att: ”Det är angeläget, inte minst i ett mångkulturellt samhälle som vårt, att förstå hur samhällen, kulturer och olika ideologier har växt fram och hur samhällsutvecklingen kan påverkas nationell och globalt”.⁵¹

Sammanfattningsvis kan konstateras att allmänna ämnen, under 1960-talet, framställdes som kvalificerande för elevernas framtida roller på arbetsmarknaden i en allt mer internationaliserad ekonomi. Under 1980-talet och framåt betonades i större utsträckning de allmänna ämnenas betydelse i ett mångkulturellt samhälle, där de formulerades mot ett mål om socialisering. De allmänna ämnena behövdes för förståelse och tolerans för andra människor i samhället och för en gemensam förståelse av det svenska samhället och kulturen. Trots stora skillnader i övrigt mellan 2004 års och 2009 års propositioner fanns det en samstämmighet i hur man motiverade historieämnets obligatorium, nämligen mot bakgrunden av att Sverige hade blivit ett mångkulturellt samhälle.

Allmänna ämnen för arbetsliv och ekonomisk tillväxt

Detta tredje tema samlar de argument som hänvisar till utbildningens ekonomiska mål. I analysen blir utbildningens kvalificeringsfunktion särskilt framträdande. Socialisation och subjektifiering genom de allmänna ämnena framstår för den sakens skull inte som oviktiga, men utrymmet för kvalificering är det helt klart dominerande. En tanke som genomgående präglar materialet till och med 2004, är att de allmänna ämnena kvalificerade eleverna i förhållande till deras framtida yrkesutövning och gav

⁴⁷ SOU 1966:3, 148.

⁴⁸ SOU 1986:2, 145.

⁴⁹ Prop. 1990/91:85, 43, 99.

⁵⁰ Prop. 2003/04:140, 30–31

⁵¹ Prop. 2008/09:199, 82.

dem större möjligheter till såväl fortsatt skolning som omskolning. Därigenom ansågs deras möjligheter att få och behålla ett arbete öka. Det gynnade i sin tur samhället i stort eftersom det gav goda förutsättningar för ett omfattande utbud av kompetent arbetskraft, något som i förlängningen menades bidra till ekonomisk tillväxt. Tanken tecknades mot en bild av ett samhälle och en ekonomi i ständig förändring, samt mot fonden av ett allt mer specialiserat samhälle och arbetsliv.

År 1948 hänvisade Skolkommissionen just till en ökande specialisering i det moderna samhället och 1954 drog de yrkesutbildnings-sakkunniga slutsatsen att utvecklingen inom samhällsliv och näringsliv ledde till att det inte längre gick att dra en tydlig gräns mellan yrkesutbildning och allmän medborgerlig fostran, och att de fackmässiga studierna därför måste kompletteras med orienterande undervisning om näringsgrenen i stort och om samhället i övrigt.⁵² Inför beslutet om enhetsskolan argumenterade Skolberedningen exempelvis att ”ett ytterligare skäl för en förstärkning av den gemensamma grunden i skolans fostran är samhällets och i synnerhet näringslivets starka föränderlighet”.⁵³ En allt för specialiserad yrkesutbildning ansågs riskera att förlora sitt värde i ett samhälle där stora grupper skulle kunna komma att snabbt behöva byta arbetsuppgifter: ”Det är då väsentligt att det finns en god grund av allmänna färdigheter och kunskaper att falla tillbaka på, så att en omskolning kan starta från denna mera tillfredsställande utgångspunkt”, konstaterades det.⁵⁴ All utbildning, oavsett om den var yrkesinriktad eller allmän, definierades av yrkesutbildningsberedningen 1966 såsom varande inriktad mot produktionslivet. Beredningen menade också att gränsdragningen mellan allmänna och yrkesspecifika kunskaper inte var given och framhöll att målsättningen för all yrkesutbildning var att, förutom att ge kunskaper i yrket, förse eleverna med en grund för framtida fortbildning och omskolning.⁵⁵ Bredden i utbildningen, med större inslag av allmänna ämnen, var nödvändig med hänsyn till arbetskraftens rörlighet i en produktion som höll på att förändras till följd av tekniska framsteg: ”All utbildning – även den som primärt har allmänbildande och allmänorienterande syfte – blir, sedd som ett led i en utbildningsgång, till sist också direkt eller indirekt ett led i en yrkesutbildning”, fastslog beredningen.⁵⁶ Det vi ser här är en betoning av de allmänna ämnens kvalificerande funktion i utbildning mot yrkeslivet.

ÖGY fortsatte argumentationen och framhöll att: ”även den utbildning som har allmänbildande och allmänorienterande syfte utgör ett led i yrkesutbildningen direkt eller indirekt; direkt genom att kunskaper och färdigheter erfordras i yrkesutövningen, indirekt genom att mer allmänna kunskaper [...] har betydelse för individen i yrkesrollen”.⁵⁷ På samma sätt som tidigare gjordes också hänvisningar till att ökade inslag av allmänna ämnen minskade risken för att yrkesutbildningar blev återvändsgränder. Enligt direktiven till ÖGY skulle förslagen om den förlängda utbildningen utformas så ”att den kan fylla rollen av en första del i ett system av återkommande

⁵² SOU 1948:27, 3; SOU 1954:11, 11, 13, 17. 1954 års betänkande behandlade främst frågan om olika allmänna ämnen i relation till de möjligheter eleverna i 9 y hade vad gällde att gå vidare till olika former av högre utbildning. Texten fokuserade här på individernas behov och möjligheter.

⁵³ SOU 1961:30, 183.

⁵⁴ SOU 1961:30, 183.

⁵⁵ SOU 1966:3, 20–21, 26, 29.

⁵⁶ SOU 1966:3, 117.

⁵⁷ SOU 1986:2, 26.

utbildning”.⁵⁸ ÖGY pekade också på hur ett ökat inslag av allmänna ämnen var viktigt för att bredda rekryteringsbasen till högskoleutbildning.⁵⁹ Vidare menade beredningen att utvecklingen av näringslivet var beroende av arbetstagarnas kunskaper, förmåga och möjligheter att medverka i förändringsprocesser.⁶⁰ Kvalificering framhölls med andra ord som en nödvändig förutsättning för individernas medskapande, en förutsättning för socialisation och subjektifiering. Yrkeslivet krävde att arbetstagarna hade kunskaper som kommunikationsförmåga samt kunskaper i språk och matematik för att kunna tillgodogöra sig fackteoretiskt stoff.⁶¹ Talet om samhällelig och arbetslivsmässig förändring är relativt konstant över en längre tid. I proposition 1987/88:102 återfanns exempelvis i princip samma formulering som i Yrkesutbildningsberedningens betänkande (SOU 1966:3).⁶²

I den socialdemokratiska regeringens gymnasieproposition 1990/91:85 *Växa med kunskaper* framhölls sambandet mellan kunskapsnivå och ekonomisk tillväxt, då man pekade på att länders konkurrenskraft i allt större utsträckning stod i relation till befolkningens utbildningsnivå och innovationsförmåga. ”Det mänskliga arbetet blir det strategiska kapitalet i ett kunskapsintensivt näringsliv”, hävdade man.⁶³ Utökningen av den ämnesteoretiska kärnan inom gymnasieskolan syftade här delvis till att möta arbetslivets krav på goda baskunskaper i både allmänna ämnen och i yrkesämnen. Kunskapsnivån ansågs vara ”den viktigaste drivkraften för en fortsatt utveckling av näringslivet och en fortsatt hög sysselsättning”.⁶⁴ Regeringen menade att den utbildning som gavs i gymnasieskolan skulle ses som en etapp i ett livslångt lärande och att det skulle finnas reella möjligheter för elever att gå vidare till högre studier. Kopplingen till universitet och högskolor ansågs inte ha funnits för yrkeslinjernas elever. Istället konstaterades att: ”Snarare har många lärare och elever upplevt en motsättning mellan de akademiska traditionerna, som förmedlas genom de allmänna ämnena och de arbetslivsorienterade traditionerna, förmedlade genom yrkesämnena”.⁶⁵ Den socialdemokratiska regeringen argumenterade i förslaget för att den högre utbildningen i framtiden även måste kunna rekrytera studenter med yrkesutbildning som grund och att yrkesutbildningens innehåll därför måste breddas.⁶⁶

I betänkandet från ÖGY, i förslaget om försöksverksamhet och i propositionen om 90-talets nya gymnasieskola framträdde allt starkare bilden av en kunskapsbaserad ekonomi. Kvalificeringen av eleverna genom utbildning kunde inte endast omfatta yrkestekniska och yrkespraktiska kunskaper, ansågs det. Den måste också inkludera allmänna kunskapsmål för att stödja sysselsättning och samhällsekonomisk utveckling. Talet om livslångt lärande blev här centralt. Ett större inslag av allmänna ämnen

⁵⁸ SOU 1986:2, 145.

⁵⁹ SOU 1986:2, 18.

⁶⁰ SOU 1986:2, 19.

⁶¹ Prop. 1987/88:102, 17.

⁶² ”[...] de snabba förändringarna i samhälle och arbetsliv medför ökade krav på allmän orientering och på kommunikationsfärdigheter hos den enskilde individen.” SOU 1966:3, 148; ”Förändringar i samhället och i arbetslivet medför ökade krav på allmän orientering och på kommunikationsfärdigheter hos enskilda individer”. Prop. 1987/88:102, 36.

⁶³ Prop. 1990/91:85, 43.

⁶⁴ Prop. 1990/91:85, 50.

⁶⁵ Prop. 1990/91:85, 50.

⁶⁶ Prop. 1990/91:85, 50.

för elever i yrkesinriktad utbildning framställdes som viktigare än fördjupning i yrkesutbildningen eftersom de allmänna ämnena antogs ge en bättre grund för lärande längre fram i livet. Argumenten för behovet av en tämligen omfattande kärna av allmänna ämnen fortsatte under senare delen av 1990-talet i förslagen om en utveckling av gymnasieskolan.⁶⁷

I den socialdemokratiska regeringens förslag om en ny gymnasieskola 2004 återkom betoningen av de allmänna ämnena som kvalificerande. Tillsammans med generella yrkeskompetenser framhöll regeringen att goda kunskaper i kärnämnen var ”en förutsättning för deltagande i det livslånga och livsvida lärandet. Därmed är de avgörande för att individen skall få och behålla ett arbete under sitt yrkesliv eller att kunna byta verksamhetsområde”.⁶⁸ De allmänna ämnenas samhällsekonomiska nytta betonades tydligt i slutet av stycket: ”Kärnämnen är därför av central betydelse för sysselsättningen och ett högt arbetskraftsutbud”, konstaterades det.⁶⁹ Den tanke som utvecklades i texten, och som fungerade som ett argument för de allmänna ämnenas betydelse, var att de yrkesspecifika kunskaperna i många yrken kunde läras på arbetsplatsen. En grundläggande allmänutbildning ansågs dock vara nödvändig för att arbetsplatsbundet lärande skulle kunna ske effektivt. Därför menade regeringen att breda, generaliserbara och påbyggbara kunskaper skulle betraktas som viktiga för att individerna skulle kunna etablera sig på arbetsmarknaden.⁷⁰ Samtidigt uppmärksammades att många elever på de yrkesinriktade programmen inte nådde målen i kärnämnen. För att förbättra resultaten skulle undervisningen förändras så att den blev mer relevant för elever med olika bakgrund. Här föreslog man att kärnämnesundervisningen skulle präglas av den utbildning som eleverna gick, bland annat genom samverkan med karaktärsämnena (så kallad infärgning). Däremot skulle mål och kursplaner för ämnena fortsatt vara gemensamma.⁷¹

I proposition 2008/09:199 framhöll den borgerliga regeringen att: [d]agens kärnämnen ger också kunskaper som behövs i arbetslivet och för fortsatt lärande”.⁷² Synen på de allmänna ämnenas betydelse hade dock förändrats jämfört med föregående socialdemokratiska proposition. Istället för förslaget om infärgning för att öka relevansen av kärnämnen (och därmed studieresultaten) för elever i yrkesinriktade program, framhölls att yrkesutbildningarna var för teoretiserade och gymnasieskolan för likformig. Yrkesutbildningen på gymnasiet skulle utformas så att den ledde direkt ut i yrkeslivet eller till fortsatt yrkesutbildning.⁷³ Den borgerliga regeringen menade att för att ge de yrkesspecifika kunskaperna tillräckligt utrymme kunde inte yrkesutbildningen ha ett ”alltför omfattande allmänt innehåll”.⁷⁴ Genomgående var intentionen i reformen av gymnasieskolan att karaktärs- och yrkesämnena skulle utökas, och de gemensamma allmänna ämnena minskas.⁷⁵ Den gymnasiala

⁶⁷ Prop. 1997/98:169, 16.

⁶⁸ Prop. 2003/04:140, 62.

⁶⁹ Prop. 2003/04:140, 62.

⁷⁰ Prop. 2003/04:140, 85.

⁷¹ Prop. 2003/04:140, 17.

⁷² Prop. 2008/09:199, 79.

⁷³ Prop. 2008/09:199, 37.

⁷⁴ Prop. 2008/09:199, 79.

⁷⁵ Prop. 2008/09:199, 37.

yrkesutbildningen skulle kort sagt anpassas så att den bättre svarade mot arbetsmarknadens behov.⁷⁶ Den yrkesförberedande gymnasieutbildningens funktion som kvalificerande betonades alltså, men det var framför allt de yrkestekniska och yrkespraktiska inslagen – karaktärsämnen – som ansågs kvalificera eleverna för en framtid på arbetsmarknaden. De hänvisningar som tidigare skett till de allmänna kunskapsmålen betydelse för eleverna i deras yrkesliv och för deras framtid på arbetsmarknaden lyste följaktligen med sin frånvaro. Ett viktigt argument för en utökning av allmänna ämnen var fram till och med 2004 att ett samhälle och en ekonomi som befinner sig i en ständig förändring skapar ett behov av en hög allmän kunskapsnivå bland befolkningen. År 2009 använde man istället bilden av ett samhälle och ett arbetsliv i förändring för att på rakt motsatt sätt motivera en ökad specialisering.

De förändringar som kan urskiljas rörande de allmänna ämnens kvalificerande funktion för arbetsliv och ekonomi är delvis beroende av i vilken mån man betonar deras betydelse för individ/aktör eller för samhället i stort. För den enskilde handlade det om tillfredsställelsen i att ha goda grundläggande kompetenser, i exempelvis kommunikationsförmåga och språk, och att ha förutsättningar att vidareutbilda sig och omskola sig i en föränderlig ekonomi. För samhället handlade det istället om att skapa förutsättningar för långsiktig ekonomisk tillväxt genom att investera i grundläggande utbildning för att därigenom säkerställa ett stort utbud av kompetent arbetskraft. De allmänna ämnena betonades som allt viktigare i takt med att bilden av en kunskapsökonomi växte sig starkare. I propositionen 2009 återfanns istället en föreställning om att förändringarna skulle mötas med en mer specialiserad utbildning. Talet om att allmänna ämnen hade ett bestående värde, och att de därmed var en mer långsiktig och bredare investering i humankapitalet än vad specialiserad utbildning var, hade nu försvunnit. Istället framträdde en syn där yrkesutbildningens funktion ansågs vara att svara mot behov i arbetslivet ”just in time”, och där de bredare kunskaperna tillskrevs mindre betydelse. Man menade att den form av kvalificering som de allmänna ämnena bidrog till hade för stor plats i läroplanen och att de inte motsvarade arbetsgivarnas behov. Individerna och samhället var kort sagt i större behov av specialisering. Frågan kom således att handla om vilken kvalificering som var viktigast i den yrkesförberedande yrkesutbildningen på gymnasial nivå och här framträdde alltså en skillnad mellan den borgerliga regeringens slutsatser och tidigare socialdemokratiska regeringars.

Förändrade uppfattningar av nyttan med allmänna ämnen

Utveckling av demokratin, ett internationaliserat och multikulturellt samhälle och en föränderlig och kunskapsintensiv ekonomi betonas i retoriken kring de allmänna ämnena under hela den studerade perioden. Det går dock att diskutera förändringar och kontinuiteter i argumentationen i tydligare relation till brotten år 1968, 1991 och 2009 för att på så vis förtydliga hur vi kan förstå den förändring som skett när det gäller de allmänna ämnens utrymme inom den yrkesförberedande gymnasieutbildningen. Som analysen visat motiverades utökningen av de allmänna ämnena i grundskolan 1962 främst med hänvisningar till kvalificering och socialisation för att stärka demokratin, och till den kvalificering som behövdes i ett föränderligt näringsliv. Den

⁷⁶ Prop. 2008/09:199, 39.

stora förändring av yrkesutbildningens former och innehåll som skedde genom 1968 års reformering av det frivilliga skolväsendet låg i linje med detta tänkande och innebar en väsentlig ökning av de allmänna ämnena på bekostnad av yrkestekniska ämnen. De argument som låg bakom denna ökning av de allmänna ämnena grundades på uppfattningen att samhället och arbetsmarknaden snabbt höll på att förändras och att ekonomin internationaliserades allt mer. De allmänna ämnenas kvalificerande och socialiserande funktioner framhölls därför som viktiga för individerna såväl som för samhället.

Genom gymnasiereformen 1991 ökade omfattningen av allmänna ämnen inom den förberedande yrkesutbildningen markant och detta möjliggjordes genom en förlängning av yrkesprogrammen till treåriga utbildningar. En annan viktig aspekt av 1991 års reform var att den medförde gemensamma kurser i ett antal allmänna ämnen för alla gymnasieprogram, oavsett inriktning. I skrivelserna antyddes här ett utvidgat demokratibegrepp som omfattade en förberedelse av individerna till medbestämmande i arbetslivet, en utveckling som dock vidare betraktat pågått i samhället sedan 1970-talet. Analysen visar att subjektifieringsfunktionen här betonades i större utsträckning än tidigare, vid sidan av kvalificering och socialisation. Förutom en utökning av tiden för språk, matematik och samhällsorienterande ämnen tillkom också naturkunskap bland gymnasieskolans kärnämnen. En naturvetenskaplig allmänbildning formulerades i gymnasiereformen 1991 som en nödvändig kvalificering.⁷⁷ Den fortsatta internationaliseringen av samhället och ekonomin tillsammans med utvecklingen mot ett mångkulturellt samhälle fördes fram som ytterligare motiv för en utökning av allmänna ämnen. Argumentationen bottnade även i en föreställning om att ekonomin förändrades mot ett ökat kunskapsberoende och att arbetsmarknaden därmed blev mer avancerad och kunskapsintensiv. En bred allmän kunskapsbas sågs vidare som en förutsättning för det livslånga lärande som förväntades bli en oundviklig del av elevernas framtid. 1991 års reform framhöll med andra ord både betydelsen av de allmänna ämnenas kvalificerande, socialiserande och subjektifierande funktioner som betydelsefulla för ekonomin.

År 2009 inträdde en tredje omfattande förändring. Utrymmet för allmänna ämnen minskades då till förmån för en högre grad av specialisering. Hur motiverades det brottet i förhållande till tidigare? Det är uppenbart att gymnasieskolan här gavs en annan betydelse än tidigare, där den tydligare skulle kopplas till den yrkesverksamhet som man förväntade sig att eleverna skulle möta efter avslutad gymnasieutbildning. Detta fick som följd att de allmänna ämnenas betydelse – som kvalificerande, socialiserande och subjektifierande – för individen som medborgare och för att främja en demokratisk samhällsutveckling tonades ned. Förberedelsen för ett aktivt deltagande i samhällslivet formulerades istället som ett uppdrag främst för grundskolan. Historieämnet avvek dock i sammanhanget. I likhet med det tidigare socialdemokratiska förslaget 2004 framhölls i den borgerliga reformen att historieämnet var viktigt för att kvalificera eleverna. De kunskaper som eleverna fick genom historieundervisningen skulle hjälpa dem att förstå det globala såväl som det lokala, och historieämnet förväntades därtill bidra till socialisering i form av sammanhållning och tolerans i det

⁷⁷ Vid samma tid började man på internationell nivå formulera betydelsen av utbildning och lärande för att möta miljöproblemen. Agenda 21 från Rio-konferensen 1992 ägnar exempelvis ett helt kapitel åt betydelsen av utbildning för att få till stånd en global hållbar utveckling. SOU 2004:104, *Att lära för hållbar utveckling*, 39.

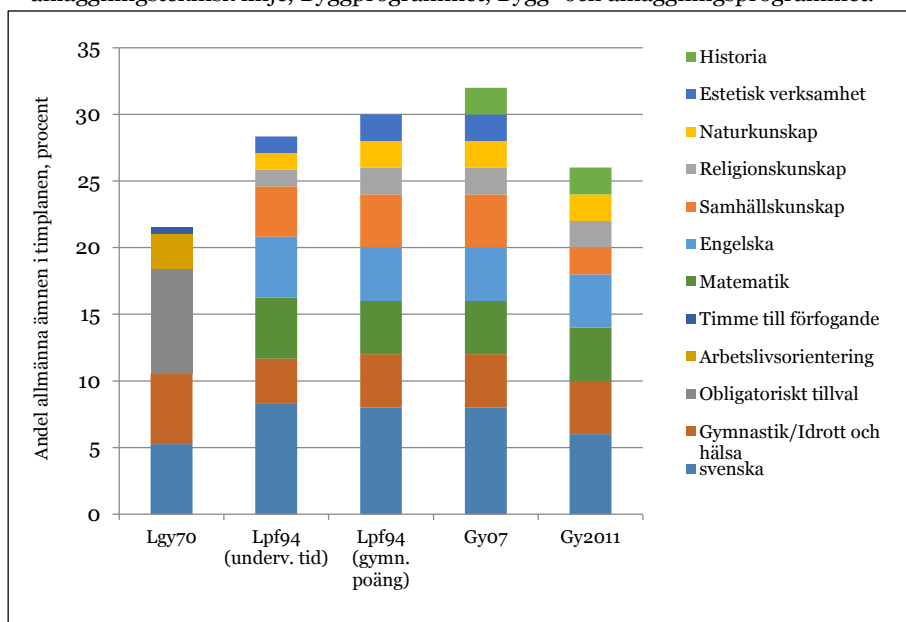
mångkulturella samhället. Vidare formulerades det som ett ämne som bidrog till att utveckla elevernas kritiska förmåga och därmed som subjektifierande.

Skrivelserna om yrkesutbildningens innehåll och organisation har genomgående dominerats av motiveringar som hänvisat till arbetsmarknad, produktion och långsiktig ekonomisk tillväxt. Detta är inte helt överraskande med tanke på att yrkesutbildning alltid varit nära förknippad med nytta i bemärkelsen att man talar om kunskaper och färdigheter som ansetts omsättningsbara på en arbetsmarknad och i produktionen av varor och tjänster. Utbildningens kvalificerande funktion – de kunskaper och förmågor som tillåter den som genomgår en utbildning att ”göra någonting” – blev i det sammanhanget viktig. Under den period som här har analyserats har argumentationen för vidgade inslag av allmänna ämnen sett relativt likartad ut fram till år 2009. Argumentationen har i stor utsträckning byggt på de allmänna ämnernas konkreta betydelse inom det samhällsekonomiska området. Vidare har de tillskrivits en kvalificerande, socialiserande och med tiden i allt högre grad även en subjektifierande funktion med syftet att utveckla och fördjupa demokratin och sammanhållningen i ett internationaliserat och mångkulturellt samhälle.

Brottet vi ser med 2009 års proposition handlade om *vilka* former av kvalificering som gymnasieskolan skulle bidra med i den yrkesförberedande utbildningen, vilka kunskaper och förmågor som ansågs vara nyttigast och som därför skulle prioriteras. Här skilde sig den borgerliga reformeringen av gymnasieskolan från de tidigare reformerna som föreslagits av socialdemokratiska regeringar. I analysen har jag visat att argumentationen för den successiva ökningen av allmänna ämnen i den yrkesinriktade utbildningen under efterkrigstiden vilade på tre föreställningar om deras nytta för samhällsutvecklingen: de stödde en fördjupad och utvecklad demokrati, de var viktiga för Sverige i en förvandling till ett mångkulturellt samhälle och de var nödvändiga i en kunskapsintensiv, allt mer internationell och föränderlig ekonomi. Dessa samhällsförhållanden och behov hade givetvis inte upphört 2009. Men den instrumentella syn på utbildning som präglade den borgerliga regeringens utbildningspolitik inbar att man inte alls kopplade samman de allmänna ämnena med arbetsmarknad och ekonomi på samma sätt som föregående reformförslag. 2009 års proposition gav i huvudsak de allmänna ämnena ett demokratiskt syfte, där de i första hand betraktades som viktiga för ett mångkulturellt samhälle. Därtill tonade propositionen ned gymnasieutbildningens allmänna uppgift att förbereda eleverna till ett demokratiskt medborgarskap betydligt, och detta fick sammantaget konsekvensen att de allmänna ämnernas omfattning och betydelse inom yrkesprogrammen kraftigt minskade. Istället framhölls förberedelsen för arbetslivet starkare genom att större utrymme gavs till ett yrkesspecifikt innehåll. De idéer som under hela efterkrigstiden präglat ett samtal om hur de allmänna ämnena kunde verka kvalificerande för elevernas framtida roller på arbetsmarknaden, samt hur den samhällsekonomiska utvecklingen på många sätt var beroende av de generella kunskaper som de allmänna ämnena kunde bidra med, föll i bakgrunden i och med propositionen. Brotten 1968 och 1991 är i detta avseende snarare att betrakta som smärre förskjutningar i betoningen av utbildningsfunktionerna kvalificering, socialisation och subjektifiering. Det stora avsteget vad gäller föreställningarna om de allmänna ämnens samhällsnytta under efterkrigstiden representerades följaktligen av den borgerliga regeringens proposition och dess osynliggörande av de allmänna ämnernas kvalificerande funktion på samhällsekonomiska områden.

Bilaga 1

Förändringar av allmänna ämnens andel av den yrkesinriktade utbildningen i gymnasieskolan under perioden 1970–2013: exempel från Bygg- och anläggningsteknisk linje, Byggprogrammet, Bygg- och anläggningsprogrammet.⁷⁸



Källor: Lgy 70, *Läroplan för gymnasieskolan, Supplement, Tvåårig Bygg- och anläggningsteknisk linje* (Stockholm: Skolöverstyrelsen, Liber Utbildningsförlag, 1971), 17; *Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning GyVux 1993:2, Kursplaner -93* (Skolverket, Stockholm: CE Fritzes, Allmänna Förlaget, 1993); *Skolverkets författningssamling, SKOLFS 2000:1* (Stockholm: Skolverket, 2000); Prop. 2003/04:140; 10. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (Stockholm: Skolverket, 2011).

⁷⁸ Inom ramen för Lgy 70 varierande allmänna ämnen något mellan olika yrkeslinjer. I och med Lpf 94 och fram till och med Gy 11 är de ämnen som anges del av alla yrkesprogram. Diagrammet redovisar också Prop 2003/04:140 förslag om andel allmänna ämnen i reformen Gy 07, som skrinlades efter regeringsskiftet 2006. I Lgy 70 anges undervisningstiden i veckotimmar. Dessa har räknats om till ett medelvärde för åk 1 och 2. Det obligatoriska tillvalet kunde ske mellan ämnena B- eller C-språk, Religionskunskap, Psykologi, Samhällskunskap, Konsumentkunskap, Matematik, Musik eller teckning. I Lpf 94 angavs minsta garanterade undervisningstid för respektive ämne. Inom de yrkesförberedande programmen var den minsta garanterade undervisningstiden totalt 2400 timmar. I och med övergången till gymnasiepoäng i läroplan och timplaner är det inte möjligt att ange exakt undervisningstid för respektive ämne. Däremot framgår tydligt ämnenas andel av totala gymnasiepoängen i läroplanen. En indikation på gymnasiepoängens motsvarighet till veckotimmar, det vill säga 40 minuters lektioner, görs i not till tabellen i bilaga 2.

Bilaga 2

Allmänna ämnen i betänkanden och propositioner⁷⁹

Betänkande/ Proposition	Skolform och inriktning	Allmänna ämnen
SOU 1948:27	Ett förslag om vilka allmänna ämnen som bör ingå i grundskolans årskurs 9 linje y.	Modersmål, Samhällskunskap och Hälsolära omfattande ca 10 vtm. ⁸⁰
SOU 1961:31	Förslag om allmänna ämnen i grundskolans årskurs 9 (linjerna mekanisk, handels, hushållsteknisk och allmänpraktisk).	Svenska 3 vtm, Samhällskunskap 2 vtm, Geografi 2 vtm, Biologi 2,5 vtm, Musik/Teckning 2 vtm, Gymnastik 2 vtm.
Prop. 1968:140	Förslag om allmänna ämnen inom de två-åriga gymnasiala yrkeslinjerna.	Svenska, Arbetslivsorientering och Gymnastik, obligatoriskt tillval av ett ämne (t.ex. Engelska, Samhällskunskap, Religionskunskap eller Matematik) samt timme till förfogande. Ex. Mekanisk linje. åk 1: Svenska 2 vtm, Engelska 3 vtm, Gymnastik 2 vtm, åk 2: Svenska 2 vtm, Samhällskunskap 2 vtm, Religionskunskap 2 vtm, Arbetslivsorientering 1 vtm, Gymnastik 2 vtm.
Prop. 1991:85	Förslag om vilka kärnämnen som ska ingå i alla 16 gymnasieprogram.	Svenska 140 timmar (60 min), Engelska 100, Samhällskunskap 80, Matematik 100, Naturkunskap 30, Idrott och hälsa 80, Estetisk verksamhet 30. (Religionskunskap tillkommer under ett senare skede).
Prop. 2003/2004:140	Förslag om en utökning av kärnämnen inom gymnasieskolan.	Svenska/Svenska som andraspråk 200 poäng (p), Engelska 100 p, Matematik 100 p, Idrott och hälsa 100 p, Samhällskunskap 100 p, Religionskunskap 50 p, Naturkunskap 50 p, Estetisk verksamhet 50 p, Historia 50 p.
Prop. 2008/09:199	Förslag om gymnasiegemensamma ämnen för yrkesprogrammen.	Svenska/Svenska som andraspråk 150 poäng (p), Engelska 100p, Matematik 100p, Idrott och hälsa 100p, Samhällskunskap 50 p, Religionskunskap 50 p, Naturkunskap 50 p, Historia 50 p.

Källa: SOU 1948:27; SOU 1961:31; Prop. 1968:140; Prop. 1991:85; Prop. 2003/2004:140; Prop. 2008/09:199

⁷⁹ Redovisningen av undervisningstiden varierar från angivelse i 40-minuterslektioner fram till klocktimmar i Prop. 1991:85 och slutligen som gymnasiepoäng i de två senaste propositionerna. Gymnasiepoäng motsvarar inte garanterad undervisningstid för enskilda ämnen och kurser. För en ungefärlig jämförelse kan man omvandla 100p till ca 3x40-minuterslektioner per vecka under ett läsår, och en 50 poängskurs 3x40-minuterslektioner per vecka under en termin. Omräkning har skett enligt samma princip som använts av Hans Albin Larsson, *Barnet kastades ut med badvattnet: Historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia* (Bromma: Historielärarnas fören., 2001).

⁸⁰ Veckotimmar.

Referenser

- Arneback, Emma och Andreas Bergh. "Den paketerade valfriheten: Om Framtidsvägen för den svenska gymnasieskolan." *Nordisk Pedagogik* 30 (2010), 117–31.
- Berggren, Jan. "En gemensam resa eller skilda resor: Talet om kärnämnen i gymnasieskolan 1990–2009." *Utbildning & Demokrati* 21 (2012), 39–57.
- Bergström, Ylva och Ninni Wahlström. "En reformerad gymnasieskola: Med vilka ambitioner?" *Utbildning & Demokrati* 17 (2008), 5–16.
- Biesta, Gert. "Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (2009), 33–46.
- Biesta, Gert. *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber, 2011.
- Carlbaum, Sara. *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasier reformer 1971–2011*. Umeå: Umeå universitet, 2012.
- Carr, Wilfred och Anthony Hartnett. *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- Egidius, Henry. *Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur, 2006.
- Elgström, Ole och Mats Hellstenius. "Curriculum Debate and Policy Change." *Journal of Curriculum Studies*, 43 (2011), 717–38.
- Elgström, Ole och Mats Hellstenius. "How history became a core subject in Swedish upper secondary schools." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (2010), 565–80.
- Englund, Tomas. *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos, 2005.
- Hellstenius, Mats. *Kampen om kärnämnet: Om argumentationen för, och synen på, historieundervisningen i gymnasieskolan*. Lund: Lunds universitet, 2011.
- Larsson, Hans Albin. *Barnet kastades ut med badvattnet: Historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia*. Bromma: Historielärarnas fören., 2001.
- Lgy70, *Läroplan för gymnasieskolan, Supplement, Tvåårig Bygg- och anläggnings-teknisk linje*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Liber Utbildningsförlag, 1971.
- Lundahl, Lisbeth, Inger Erixon Arreman, Ulf Lundström och Linda Rönnberg. "Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-year Perspective." *European Journal of Education* 45 (2010), 46–59.
- Lundahl, Lisbeth. "Skilda framtidsvägar: Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasier reform." *Utbildning & Demokrati* 17 (2008), 29–51.
- Lundahl, Lisbeth. *Efter svensk modell: LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–90*. Umeå: Boréa, 1997.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket, 2011.
- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950–1975. D. 1, 1950 års reformsbeslut*. Stockholm: Liber/Utbildningsförl., 1980.
- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950–1975. D. 2, Försöksverksamheten*. Stockholm: Liber/Utbildningsförl., 1982.
- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950–1975. D. 4, Differentieringsfrågan*. Stockholm: Liber/Utbildningsförl., 1985.

- Nationalencyklopedin*. "Allmänbildning".
<http://www.ne.se/lang/allm%C3%A4nbildning> (2014-01-16)
- Nilsson, Anders. *Visions and Labour Demand: The planning of vocational Education for the Swedish Manufacturing Industry 1950–1993*. Lund: Lund Papers in Economic History nr. 39, 1994.
- Nilsson, Lennart. *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv: Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1981.
- Nylund, Mattias. "Framtidsvägen: Vägen till vilken framtid för eleverna i gymnasieskolans yrkesprogram?" *Pedagogisk forskning i Sverige* 15 (2010), 33–52.
- Nylund, Mattias. *Yrkesutbildning, klass och kunskap: En studie om sociala och politiska implikationer av innehålllets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års reform*. Örebro: Örebro universitet, 2013.
- Olofsson, Jonas. "Yrkesutbildning och utbildningspolitik: En inledande översikt." I *Yrkesutbildningen i går och i dag: Om tillväxt, välfärd och kön*, red. Jonas Olofsson och Ingela Schånberg. Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Olofsson, Jonas. *Svensk yrkesutbildning: Vägval i internationell belysning*. Stockholm: SNS förlag, 2005.
- Olofsson, Jonas. *Krisen i skolan: Utbildning i politiken och i praktiken*. Umeå: Borea, 2010.
- Olofsson, Jonas och Ingela Schånberg, red. *Yrkesutbildningen i går och i dag: Om tillväxt, välfärd och kön*. Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Olofsson, Jonas och Eskil Wadensjö. *Ungdomar, utbildning och arbetsmarknad i Norden: Lika men ändå olika*. Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS), 2007.
- Pettersson, Lars. "Yrkesutbildning för tillväxt." *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 1 (1997). *Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning GyVux 1993:2, Kursplaner -93*. Stockholm: Skolverket, CE Fritzes, Allmänna Förlaget, 1993.
- Prop. 1968:140 (*Angående riktlinjerna för det fria skolväsendet*).
- Prop. 1987/88:102 (*Om utveckling av yrkesutbildningen i gymnasieskolan*).
- Prop. 1990/91:85 (*Växa med kunskaper: Om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*).
- Prop. 1997/98:169 (*Gymnasieskola i utveckling: Kvalitet och likvärdighet*).
- Prop. 2003/04:140 (*Kunskap och kvalitet: Elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan*).
- Prop. 2008/09:199 (*Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*).
- Richardson, Gunnar. *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- SKOLFS 2000:1. *Skolverkets författningssamling*. Stockholm: Skolverket, 2000.
- Skolverket. "Sökande och antagna i gymnasieskolan läsåret 2012/13." PM, Dnr 71–2013:28. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2992>.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- SOU 1954:11. *Yrkesutbildningen: Betänkande*.
- SOU 1961:30. *1957 års skolberedning. 6, Grundskolan: Betänkande*.
- SOU 1966:3. *Yrkesutbildningsberedningen. 1, Yrkesutbildningen*.

SOU 1986:2. Arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen, *En tre-årig yrkesutbildning: Betänkande.*
SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling.*



Trondenes Seminarium: Et lærdomsmiljø grunnlegges

LIV HELENE WILLUMSEN *

Keywords

Nineteenth century, teacher training, catechism education, northern Norway, elementary schools

1800-tallet, lærerutdannelse, kateketutdannelse, Nord-Norge, folkeskole

Abstract: Trondenes Teacher Training Institute: The Creation of an Educational Environment

The present article investigates the foundation of the very first government-financed teacher training institute in Norway, Trondenes Seminarium. Established in 1826 in northern Norway, its aim was to train primary school teachers and catechists for the northernmost areas of the country, in response to the growing demand for qualified elementary school teachers. Discussing central factors related to the decision to locate this institution in the north, the article highlights the debate in the National Assembly and the interaction between central and regional levels within the national educational system. In addition, its first years of operation are examined, indicating the challenges met by the fledgling institute. As a micro-study, the article sheds light on some connections between regional and central factors, emphasizing the interplay between the state and the church during the early development of the Norwegian primary school system.

To cite this article

Liv Helene Willumsen, "Trondenes Seminarium: Et lærdomsmiljø grunnlegges," *Nordic Journal of Educational History* 1, no. 1 (2014), pp. 45–58.

Innledning

Året 1826 var for første gang lærerutdanning i Norge et offentlig anliggende. Da landets første offentlige lærerutdanning var en realitet, var navnet Trondenes Seminarium, og lokaliseringen var Trondenes prestegjeld i Nord-Norge, like ved en kjent og ærverdig middelalderkirke.¹ I denne artikkelen vil jeg rette søkelyset mot noen faktorer som var avgjørende for denne opprettelsen og mot noen sentrale forhold ved institusjonens lærdomsmiljø de første år.

Problemstillingen som tas opp til drøfting i artikkelen knytter seg til interaksjonen mellom de nasjonale og de regionale nivåer i denne tidlige fasen av utdanningshistorien: Hvordan kan en mikrostudie av Trondenes Seminarium, med særlig vektlegging av de diskusjoner som foregikk i Stortinget før oppstart av institusjonen, kaste lys over den relative betydning av sentrale og lokale nivåer som var aktivert i prosessen? Ett forskningsspørsmål knyttet til denne problemstillingen er hvorvidt

* Professor of History, Department of History and Religious Studies, University of Tromsø. Email: liv.willumsen@uit.no.

Jeg vil gjerne takke Fondet for dansk-norsk samarbeid for stipendiatopphold på Schæffergaarden i København i forbindelse med kildestudier til denne artikkelen.

¹ Forhandlingsprotokoll Trondenes Skolelærerseminarium og Tromsø Seminar 1826–1863, løpenummer 1, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv (TOLA), Statsarkivet i Tromsø (SATØ).

stortingsvedtaket om igangsetting av Trondenes Seminarium kan belyse styrkeforholdet mellom statlig implementerte intensjoner og bestemmelser og tilsvarende ambisjoner fra lokalt hold. Et annet forskningsspørsmål dreier seg om hvordan det faktiske læringsmiljøet som utviklet seg de første årene ved Trondenes Seminarium forholdt seg til de mål som var nedfelt i Stortingets vedtak om opprettelse av denne lærerutdanningen.

Av tidligere forskning på Norges første lærerutdanning bør nevnes særlig Mary Brekkes doktoravhandling *Lærerutdanning i Nord: Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder*.² I denne avhandlingen er et kapittel viet Trondenes Seminarium i perioden 1826–1848, og en verdifull drøfting er foretatt ut fra primærkildemateriale.³ De spørsmål som tas opp i denne artikkelen bygger ut og konkretiserer den nevnte avhandlingens funn ved nærlesning av de preliminare drøftinger på Stortinget som førte til vedtak om oppstart av Trondenes Seminarium. I tillegg vil denne artikkelen i større grad enn tidligere forskningsarbeider belyse hvordan igangsetting av Norges første lærerutdanning var beroende av sentrale føringer preget av datidens pedagogiske europeiske strømninger.

Artikkelen er tredelt: For det første en redegjørelse for seminarets forhistorie og den diskusjonen som foregikk på Stortinget i Norge 1817–1824 før bestemmelsen om oppstart av lærerutdanning på Trondenes ble fattet. For det andre en drøfting av Stortingets vedtak om igangsetting av Trondenes Seminarium og de premisser som ble lagt til grunn for dette vedtaket. For det tredje en presentasjon av lærdomsmiljøet ved Trondenes Seminarium de første årene institusjonen eksisterte med henblikk på lærere, elever, fag, økonomiske forhold og praktisk ramme. Til slutt vil jeg gi en kort vurdering av seminarets første år sett i lys av institusjonens videre utvikling.

De tidlige seminarer i Trondheim på 1700-tallet

Oppstarten av Trondenes Seminarium må sees i lys av den interesse og det behov som eksisterte i Norge for etablering av et konsistent skolevesen etter 1814, da Norges union med Danmark opphørte. En viktig brikke i dette bildet var utdanning av lærere, og denne problematikken kom med stor styrke opp til drøfting på Stortinget i perioden 1817–1824. Tiden for etablering av norsk lærerutdanning var moden ut fra pedagogisk og ideologisk grunnlag. Internasjonale pedagogiske strømninger spilte med når det gjaldt etableringen av lærerutdanning i Norge. Disse ideene kom til Norge særlig via Blaagaard Seminarium i Danmark, den første nordiske lærerutdanningsinstitusjon etablert i 1792.⁴ Tone Skinningsrud peker i sin doktoravhandling *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden: Framveksten av det norske utdanningssystemet* på betydningen av europeisk idéhistorisk påvirkning både for etablering av Blaagaard Seminarium og Brahetrolleborg Seminarium, som også ble etablert før år 1800.⁵

² Mary Brekke, *Lærerutdanning i Nord: Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder* (Luleå: Luleå tekniska universitet, 2000).

³ Brekke (2000), 25–81.

⁴ I Sverige ble det første folkeskoleseminarium opprettet i Lund og startet i 1839. På Island ble den første lærerskolen etablert i Reykjavik i 1908 og Finland fikk sitt første seminarium i 1921. Randi Skjelmo, "Utdanning av lærere for det nordlige Norge før 1826: Tidlige nordiske institusjoners betydning som forløpere for offentlig lærerutdanning," i *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. Johannes Westberg och David Sjögren (Stockholm, 2014, kommer).

⁵ Tone Skinningsrud, *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden: Framveksten av det norske utdanningssystemet* (Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2013), 339–43, 462–64.

Forhistorien til seminaret på Trondenes må knyttes til 1700-tallets arbeid med misjon og utdanning for den samiske befolkningen i nordlige Norge. På begynnelsen av 1700-tallet var misjon og skole uløselig forbundet, noe som er understreket i Anton Hoëms studie *Fra Noaidiens verden til forskerens: Misjon, kunnskap og modernisering i sameland 1715–2007*.⁶ Kong Frederik IVs interesse for misjon førte til opprettelsen av en institusjon kalt Missionskollegiet i København den 10. desember 1714.⁷ Institusjonen skulle virke for misjon blant samene i Norge, som bodde i Finnmark og i Trøndelag. Missionskollegiet kom også til å drive misjon i Trankebar i India og på Grønland. Med hensyn til det økonomiske disponerte kollegiet egne midler bestående av en engangsbevilgning fra kongen samt midler tilhørende kirkene i Finnmark. Midler fra Missionskollegiet skulle komme til å legge grunnlaget for opprettelsen av tre seminarier i Trondheim, det gamle erkebiskopsetet i Norge. Disse institusjonene var kalt Seminarium Scolasticum, Seminarium Domesticum og Seminarium Lapponicum.⁸ Seminarerne hadde som oppgave å utdanne misjonærer og lærere som skulle virke blant den samiske befolkningen. Thomas von Westen, kalt Samenes Apostel, underviste ved de to førstnevnte seminarerne.⁹ Rundt 1800 ble Missionskollegiets misjonsvirksomhet blant samene i Norge avsluttet. I 1802 ble kollegiet "lettet" for dette arbeidet. Imidlertid fortsatte misjonsarbeidet på Grønland og i Trankebar. Pengene som fra Missionskollegiets side var intendert for misjon i Norge, og var knyttet til driften av Seminarium Lapponicum i Trondheim, ble stående i et "sovende" fond, Seminarii Lapponici Fond.¹⁰ Ingen forandringer ble gjort i statuttene, noe som betydde at fondets midler fremdeles skulle brukes til arbeid for opplysning blant den samiske befolkningen. Dette fondet kom til å få en direkte betydning for oppstarten av Trondenes Seminarium.

Diskusjoner på Stortinget 1817–1824

Går man videre til årene like før Trondenes Seminarium kom i gang, er det naturlig å se på de diskusjoner som foregikk på det norske Stortinget og rette søkelyset mot de argumentene som da ble brakt på banen. Det første forslaget om lærerutdanning nord i landet kom i 1817, etter initiativ fra geistlig hold. Peter Vogelius Deinboll, prest i Vadsø i Norge, satte fram forslag gjennom Finmarkens amt om oppstart av et seminar for lærere med lokalisering Vadsø i Øst-Finnmark.¹¹ Deinboll var opprinnelig dansk og kom til Øst-Finnmark i 1816 etter å ha tatt teologisk embetseksamen ved det nylig opprettede universitet i Norges hovedstad. Han viste umiddelbart stor interesse for utvikling av skolevesenet i Finnmark, som han mente var meget tilbakeligende. Det var spesielt den samiske folkegruppens situasjon han var opptatt av. Deinboll ble prost i Finnmark og valgt inn som representant for Finmarkens amt til Stortinget i 1821 og

⁶ Anton Hoëm, *Fra noaidiens verden til forskerens: Misjon, kunnskap og modernisering i sameland 1715–2007* (Oslo: Novus forlag, 2007), 72.

⁷ Hoëm (2007), 83.

⁸ Skjelmo (2014).

⁹ Randi Skjelmo, "Utdanning av lærere for det nordlige Norge: De tidlige institusjoner i Trondheim 1717–1732," *Sjuttonhundratalet: Nordic Yearbook for Eighteenth-Century Studies* (2013), 39.

¹⁰ Liv Helene Willumsen, "Økonomiske vilkår for lærerutdanning i nordlige Norge: Den historiske utvikling av Seminarii Lapponici Fond" i *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. Johannes Westberg och David Sjögren (Stockholm, 2014, kommer).

¹¹ Helge Dahl, *Tromsø offentlige lærerskole i 150 år: 1826–1976. Jubileumsskrift* (Tromsø: AS Peder Nordbyes trykkeri, 1976), 9–10.

1824. Der ble han foregangsmann for saken om etablering av lærerutdanning i det nordlige Norge. Året etter det første forslaget, som gikk inn for å legge institusjonen til Vadsø, kommer det fram gjennom korrespondanse med biskopen i Nordlandene og Finnmarken, Mathias Bonsach Krogh,¹² at Deinboll kan tenke seg andre nordnorske lokaliseringer, med begrunnelse i Vadsøs perifere beliggenhet. Både Talvik, som lå ved Alta i Finnmark, og senere Tromsø, var stedsnavn som ble nevnt. Men hele tiden var det snakk om en plassering av seminaret i Nord-Norge.¹³

Arbeidet med saken om lærerutdanning ble intensivert på Stortinget de første årene av 1820-tallet, da Deinboll stilte seg i spissen for et omfattende arbeid med å få planene realisert. I 1821 satte Deinboll gjennom brev til Odelstinget fram forslag om opprettelse av et "Incrementfond" til et skolelærerseminarium i Tromsø for Norges to nordligste amt.¹⁴ Forslaget ble sendt over til "Comitéen angaaende Almue-Skolevæsenet", som Deinboll var medlem av.¹⁵ Deinboll satte så fram forslag i Stortinget om "Opprettelse af et Skolelærerseminarium for Nordlands og Finnmarkens Amter", de to nordligste amt i Norge. Den anbefalte komitéinnstillingen ble vedtatt, samtidig som det ble bestemt at midlene fra Seminarii Lapponici Fond skulle anvendes til den foreslåtte læreanstalt. Dette fondet tilhørte 1700-tallsinstitusjonen Seminarium Lapponicum, hvis drift var opphørt. Fondet viste seg å være av interesse både fordi det hadde en viss kapital, fordi det hadde en spesiell målsetting og fordi det på det daværende tidspunkt ble brukt til ulike oppgaver som ikke direkte hadde med dets intensjon å gjøre. Det var egentlig opprettet for at det skulle drives misjon i Nord-Norge, men var etter 1800 anvendt blant annet til pensjon og liknende formål til dels utenfor Nord-Norge. Nå viste det seg at fondets midler kunne anvendes i en aktuell situasjon. Det økonomiske bidrag som dette fondet kunne gi, skulle vise seg å bety en finansiell løsning for etablering av den første offentlige norske lærerutdanning. Fondets målsetting kunne nemlig kombineres med oppstart av et lærerutdanningsseminar i nordlige Norge, der målet var å utdanne lærere og kateketer for virke i nord. Følgen var at fondets midler kunne frigis til etablering av seminaret og denne økonomiske basis ble brukt som argument for å få etableringen vedtatt i de nødvendige offentlige organer. Vedtaket om opprettelse av seminaret fikk kongelig sanksjon i august 1821.¹⁶ I mai 1822 ble kongelig resolusjon tatt til følge.¹⁷ Den endelige lokaliseringen, Trondenes, ble ikke kunngjort før to år senere. I juni 1824 ble det bestemt ved kongelig resolusjon at seminaret skulle anlegges i Trondenes prestegjeld og at det skulle treffes beslutninger om anstaltens ordning. Det ble opplyst at Seminarii Lapponici Fond stod klar til å bestride utgiftene fra 1. januar 1825 og at åpningen skulle skje 1. juli 1825.¹⁸ Og åpningen fant sted, selv om den skjedde med noen måneders forsinkelse, nemlig i begynnelsen av 1826.

Det er hevet over tvil at Peter Vogelius Deinboll gjorde en stor innsats på Stortinget for å få opprettet seminaret. Han må imidlertid ha hatt flere innflytelsesrike

¹² Mathias Bonsach Krogh (1754–1828), norsk geistlig. Han var oppvokst i Nord-Norge, og ble sogneprest i Lenvik, Vågan og Ørlandet før han ble utnevnt som biskop. Han skrev avhandling om Universitetet i 1810.

¹³ Brev fra Deinboll til biskop Mathias Bonsach Krogh av 23. nov. 1818, Brev til embetsmenn, Biskopen i Tromsø Stifts arkiv (B TSA), SATØ.

¹⁴ Stortingsarkivet, 31. mai 1821, forslag til Odelstinget.

¹⁵ Stortingsarkivet, 14. april 1821; Dahl (1976), 10.

¹⁶ Stortingsarkivet, 9. august 1821, 11. august 1821; Dahl (1976), 11.

¹⁷ Stortingsarkivet, 4. mai 1822.

¹⁸ Stortingsforhandlinger, Kgl. Res. 2. juni 1824.

støttespillere. Ikke minst biskop Mathias Bonsach Krogh, som bodde på Alstadhaug på Helgeland, et godt stykke sørover langs kysten fra både Finnmark og Tromsø, var en viktig støtte i arbeidet for etablering av institusjonen. Krogh var opptatt av skolevesenet og påvirket trolig plasseringen av skolelærerseminaret på Trondenes.¹⁹ Deinboll hadde et tillitsfullt forhold til biskopen og korresponderte flittig med ham.²⁰ Men det var ikke nok med visjoner, idealisme og pågangsmot. Konkrete utfordringer måtte løses. Blant annet måtte finansieringen på plass. Seminarii Lapponici Fond kom på en gunstig måte inn i bildet for forkjemperne for seminaret, som en konkret mulighet for å realisere planene fordi fondet hadde som målsetning å arbeide for opplysning og skolegang i det nordlige Norge, særlig blant den samiske befolkning. Antakelig er anvendelsen av dette fondet svaret på hvorfor den første norske lærerutdanningen ble plassert i de nordlige egne.

Overraskende for mange er det faktum at den første offentlige lærerutdanning i Norge ikke ble plassert i området rundt hovedstaden. Her har tilgang til økonomiske midler spilt en viktig rolle. For at forslaget om lærerutdanning på Trondenes skulle gå gjennom i Stortinget, var det nødvendig å finne en løsning på det økonomiske. Man trengte en garanti ved seminarets åpning for at det økonomiske ville bli ivarettatt. Men dette førte også med seg at noen premisser ble lagt for institusjonens profil. I Deinbolls forslag fra 1821 var det en bestemmelse om at Finnmark prosti skulle få inn en ekstra kvote av samisktalende elever. Dessuten trengtes en lærer som benyttet det samiske språk, for at samiske elever skulle få sin undervisning og bli skikket til å gå ut som lærere for den samiske befolkning.²¹ Dette imøtekom Seminarii Lapponici Fonds opprinnelige vektlegging av opplysningsarbeid blant samene. Det var derfor strategisk klokt av Deinboll å tydeliggjøre inntaket av samiske elever til Trondenes Seminarium. Denne faktoren ble da også helt avgjørende for det særpreg Trondenes Seminarium fikk som utdanningsinstitusjon, noe som er påpekt av Mary Brekke.²² Riktignok la lærerutdanningen på Trondenes også til rette for inntak av norske elever, men midler øremerket disse var vanskeligere å få tak i. Det er tydelig at konkrete praktiske vilkår er vektlagt under argumentasjonen i Stortinget for etablering av lærerutdanning i det nordlige Norge. Likevel er det grunn til å understreke at de argumenter og føringer som ligger til grunn for at saken om oppstart av lærerutdanning i nord kom opp med tyngde på Stortinget, er knyttet til mentalitetshistoriske forhold i Danmark og andre europeiske land, der betydningen av kunnskap og opplysning for alle var kjernepunktet og drivkraften i det som ble ansett som nødvendig, nemlig lærerutdanning basert på statlig ansvar.

Virksomheten ved Trondenes Seminarium de første årene

De første årenes virksomhet ved Trondenes Seminarium kan belyses både gjennom primærkilder, nemlig forhandlingsprotokoll og institusjonens arkivmateriale for øvrig, gjennom jubileumsskrifter forfattet til institusjonens 50, 100 og 150-årsjubiléer,

¹⁹ Tarald Rasmussen, "Mathias Bonsach Krogh," *Store norske leksikon*, nettutgave, nedlastet 20.01.2011.

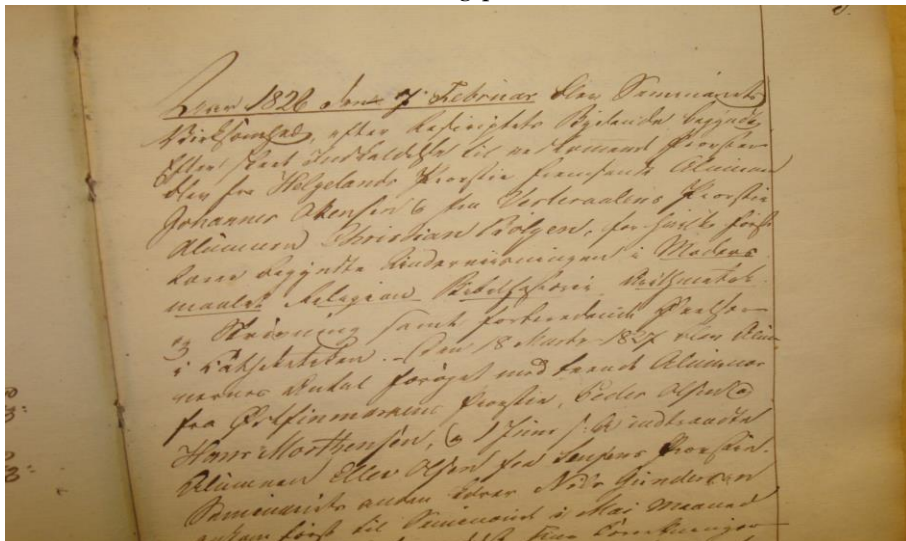
²⁰ Brev til embetsmenn, Korrespondanse mellom Deinboll og biskop Mathias Bonsach Krogh 1816–1825, BTSA, SATØ.

²¹ "Sagen om Seminarium Lapponicum og Trondenæs Skolelærerseminarium", brev til Norges Odelsthing fra Deinboll datert 31. mars 1821, Kontoret for kirke og geistlighet A 1821–1835, eske 986, Kirke- og Undervisningsdepartementets arkiv (KUDA), Riksarkivet (RA).

²² Brekke (2000), 34.

gjennom Chrastian Wiigs bok *Tromsø-seminarister* samt gjennom studier som eksemplvis Mary Brekkes avhandling.²³

BILDE 1. Første referat innført i forhandlingsprotokoll Trondenes Seminarium, 1826



Kilde: Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv

Bestemmelsene om inntak var viktige for virksomheten ved Trondenes Seminarium de første årene. Det skulle tas opp ni elever, eller Alumner, fra bispedømmet. Av disse skulle to komme fra Øst-Finnmark prosti; en samisk og en norsk. Fra Vest-Finnmark tilsvarende to elever; en samisk og en norsk. Ellers skulle det komme en elev fra hvert prosti. De skulle velges ut av prosten. Elevene fikk reisepenger fra hjemstedet til Trondenes tur-retur samt oppholdsutgifter mens de bodde på seminaret. Enkelte bygder ble tillatt å holde elever på egen bekostning.

De første årene var det to lærere ansatt ved seminaret. Bestyrer og førstelærer var Simon Nicolai Kildal. Han var prost og sogneprest i Trondenes. Kildal fikk ikke ekstra betalt for sin undervisning ved seminaret. Da det ble klart at seminaret kom til å bli lagt til Trondenes og sogneprestembedet der stod ledig etter daværende prost Simon Kildals død i 1822, ble det til embetet knyttet det vilkår at den nye sognepresten hadde plikt til å overta undervisningen og de øvrige forretninger ved seminaret. Han var "ifølge sit Kaldsbrev forpligtet til at overtage Undervisningen og øvrige Forretninger uden Godtgjørelse".²⁴ Kildal skulle også overta kasserens oppgaver for Seminarii Lapponici Fond når den daværende kassereren gikk av. Han måtte skjøtte sine geistlige forretninger ved siden av arbeidet ved seminaret. I tillegg var han valgt stortingsmann i 1827, 1829 og 1830, og var da borte fra Trondenes 2 til 3 måneder hvert år. Totalt sett

²³ J. Killengreen, *Beretning om Tromsø Seminarium meddelt ved Seminariets halvhundreaarsfest den 7de Februar 1876* (Tromsø: Carl Hansens Bogtrykkeri, 1876); K. J. Barlindhaug, *Tromsø offentlige lærerskole i 100 år* (Tromsø: AS Peder Norbyes bok & aksidenstrykkeri, 1926); Dahl (1976); Christian Wiig, *Tromsø-seminarister: Biografiske oplysninger om seminarister som er dimittert fra (Trondenes og) Tromsø seminar, 1829–1879* (Oslo: Land og kirke, 1948); Brekke (2000), 25–81.

²⁴ Brev datert 18. juni 1824 fra Trescow, Kirke- og Undervisningsdepartementet, til politimester Lie, Seminari Lapponici Fonds arkiv (SLFA), Statsarkivet i Trondheim (SAT).

var det en meget krevende arbeidsoppgave han var blitt stilt overfor etter at seminaret var blitt etablert. Bestyrer Kildal døde i 1837, bare 41 år gammel. Trolig var arbeidspresset en medvirkende årsak til at han gikk tidlig bort.

Annenlærer var Nils Gundersen fra Finnmark. Han var samisk, født i Tana i 1771.²⁵ Han hadde vært lærer i Måsøy i Finnmark i 35 år, der han underviste samiske barn. Gundersen ble ansatt ved Trondenes Seminarium i mai 1827 og underviste de elevene som hadde samisk som morsmål. Lønn til Gundersen var årlig på 200 speciedaler, ”foruden frit Logie i Skolehuset i Trondenæs, hvor og saavidt mueligt Alumner gives Boepæl”.²⁶ Han bodde på internatet i skolehuset sammen med seminarets elever. Gundersens årslønn var fire ganger så mye som det hver av elevene årlig fikk til reisepenger.²⁷ Ut fra bestyrer Kildals uttalelser var dette en god betaling.²⁸

Når det gjaldt rekruttering av elevene, viste de første årene seg å være problematiske. Selv om de fikk fritt losji i skolehuset og penger til reise og underhold, var det vanskelig å få søkere. Særlig gjaldt dette Finnmark. I 1825 ble det tatt opp to elever, og seminaret begynte med disse to. Ved slutten av 1827 var der seks elever. Først i 1835 var alle ni plassene besatt, og der var flere aspiranter enn seminaret kunne ta opp. Elevenes alder var mellom 17 og 25 år. Stort sett hadde de en vanlig landsens bakgrunn. Søknad om opptak ble sendt til bestyreren ved seminaret. En slik søknad inneholdt anbefaling av den potensielle eleven, og vedlagt var dåpsattest og attest for at vedkommende var vaksinert mot kopper.²⁹ Det var de gode hoder til konfirmasjon som anbefaltes til opptak, men de færreste kom inn på seminaret rett etter konfirmasjonen. Stor variasjon forekom i forkunnskaper, noen kunne knapt lese. Dette vanskeliggjorde undervisningen. Tilsvarende var det stor variasjon med hensyn til skoleresultater, karakterene lå på et middels nivå.

Vanligvis ble elevene dimittert etter tre år ved Trondenes Seminarium, men også på dette punktet forkom store variasjoner, noen gikk to eller fire år. Etter endt skolegang var de forpliktet til å virke sju år i sitt prosti. Det var kun mannlige elever som ble tatt opp helt til 1886, da første kvinnelige elev var et faktum.

Trondenes Seminarium skulle utdanne lærere og kateketer. Undervisningen ved seminaret de første årene var lite tilrettelagt. Det ble laget et foreløpig reglement i 1827, men forholdene var ustabile, og fra 1834 fulgte Trondenes Seminarium et foreløpig reglement utarbeidet for Asker Seminarium.³⁰ Departementet var imidlertid fornøyd med Trondenes Seminarium og de første års virksomhet der, vurdert ut fra skriv i 1831. Men bestyrer Kildal så seg ikke tilfreds med annenlærer Gundersens undervisning, som han mente var ”saare lidet frugtbringende”.³¹ Misnøyen gikk ut på at Gundersen hadde for lite kunnskaper, og bestyreren ønsket å få tilsatt en annenlærer med seminaristisk utdanning. Antakelig var det snakk om en kulturkonflikt. I 1840 fikk

²⁵ Dahl (1976), 14.

²⁶ Brev datert 18. juni 1824 fra Trescow, Kirke- og Undervisningsdepartementet, til politimester Lie, SLFA, SAT.

²⁷ Regnskap Seminarii Lapponici Fond 1832–34, som viser at fondet overførte 320 speciedaler til Trondenes Seminarium i 1832 og 300 speciedaler i 1834, SAT

²⁸ Dahl (1976), 14.

²⁹ Søknader om opptak ved Trondenes Seminarium, TOLA, SATØ.

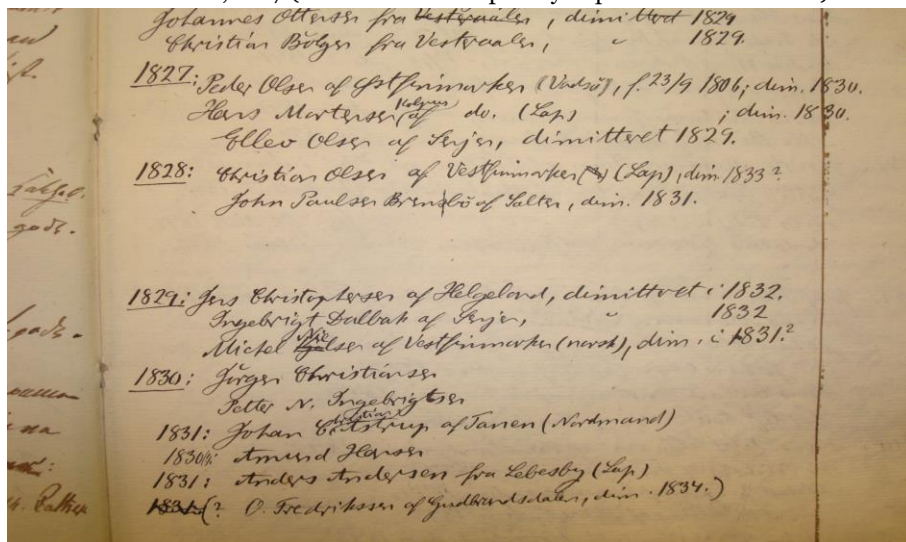
³⁰ Torstein Harbo, *Teori og praksis i den pedagogiske utdannelsen: Studier i norsk pedagogikk 1818–1922* (Oslo: Universitetsforlaget, 1969), 50.

³¹ Dahl (1976), 14.

Nils Gundersen avskjed i nåde med to tredjedeler av sin pensjon i lønn. Han dro tilbake til Måsøy, der han døde i 1854.

Kvoten av samiske elever viste seg å være vanskelig å få oppfylt. Våren 1827 ble den første samiske eleven tatt opp. Han kom fra Sør-Varanger. Høsten 1827 ble nok en samisk elev tatt opp. Han kom fra Karasjok. De samiske elevene hadde svært varierende forkunnskaper. I løpet av den tiden seminaret holdt til på Trondenes, fra 1826 til 1848, ble totalt ni samiske elever og en kvensk elev tatt opp.

BILDE 2. Dokument som viser de to første samiske elevene ved Trondenes Seminarium, 1827 (disse har ordet Lap tilføyd i parentes etter navnet)



Kilde: Statsarkivet i Tromsø, Tromsø offentlige lærerskoles arkiv

Etter hvert vokste det fram et behov for å øke antallet elever ved seminaret, og med det også et behov for flere lærere. En tredjelærer ble tilsatt i 1836, og da kunne seminaret ta opp 20 elever. Om mulig skulle fire av disse være samisktalende.

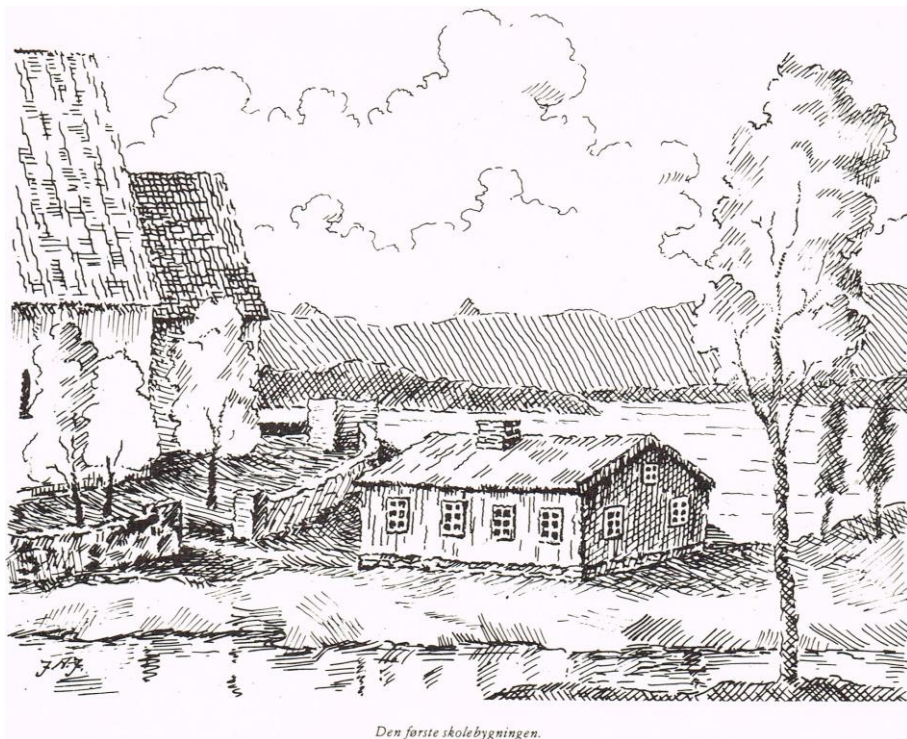
Fagene ble fordelt på følgende måte de første årene. Bestyrer skulle ha religion på norsk, katekettikk og norsk grammatikk. Annenlærer skulle ha skriving og regning, samisk for de samiske elevene og dem av de norskfødte som kunne forvente å bli tilsatt i distrikter der det bodde samiske familier. Det kom ny skolelov 1827, og etter det ble geografi og Norgeshistorie innført ved seminaret i 1829. Når det gjaldt praksisfeltet, ble det i løpet av seminarets første år praktisk øving på konfirmanter. Fra 1833 av var det praksis på fast skole med 50 barn, men denne ordningen varte kun 3–4 år. Bell-Lancaster-metoden var i bruk på 1830-tallet. Den hadde som prinsipp at en del av undervisningen skulle utføres av de eldste elevene. Av pensum som ble lest, kan nevnes Lyder Sagens lesebok og danske stilebok, utdrag av Badens danske grammatikk, Herslebs større bibelhistorie, Fayes lærebok i fedrelandshistorie og Platous mindre lærebok i geografi. Bestyrer Kildal var selv lærebokforfatter. Han gav ut lærebok i

religion for konfirmanter samt en ABC-bok som var meget moderne lagt opp med henblikk på lesemetode.³²

De økonomiske forholdene ved seminaret viste snart at finansieringen fra Seminarrii Lapponici Fond ikke var tilstrekkelig til drift og lønninger. Årlig beløp sendt seminaret på begynnelsen av 1830-tallet lå på rundt 300 speciedaler.³³ Når man tar i betraktning at annenlærers lønn var på 200 speciedaler og reisepenger for hver av elevene lå på 50 speciedaler, blir det klart at andre finansieringskilder var nødvendig. Mot slutten av 1820-tallet kom Opplysningsvesenets fond inn i bildet og overtok det meste av finansieringen i 1836.

Selve de fysiske forholdene, skolebygningen, var ikke mye å rope hurra for da seminaret startet. Bygget lå like ved Trondenes kirke. Det var en 200 år gammel bygning med 62 kvadratmeter grunnflate. Bygningen inneholdt to rom, kjøkken, gang og takkammer. Klasserommet var nede, et rom på 32 kvadratmeter og 2 meters høyde. Oppe på takkammeret var det soverom med skråtak, 2 meter på høyeste punkt og ingen oven. Det var dårlig standard på dette rommet; snø føk inn vinterstid og det var rotter der.

BILDE 3. Den første skolebygningen, Trondenes Seminarium, beliggende ved siden av Trondenes kirke



Den første skolebygningen.

Fra Helge Dahl, *Tromsø offentlige lærerskole i 150 år*, s. 15

³² ABC-en var disponert i henhold til progresjon i innlæring av konsonanter og vokaler i definerte grupper, noe som resulterte i at elevene lærte å lese enkle ord hurtig.

³³ Regnskap Seminarrii Lapponici Fond 1832–34, SAT.

Mat og stell måtte elevene sørge for selv i løpet av seminarets første år. Selv om elevene hadde fritt losji i skolebygningen, hadde de utgifter til innkjøp av mat, og de måtte sørge for å få tak i den billigste maten. Ofte måtte de fare langt av sted for å kjøpe inn naturalia fra bønder i omegnen eller dra på ekspedisjoner til handelssteder i nærheten. En kone som skulle ta seg av renhold, klesvask og matlaging ble ikke tilsatt før 1832. Seminaret ble driftet innen slike rammer i 10 år, og det ble stadig mer påtrengende å få større plass og bedre sanitære forhold. I 1836 skjedde det en utvidelse gjennom Kongelig resolusjon. Ny skolebygning skulle bygges.

Seminarets grunnsatser og videre forløp

Grunnsatser i det nye lærdoms miljøet på Trondenes var utvelgelse av elever innen kirkelig struktur, ivaretagelse av etniske forhold i nord, ansvar for faglighet og drift lagt til sognepresten, siktemål skole og kirke gjennom utdanning til lærer og kateket, ivaretagelse av morsmålets primat ved undervisning på norsk og samisk, vektlegging av dannelsesaspektet i undervisningen samt gradvis ekspansjon av lærerstab, elevgruppe og fagportefølje.

De første årene var fulle av utfordringer av faglig så vel som praktisk karakter. Seminaret ble overført til Tromsø i 1848, og den ilddåp som skjedde de første årene på Trondenes, var da overstått. Trondenes Seminarium utviklet seg videre og ble en bastion for kunnskap og høyere utdanning i Nord-Norge. Seminaret som startet på Trondenes, har hatt stor betydning for mulighet til lærerutdanning ikke bare for samiske ungdommer, men også for norske ungdommer i den nordlige delen av Norge. Trondenes Seminarium flyttet sin virksomhet til Tromsø i 1848, og fikk navnet Tromsø offentlige lærerskole. Lenge var det slik at samiske og norske lærere fikk utdanning ved samme institusjon. Slik utviklingen har gått fram mot årtusen skiftet 2000, er samisk og norsk sidestilte språk i Norge og egne samiske institusjoner for høyere undervisning har utviklet seg. Blant annet utdanner Samisk høgskole i Kautokeino lærere som skal virke i samiske områder, der samisk er hovedspråk i skolen. Tromsø offentlige lærerskole ble fusjonert med andre institusjoner til Høgskolen i Tromsø i 1994. Denne institusjonen ble i 2009 en del av Universitetet i Tromsø.

Avspeiling av større strukturer

En mikroundersøkelse av et lærdoms miljø, slik den er foretatt her, avspeiler større strukturer. Den sier noe om kirkelig og statlig innflytelse. Den viser samspillet mellom det nasjonale og det regionale. Den viser sammenhengen mellom det regionale og det lokale.

Når en utdanningshistorisk case study her hevdes å avspeile større strukturer, er det fordi den peker mot forhold og aktører i et nasjonalt og internasjonalt bilde som setter sine spesifikke avtrykk på en etablering av regional og lokal karakter. I interaksjon mellom strukturrelaterte overordnede mekanismer og regionalt initiativ reiser Trondenes seg som en nyskaping influert av historiske faktorer i kombinasjon med samtidig utdanningshistorisk tankegodt.

Avspeilingen av større strukturer ved etableringen av Trondenes Seminarium i 1826 kan sees ved nedfelling av relasjonelle direktiver og konstellasjoner på statlig nivå etter at Norge fikk sin grunnlov i 1814 og den langvarige unionen med Danmark var opphørt. Et stort statlig ansvar gjorde det nødvendig å iverksette planmessig arbeid som skulle dekke alle statens forpliktelser, inkludert utdanning på alle nivåer. Den nyvunne frihet

bidro til nytenking og tydeliggjøring av målsettingen for kunnskapsformidling og strategisk oppbygging av denne i det ganske land. I sin bok *Maktens korridorer: Regjeringskontorene 1814–1940* påpeker Ole Kolsrud ved å vise til arkivers organisering hva slags grep som ble foretatt etter 1814 når det gjaldt organisering av statlig forvaltning. Han sier:

Utviklingen av kirke- og undervisningsdepartementet preges av to hovedtemaer. Det ene temaet er en prioritetsdreining fra kirkesektoren til skolesektoren. Det andre temaet er en prioritetsdreining fra det økonomiadministrative til det kulturadministrative. Det siste temaet veksler mellom faser av ekspansjon og faser av kontroll og innsparing.³⁴

Det første temaet peker i retning av gradvis mindre innflytelse fra kirken i skole-spørsmål. Det andre temaet peker i retning av skolens finansielle situasjon, der blant annet salg av kirkens benefiserte jordegods ble gjennomført fra 1821 og utover.³⁵ Jeg vil i det følgende drøfte litt nærmere hvordan etableringen av Trondenes Seminarium rent konkret avspeiler de omtalte større strukturer og vil først gå inn på den relative innflytelse fra kirke og stat.

Utdanningshistorisk var tiden etter at Norge fikk sin grunnlov, preget av konsolidering av de to fundamentale faktorer innen utdanningssektoren, nemlig kirke og stat. Dette gjaldt ikke minst den tidlige lærerutdanningen. Kirken og dens aktører hadde hatt en fremtredende rolle under den preliminaire fase av norsk lærerutdanning, eksemplifisert ved de to tidligste seminarer i Trondheim for utdanning av misjonærer, kateketer og lærere for det nordlige Norge, ledet av Thomas von Westen (1682–1727). Denne tidlige oppstarten til lærerutdanning i Norge er grundig drøftet av Randi Skjelmo i artikkelen ”Utdanning av lærere for det nordlige Norge. De tidlige institusjoner i Trondheim 1717–1732”.³⁶ Skjelmo går grundig inn på seminarene *Seminarium Scholasticum* og *Seminarium Domesticum*, som eksisterte i perioden 1715–1727, og påpeker disse tidlige seminarers betydning for det senere *Seminarium Lapponicum* i Trondheim, ledet av Knud Leem (1696–1774). Men særlig understreker Skjelmo betydningen av de to første seminarene for etablering av et skolevesen i Norge etter at unionen med Danmark var opphørt.³⁷ Under etableringen av disse tidlige seminarer i Trondheim var kirken gjennom Missions-Kollegiet i København og biskopen i Nidaros en viktig premissleverandør med henblikk på innhold og organisering. Imidlertid avtok kirkelig innflytelse på utdanningsfeltet etter hvert, noe Randi Skjelmo drøfter i sin doktoravhandling fra 2007, *Endringer i norsk allmennlærerutdanning: Mot en sterkere enhetlighet*.³⁸ Skjelmo påpeker at skolelærerseminarer av typen prestegårdsseminarer ikke fikk fotfeste i Norge og at veien gikk i retning av opprettelse av stiftsseminarer. Ifølge *Lov angaaende Almueskolevæsenet paa Landet* av 1827 lagt under regjeringen, var det denne som hadde plikt og fullmakt til å sette i gang

³⁴ Ole Kolsrud, *Maktens korridorer: Regjeringskontorene 1814–1940* (Oslo: Universitetsforlaget, 2001), 198–99.

³⁵ Kolsrud (2001), 200.

³⁶ Skjelmo (2013), 39–62.

³⁷ Skjelmo (2013), 39.

³⁸ Randi Skjelmo, *Endringer i norsk allmennlærerutdanning: Mot en sterkere enhetlighet* (Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2007).

seminarer så snart finansielle forhold tillot det. ”Det var regjeringen som skulle bestemme antall, sted og varighet, fag, ansettelse av lærerkrefter og lønn, mens stifts-direksjonen skulle komme med tilråding.”³⁹

I stedet for en tung kirkelig innflytelse i utdanningssektoren ser man etter 1815 omrisset av en skolesektor – i vårt tilfelle en offentlig nasjonal lærerutdanning – som er influert og inspirert av et pedagogisk idéhistorisk tankegods fra Europa. Disse idéene kom via den første danske lærerutdanningsinstitusjon, Blaaard Seminarium, og fikk avgjørende betydning for det som skjedde av utvikling i dette feltet i Norge. Det var snakk om å utforme en nasjonal utdanningssektor der pedagogisk tenkning var i forsetet og der nødvendige hensyn til regionale og lokale forhold internt i Norge ble ivarettatt. Man stod overfor en nasjonal utfordring, der avgjørende bestemmelse ble tatt av nasjonens folkevalgte organ, Stortinget, men der viktige innspill kom fra regionene gjennom valgte representanter til nasjonalforsamlingen. I vårt eksemplariske kasus kan vi knytte direkte an til den debatt som forgikk på Stortinget i forkant av etableringen av Trondenes Seminarium, der representanten Deinboll fra Finnmark var en av de sterkeste pådriverne for opprettelse av offentlig lærerutdanning. Hans argumentasjon var både av generell karakter og av spesiell karakter, basert på hva som var formålstjenlig for landets nordligste del. Som vist ovenfor, førte denne argumentasjonen fram. I tillegg er det viktig å notere seg at etableringen av Trondenes Seminarium skjedde året før folkeskoleloven av 1827, en lov som satte opp retningslinjer for hva slags skolegang gutter og jenter over det ganske Norge skulle ha.⁴⁰ Samspillet mellom det nasjonale og det regionale aksentueres, som vist tidligere i denne artikkelen, i diskusjonen på Stortinget i perioden 1814–1826, da momenter ikke bare knyttet til nordlig og sørlig del av Norge, men også til etniske forhold i nord, ble brakt inn i debatten.

Metodologisk knytter denne artikkelen seg til Margaret Archers teorigrunnlag om framveksten av statlige utdanningssystemer, som tidligere har blitt brukt i en nordisk utdanningshistorisk kontekst av blant andre Randi Skjelmo i hennes doktoravhandling fra 2007. Teoretisk argumenteres det klart i retning av å se statlig initierte ramme-faktorer som strukturelt bærende elementer. En modell lanseres der det nasjonale og det regionale i interaksjon innlemmes i forskningsfeltet utdanningshistorie.⁴¹ Knyttet opp mot kasus Trondenes Seminarium viser dette teoretiske anknypningspunktet seg relevant. Man er rundt 1826 i en fase utdanningshistorisk der det er naturlig å snakke om et overordnet strategisk grep fra statlig hold som skal være til gagn for hele Norge. Ut fra ønsket om å skape en obligatorisk kunnskapsbase for hele nasjonen skapes det rom for aktører med et bestemt mandat i ryggen som trer inn i nasjonale faglige diskusjoner, aktører som forfekter synspunkter ut fra regionalt og lokalt perspektiv, men på en nasjonal arena.

Etableringen av Trondenes Seminarium er et glimrende eksempel på at aktører relatert til skolesektoren på nasjonalt nivå vinner fram med argumentasjon som inkorporerer regionale interesser og lokal plassering av utdanningsinstitusjon. Interessant nok spiller etniske forhold samt økonomiske forhold en vesentlig rolle ved etableringen av Norges første offentlige lærerutdanning. Dette framhever betydningen

³⁹ Skjelmo (2007), 64.

⁴⁰ Skjelmo (2007), 63–64; Hans-Jørgen Dokka, *Fra allmueskole til folkeskole* (Oslo: Universitetsforlaget, 1967), 31, 34.

⁴¹ Skjelmo (2007), 24–40.

av pragmatiske faktorer som kan få gjennomslagsverdi. Det er snakk om et stort og komplekst samspill for at ønsket om den første lærerutdanning i Norge skal bli en realitet. Men over de regionale og lokale innspill er det reist en overbygning av statlig art, ellers ble de regionale initiativ å regne for intet.

Avslutning

I denne artikkelen kommer det klart fram hva som ble de praktiske utfordringene regionalt og lokalt da Trondenes Seminarium skulle settes i gang. Likevel hviler alle muligheter for regional og lokal implementering av institusjonens virksomhet på det vedtaket som ble gjort i Stortinget tidlig på 1820-tallet. Dermed må oppstarten etter min oppfatning sees i lys av mer overgripende strukturer og aktører som beveger seg på nasjonalt plan. Skinningsrud argumenterer i sin avhandling for en framvekst av utdanningssystemet etter reformasjonen der skolen var dualt integrert med kirke og stat.⁴² Denne artikkelens lille dykk ned i forhistorien til Trondenes Seminarium og institusjonens første år i drift synes å understøtte et slikt argument. Seminarets formål, dets foreslåtte struktur for utvelgelse av elever, dets foreslåtte innhold og de preliminære stadier av institusjonens tilblivelse bygger opp under en fortolkning av seminarets oppstart som et samspill mellom skole, kirke og stat både på nasjonalt og regionalt plan. Det er tydelig at statlige strukturer har hatt stor betydning for gjennomføring regionalt og lokalt. Artikkelen viser det møysommelige strevet for å få et nasjonalt vedtak om etablering på plass. Deretter kommer problematikken med å bygge opp en holdbar faglig standard på en geografisk marginalt plassert institusjon. En vurdering av det relative styrkeforholdet mellom de ulike nivåer som var involvert i etableringen av Trondenes Seminarium, peker i retning av strukturelle forhold på nasjonalt nivå som meget avgjørende for at Norge fikk sin første lærerutdanning nord i landet. Når det gjaldt den praktiske virksomheten harmonerte ikke alltid realiteter og idealer, men utfordringene ble overvunnet over tid og den nyfødte institusjonen viste seg å ha livets rett.

⁴² Skinningsrud (2013), 462–64.

Referanser

- Barlindhaug, K. J. *Tromsø offentlige lærerskole i 100 år*. Tromsø: AS Peder Norbyes bok & aksidenstrykkeri, 1926.
- Biskopen i Tromsø Stifts arkiv (BTSA), Statsarkivet i Tromsø (SATØ).
- Brekke, Mary. *Lærerutdanning i Nord: Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder*. Luleå: Luleå tekniska universitet, 2000.
- Dahl, Helge. *Tromsø offentlige lærerskole i 150 år: 1826–1976. Jubileumsskrift*. Tromsø: AS Peder Nordbyes trykkeri, 1976.
- Dokka, Hans-Jørgen. *Fra allmueskole til folkeskole*. Oslo: Universitetsforlaget, 1967.
- Harbo, Torstein. *Teori og praksis i den pedagogiske utdannelsen: Studier i norsk pedagogikk 1818–1922*. Oslo: Universitetsforlaget, 1969.
- Hoëm, Anton. *Fra noaidiens verden til forskerens: Misjon, kunnskap og modernisering i sameland 1715–2007*. Oslo: Novus forlag, 2007.
- Killengreen, J. *Beretning om Tromsø Seminarium meddelt ved Seminariets halvhundreaarsfest den 7de Februar 1876*. Tromsø: Carl Hansens Bogtrykkeri, 1876.
- Kolsrud, Ole. *Maktens korridorer: Regjeringskontorene 1814–1940*. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- Kontoret for kirke og geistlighet A 1821–1835, eske 986, Kirke- og Undervisningsdepartementets arkiv (KUDA), Riksarkivet (RA).
- Rasmussen, Tarald. "Mathias Bonsach Krogh." *Store norske leksikon*, nettutgave, nedlastet 20.01.2011.
- Seminari Lapponici Fonds arkiv (SLFA), Statsarkivet i Trondheim (SAT).
- Skinningrud, Tone. *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden: Framveksten av det norske utdanningssystemet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2013.
- Skjelmo, Randi. *Endringer i norsk allmennlærerutdanning: Mot en sterkere enhetlighet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, 2007.
- Skjelmo, Randi. "Utdanning av lærere for det nordlige Norge: De tidlige institusjoner i Trondheim 1717–1732." *Sjuttonhundratal: Nordic Yearbook for Eighteenth-Century Studies* (2013), 39–62.
- Skjelmo, Randi. "Utdanning av lærere for det nordlige Norge før 1826: Tidlige nordiske institusjoners betydning som forløpere for offentlig lærerutdanning." I *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. Johannes Westberg och David Sjögren. Stockholm, 2014, kommer.
- Wiig, Christian. *Tromsø-seminarister: Biografiske opplysninger om seminarister som er dimittert fra (Trondenes og) Tromsø seminar. 1829–1879*. Oslo: Land og kirke, 1948.
- Willumsen, Liv Helene. "Økonomiske vilkår for lærerutdanning i nordlige Norge: Den historiske utvikling av Seminarii Lapponici Fond." I *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*, red. Johannes Westberg och David Sjögren. Stockholm, 2014, kommer.
- Tromsø offentlige lærerskoles arkiv (TOLA), Statsarkivet i Tromsø (SATØ).



Progressiva koalitioner, (inter)nationella influenser och kunskapsmätningar i reformarbetet med svensk läroplan, ca 1930–1950

CHRISTIAN LUNDAHL *

Keywords

The International Examinations Inquiry, standardized test, school reform, progressive coalitions, curriculum theory

The International

Examinations Inquiry, standardprov, skolreformer, progressiva allianser, läroplansteori

Abstract: Progressive Coalitions, (Inter)National Influences and Knowledge Assessments in Swedish Curriculum Reform, ca 1930–1950

Insight gained through assessments and international precedents are two strategies typically used to reform national curricula in modern educational systems. The present article illustrates how a progressive movement in Sweden used its participation in the International Examination Inquiry, not as source of ideas or methods, but as an experience of urbanity that lent credence to its proposed solutions to national educational issues. It will be shown how this movement used the IEI to promote and establish a particular institute in Sweden, the Swedish Institute for Educational Psychology (SPP), an institute that came to re/produce a psychology-laden educational terminology directly affecting Swedish curricula for years to come.

To cite this article

Christian Lundahl, "Progressiva koalitioner, (inter)nationella influenser och kunskapsmätningar i reformarbetet med svensk läroplan, ca 1930–1950," *Nordic Journal of Educational History* 1, no. 1 (2014), 59–79.

Introduktion

Inom moderna utbildningssystem förekommer det två utmärkande argumentationsstrategier för att förändra läroplaner, nämligen att hänvisa till kunskapsmätningar och att åberopa internationella idéströmningar.¹ Dessa argumentationsstrategier har möjliggjorts dels genom ökade och mer preciserade kunskaper om relationen mellan skilda aspekter av utbildning och elevers studieresultat, dels genom spridningen av denna kunskap. Här har framväxten av särskilda institutioner med uppgift att analysera samhällets utveckling blivit utmärkande: institutioner vilka i sig är karaktäristiska för

* Professor of Pedagogy, Department of Pedagogical Studies, Karlstad University. Email: christian.lundahl@kau.se.

¹ Begreppet läroplan används här i dess mer filosofiska betydelse som en uppsättning idéer om utbildning som dominerar i ett samhälle vid en given tidpunkt. Jämför Ulf Lundgren, *Frame Factors and the Teaching Process: A Contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972); Christian Lundahl, *Wiljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola* (Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006). Jämför också Jürgen Schriewer, "Educational Studies in Europe", i *Problems and Prospects in European Education*, red. Elisabeth Swing, Jürgen Schriewer och François Orivel, (Westport: Praeger, 2000), 72–95; Jürgen Schriewer, "Multiple Internationalities: The Emergence of a World-Level Ideology and the Persistence of Idiosyncratic World-Views," i *Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, red. Christophe Charle, Jürgen Schriewer och Peter Wagner (Frankfurt: Campus, 2004), 473–533.

moderna samhällen.² Inom utbildningsområdet växte dylika institutioner fram under 1900-talet.

I den här artikeln diskuteras tillkomsten av en sådan institution, Statens psykologisk-pedagogiska institut (SPPI), i relation till internationella influenser. Härvidlag uppmärksammas det svenska deltagandet i en stor internationellt jämförande examensundersökning under 1930-talet: *The International Examinations Inquiry* (IEI). På detta sätt kan två närbesläktade utbildningspolitiska fenomen belysas. Det ena är hur utländska influenser förändrar den pedagogiska diskussionen inom ett land och det andra är hur samma utländska influenser driver fram nationella institut för att hantera spörsmål av pedagogisk och psykologisk natur.

The international examinations inquiry

IEI var ett samarbetsprojekt, finansierat av den amerikanska forskningsstiftelsen *The Carnegie Foundation*, med nio deltagande länder. IEI fungerade som en arbetande internationell konferens med sammanträden vid tre tillfällen under 1930-talet. Alla länder deltog inte vid samtliga sammanträden, vilket bland annat berodde på oroligheterna i Europa.³ Projektets syfte var att komma fram till och eventuellt enas om den mest rationella och rättvisa organiseringsmodellen för tillträde till högre grundläggande utbildning (högstadium och gymnasium). Som ett led i detta syfte önskade man också, mer eller mindre tydligt uttalat, sprida amerikanska idéer om skolan till det ”gamla Europa”. En av huvudfrågorna för konferenserna var om man kunde ersätta inträdesprövningar med standardiserade test. Initiativtagarna till IEI eftersträvade nämligen globala standards:

The Carnegie Foundation in the earlier years made a report on the relation between secondary schools and the college and universities, which likewise had a profound influence on education, with especial reference to standardised units of measurement, particularly those known as College Entrance Examinations.

In more recent years, the Carnegie Corporation has directly sponsored studies of a similar character, both educational and social. [...]

None of these investigations has related to countries other than the United States. But the Carnegie organisations are interested in problems of an international character, and they have chosen as one of their first topics of their attention the subject of examinations. Hence this Conference.⁴

Sveriges deltagande i IEI startade 1936.⁵ Den svenska delegationen bestod av en statstjänsteman, en rektor och en statistikexpert. Denna lilla grupp hade understöd av

² Anthony Giddens menar att moderna samhällen skiljer sig från traditionella samhällen bland annat genom att de moderna utmärks av en ”institutionaliserad reflexivitet”. Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age* (Stanford: Stanford University Press, 1991).

³ Förutom Sverige ingick följande länder i IEI: England, Finland, Frankrike, Norge, Schweiz, Skottland, Tyskland och USA. Paul Monroe, red., *Conference on examinations: Under the Auspices of the Carnegie Corporation, The Carnegie Foundation and The International Institute of Teachers College Columbia University* (New York: Columbia University, 1939); Martin Lawn, red., *An Atlantic Crossing? The work of the International Examinations Inquiry, its Researchers, Methods and Influence* (Oxford: Symposium Books, 2008).

⁴ Paul Monroe, red., *Conference on examinations: Under the Auspices of the Carnegie Corporation, The Carnegie Foundation and The International Institute of Teachers College Columbia University* (New York: Columbia University, 1931), 1–2.

⁵ Monroe (1939).

en större grupp bestående av forskare, lärare och tjänstemän i Sverige (se tabell 1). Den svenska kommittén publicerade tre rapporter, men ingen av dessa var författad av någon av de tre delegerade. Två av rapporterna skrevs av Frits Wigforss, vid tiden en auktoritet vad gällde konstruktion av standardprov, och den tredje rapporten togs fram av rektor Stellan Orrgård (i samarbete med Rudolf Anderberg, professor i pedagogik och psykologi vid Uppsala universitet).

Utgångspunkter och överväganden

Syftet med den här artikeln är att beskriva det svenska deltagandet i IEI och dess betydelse för tillkomsten av SPPI.⁶ Institutet bildades 1944 och har tidigare uppmärksammat för sin betydelse för den svenska skolan.⁷ Institutets tillkomst åskådliggör hur representanter för den svenska progressivismen inhämtade utländska erfarenheter och perspektiv som de sedan använde i argumentationen för reformering av läroplanen och förslag till förändring av den svenska skolans organisation. De använde sina internationella perspektiv i en ”diskursiv koalition” med lärarförbund och likasinnade politiska representanter som en dynamisk strategi för att utmana traditionell utbildning och dess företrädare.⁸ Koalitionens nationella och internationella dynamik gör det möjligt att undersöka hur man använde sig av internationell idéimport för att argumentera för nationella läroplansreformer.

Ett vanligt angreppssätt när man analyserar effekter av internationellt utbyte är att undersöka internationella influenser i nationella diskurser i termer av *borrowing* och *lending*.⁹ Men när man läser de svenska rapporterna från IEI och studerar den svenska gruppens sammansättning är det dock tydligt att de inte avviker från den rådande svenska diskussionen.¹⁰ De lånade med andra ord åtminstone inte själva idén om att

⁶ Artikeln bygger på studier av hur IEI framträder i statliga utredningar, propositioner, motioner och riksdagsbeslut samt i sex stora lärartidskrifter från 1930-talets början till 1950-talet. Lärartidningarna är *Svensk lärartidning*, *Tidningen folkskolan*, *Svensk skoltidning*, *Tidning för Sveriges Läroverk*, *Skola och samhälle*, *Rostads elevförbunds årskrift*. Urvalet i riksdagstryck och tidsningsnummer utgår ifrån tidpunkt för fattade beslut om SPPI och tidpunkten för de konferenser IEI arrangerade. Källmaterialet omfattar även av Nils Hänningers privata arkiv, framför allt brev och hans samling pressklipp. Jag har även gått igenom SPPI:s arkiv med fokus på institutets produktion de tidigare åren. IEI:s rapporter som publicerades av Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet har också använts. Undersökningen har genomförts inom ramen för en forskarassistenttjänst finansierad av Vetenskapsrådet 2008–2012. Föreliggande artikel är en omarbetad översättning av Christian Lundahl, ”Inter/National Assessments as National Curriculum: The Case of Sweden”, i Martin Lawn red., *An Atlantic Crossing? The work of the International Examinations Inquiry, its Researchers, Methods and Influence* (Oxford: Symposium Books. 2008), 157–80.

⁷ T.ex. Lundahl (2006).

⁸ Björn Wittrock, Peter. Wagner och Helmut Wollman, “Social Science and the Modern State: Policy Knowledge and Political Institutions in Western Europe and the United States,” i *Social Sciences and Modern States. National Experiences and Theoretical Crossroads*, red. Peter Wagner et al. (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), 28–85. En diskursiv koalition handlar om hur olika aktörer förenar sig kring en diskurs och tillsammans bidrar till att göra denna hegemonisk. Detta illustreras väl i exempelvis Jürgen Schriewers forskning, där det beskrivs hur tyska forskare från den filosofiska fakulteten under mellankrigsperioden ingår en diskursiv koalition med preussiska skoladministratörer och representanter från gymnasieskolan i syfte att bekämpa ett specifikt disciplinärt och praktiskt hot mot koalitionens syn på utbildningens organisering och syfte. Hotet kom från en annan koalition bestående av vänsterpolitiker, representanter för experimentell psykologi och pedagogik samt lärare för de lägre skolåren. Genom att gå ihop kunde den förra koitionen få bättre gehör för argumenten att utbildningssystem skulle bygga på socialhistoriska reflektioner och epistemologi, och därmed stoppa utvecklingen av ett mer sammanhållet utbildningssystem. Den gamla skolan bestod med flera parallella utbildningsvägar som främst tjänade den högre utbildningens syften respektive ett konservativt samhälles behov av lågutbildad arbetskraft. Därigenom kunde också den filosofiska fakulteten försäkra sig om sin egen reproduktion samt utbildningsuppdragen av lärare. Jürgen Schriewers (2000) s. 75–8.

⁹ Gita Steiner-Kamsi, red., *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (New York: Teachers College Press, 2004).

¹⁰ Problem med examinationerna i Sverige hade aktualiserats redan av 1927 års skolutredning (SOU 1929:10).

reformera examenssystemet i Sverige från den internationella arenan. Samtidigt syns tydliga spår av det internationella samarbetsorganet i svenska policydokument och i olika lärartidningar från 1930- och 1940-talen. Mot den bakgrunden bör det svenska utbytet av just dessa internationella influenser förstås på annat sätt än ett oförmedlat inlån av idéer.

Jürgen Schriewer menar att återopanden av internationella strömningar och andra länders utbildningsväsende inte behöver vara uttryck för ursprunglig påverkan, utan kan vara ett sätt att legitimera redan existerande nationella reformförslag.¹¹ Det är alltså möjligt att tolka återopandet av det internationella samarbetet som ett sätt att legitimera utbildningspolitiska reformförslag som redan förelåg.¹²

En sådan tolkning av internationella återopanden stöds av tidigare forskning om den svenska delegationens rapporter från det internationella samarbetet. Från ett svenskt historiskt perspektiv är det med andra ord inte rapporterna i sig som är det mest intressanta med det svenska deltagandet i IEI. Den diskurs som kommer till uttryck i rapporterna är välkänd, och viktigare, den hade utvecklats i Sverige redan innan Sverige gick med i IEI.¹³ Rapporterna publicerades dock i Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutets namn. Denna förening föregick SPPI:s tillkomst. Den fråga som styrkt det empiriska arbetet i den här artikeln har därför varit vilken relation deltagandet i IEI hade till såväl föreningen som själva SPPI:s bildande. Med utgångspunkt i ett neo-institutionalistiskt perspektiv kommer jag att argumentera för att *hänvisningar* till IEI fungerade som en strategi för att legitimera en progressiv position inom det svenska utbildningsfältet och att SPPI blev ett av dess institutionella uttryck.¹⁴

Att ta det nationella perspektivet utomlands – det svenska deltagandet i the International Examination Inquiry

Att deltagandet i IEI hade effekter blir tydligt om vi följer den svenska delegationens olika publikationer och uttalanden. Det är emellertid tveksamt om begreppet ”borrowing” passar särskilt bra för att förklara effekten av IEI i Sverige. Det var inte de internationella idéerna som slog igenom utan referenserna till det internationella sammanhanget. Svenska representanter hade besökt den tidigare IEI-konferensen i Folkstone i England 1935, men konferensen i Dinard (i Frankrike 1938) var den första där Sverige deltog som fullvärdiga medlemmar. Representanter för Sverige på Dinard-konferensen var docent Nils Hänninger, doktor Tor Jerneman och rektor Hugo Grimlund. Ordförande för den svenska kommittén var Nils Hänninger, tidigare också undervisningsråd vid Skolöverstyrelsen samt ordförande för ett bokförlag. Jerneman

¹¹ Schriewer (2000); Schriewer (2004). Att återropa effektivitet, modernitet och vetenskaplighet är andra sätt att ge legitimitet åt reformer. John W. Meyer och Brian Rowan, ”Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony,” *The American Journal of Sociology*, 83, no. 2 (1977), 340–63.

¹² Carol Ann Spreen har dock i nutida exempel sett att hänvisningar till den internationella scenen vid ett visst tillfälle inte längre fungerar lika bra för att legitimera politiska reformer: ”It is precisely when ideas begin to take hold and become national policies that they must confront cultural beliefs, practices, and local understandings; then the international argument loses weight”. Carol Ann Spreen, ”Appropriating Borrowed Policies: Outcomes-Based Education in South Africa,” i *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, red. Gita Steiner-Kamsi (New York: Teachers College Press, 2004), 112.

¹³ Se även Lundahl (2006); Christian Lundahl, *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, utmaningar* (Lund: Studentlitteratur, 2009).

¹⁴ Meyer och Rowan (1977); Schriewer (2000); Schriewer (2004). Utbildningsfält i den här artikeln avser ett diskursivt och realpolitiskt område i besittning av tre huvudaktörer: politiker och skoladministratörer, pedagogiska forskare samt lärare och dess representanter. Se vidare Lundahl (2006).

var expert på statistik vid socialstyrelsen och Grimlund var rektor på Vasa realskola i Stockholm. Det var på Dinard-konferensen den svenska delegationen kom att presentera sitt arbete.

Av stenografianteckningarna från Dinard-konferensen framgår att svenskarna var där för att informera om sitt arbete och om utvecklingen i Sverige snarare än att ta intryck av de andra länderna.¹⁵ Redan i sin introduktion till presentationen tog Hänningar avstamp i den nationella kontexten och ”essential problems for the time being within our educational world in Sweden”.¹⁶ Han redogjorde sedan för Frits Wigforss arbete och poängterade att Wigforss ”is also engaged in another investigation of the same kind, on the basis of a wider material”. Hänningar nämner att Wigforss andra engagemang rör en viktig statlig utredning (SOU 1938:29) om att avskaffa inträdesprov till realskolan och ersätta dem med avgångsbetygen från folkskolan.¹⁷ En förutsättning för att betygen skulle kunna fylla denna funktion var att de sattes på ett rättvist sätt, det vill säga att de betydde lika mycket på alla skolor. Med andra ord att de var standardiserade. I IEL-rapporten visade Wigforss att korrelationen mellan resultaten på inträdesprov och senare skolframgångar generellt sett var låg.¹⁸ Om standardiserade betyg kunde uppvisa ett starkare samband med skolframgång, då skulle inträdesproven ha spelat ut sin roll.

I introduktionen nämner Hänningar också andra målsättningar med de svenska undersökningarna. Han utgick från aktuella problem inom det svenska utbildningssystemet, nämligen avgångsexaminationen på gymnasiet. Han menade att den stora utmaningen var att hitta en examensform som kunde avgöra om studenten borde gå ut i arbetslivet, och i så fall till vilket yrke, eller om studenten var lämpad för studier vid universitetet. Vilken utformning examen skulle få hade studerats genom en vid tiden ovanlig metod som kan liknas vid en attitydundersökning.¹⁹ Hänningar hävdade att ur ett svenskt perspektiv var inte problemet om examinationerna skulle vara muntliga eller skriftliga.²⁰ Det stora problemet var att lärarna inte ville låta sig påverkas av expertis i sina bedömningar.

När sedan Tor Jerneman tog över presentationen av de svenska resultaten blir detta ännu tydligare. Jerneman anförde vad som kan hävdas vara huvudproblemet i den svenska bedömningsdiskursen vid tiden. Problemet med att standardisera betyg, vare sig det gällde folkskolan eller gymnasiet, låg i ”the fact that the individual teacher does not like to drop his own judgment of the pupils’ ability in order to base the marks on the test”.²¹ Detta var ett tydligt resultat av Wigforss studie. Hur skulle man göra för att lärarna skulle känna att de fortfarande gjorde bedömningarna samtidigt som de standardiserades externt? De två studier som svenskarna presenterade hade på olika sätt brottats med frågan och det typiskt svenska perspektivet kan sägas ha varit att sätta både lärarna och undervisningen i förgrunden för frågor om bedömning och

¹⁵ Se Monroe (1939).

¹⁶ Monroe (1939), 207.

¹⁷ Monroe (1939), 208.

¹⁸ Monroe (1939), 210; Frits Wigforss, *The entrance examination in view of later school performances* (Stockholm: Norstedts, 1937).

¹⁹ Stellan Orrgård, *High school entrance-tests and the work of the primary-school: A Swedish nation-wide investigation in 1936* (Stockholm: Norstedts, 1937).

²⁰ Monroe (1939), 209.

²¹ Monroe (1939), 211.

examination. Även Hugo Grimlunds studie, vars resultat endast tentativt redovisades under konferensen, utgick ifrån ett lärarperspektiv. Han hade studerat lärarnas missnöje med den statligt upprättade examinationen i språk. Examinationen ”compel teachers to exercise a grammatical drill for years before the examination”, hävdade Grimlund.²² I en jämförelse med de andra ländernas presentationer handlade det svenska perspektivet inte lika mycket om rättvisa bedömningar och likvärdiga livschanser (meritokrati) utan om effekterna av externa bedömningar på lärares arbete.

Mot den bakgrunden och i ljuset av vad Hänningar och Wigforss tidigare skrivit kan deltagandet i IEI inte sägas ha givit upphov till någon förändring av den svenska bedömningsdiskursen. Effekten låg utanför den textuella diskursen. Erfarenheten av att ha arbetat i ett internationellt nätverk, att vara världsvan, kom att användas som ett sätt att legitimera den egna inhemska progressiva linjen där mycket av bedömningsmakten ligger kvar hos läraren. För att förstå den svenska diskursen i 1930-talets utbildningssystem kan man titta närmare på just Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet, dess medlemmar, och vilken funktion institutet fyllde. Efter att ha undersökt dessa aspekter närmare återkommer jag till frågan om vilka direkta effekter IEI hade på den svenska läroplanen.

Förändring i ett litet land – ett progressivt nätverks fältarbete

The work of the Swedish Committee has not proceeded as far as in certain other countries. This in the first place depends on the fact that we were not able to take up our work at the beginning of the International Institute Examinations Inquiry but entered it about 1936. It is also because of the situation in a small country where there are not so many persons who are at the same time qualified for a certain investigation and unprevented from other occupations to take it up.²³

Ovanstående citerar Hänningar under Dinard-konferensen och illustrerar en omständighet typisk också för de två andra nordiska länderna i IEI. Den kompetens som var nödvändig för att genomföra projektet var fördelad över ett ganska litet antal personer, vilka också hade flera andra åtaganden. För svenskt vidkommande återfinns ett antal namn i flera olika texter och sammanhang från 1930- och 1940-talet, exempelvis Nils Hänningar, Frits Wigforss, Hugo Grimlund och Stellan Orrgård. De personifierade en progressiv kraft i svensk utbildning, informellt ledd av Anna Sörensen, rektor för lärarutbildningen i Stockholm. Sörensen och Hänningar skrev läroböcker tillsammans och de ingick i flera olika pedagogiska föreningar. De var båda redaktörer för den välrenommerade tidskriften *Skola och samhälle*. Hänningar, Wigforss och Grimlund delade också ett intresse för att medverka i internationella nätverk. Exempelvis reste de tillsammans med Sörensen till det 14:e Nordiska skolmötet 1935.²⁴ Dessa fyra var också frekventa skribenter i en annan tidskrift: *Rostads elevförbunds årsskrift*.

Om man ägnar Hänningar och Wigforss lite särskild uppmärksamhet märks att de representerade en progressivism som kom till uttryck som ett program för lärar-professionalism. Det perspektivet har sina rötter i den så kallade *Rostadandan* (Rostad

²² Monroe (1939), 265.

²³ Hänningar i Monroe (1939), 207.

²⁴ Viktor Fredriksson, red., *Svenska folkskolans historia: vol. V: Det svenska skolundervisningsväsendet 1920–1942* (Stockholm: Albert Bonniers förlag, 1950), 406.

var lärarseminariet i Kalmar) vilken kan beskrivas som en filantropisk övertygelse om den självreglerade och ansvarsfulla ungdomen. För att fostra sådan ungdom behövdes lärare som själva hade erfarenheter av ansvar och autonomi.²⁵ En sådan uppfattning fanns förstås på andra håll i skolsverige men hade vid Rostad en stark institutionell bas.

Det var i egenskap av lektor i psykologi, pedagogik och matematik på Rostads folkskoleseminarium i Kalmar som Wigforss började utveckla standardprov i matematik och aritmetik. Wigforss tog examen vid Lunds universitet 1908 och arbetade några år som gymnasielärare innan han fick ett lektorat vid Rostad. Hans första publikationer om standardprov är från början av 1930-talet, men han hade redan 1923 utgivit en handbok i hur man spelar schack.²⁶ Schackspelarens lekfullhet och problemlösning kännetecknar både de prov Wigforss utvecklade och hans arbete med proven. Wigforss blev snabbt en populär lärare på Rostad, men han kom också att formas av *Rostadsandan*.²⁷

Speciellt för Rostad var att den till skillnad från de andra folkskoleseminarierna i landet tillkommit genom en privat donation, från Cecilia Fryxells flickpension. Fryxells donation utgick från ”personlig kärlek till svensk ungdom och dess fostran”, och var kopplad till den speciella, hemliknande byggnad i vilken seminariet låg.²⁸ Institutionen fick inte ”döda hemmet”, och från det trygga hemmets bas skulle Rostadeleverna söka sig iväg. Ej inåtvändhet utan utåtvändhet och framåtsträvande skulle känneteckna lärarkandidaterna när de kom ut som färdiga lärare: ”Ett universellt, mot mänskligheten och livet inriktat sinnelag hör med till arvet från Rostad”.²⁹ Under 1930-talet kom nya pedagogiska strömningar in under rektor Hjalmar Nilsson. Rostad utvecklades till ett progressivt pedagogiskt centrum, inte minst för prov och testutveckling, och man gav ut flera publikationer på Rostads elevförbunds förlag.³⁰

Hänningar och Wigforss var också inspirerade av nya internationella trender inom lärarutbildningen. Medan Wigforss i sitt arbete om standardprov inspirerats av tyska författare (särskilt Johannes Kühnells text *Neubau des Rechenunterrichts*) var Hänningar en av dem som förde in amerikanska tankar om utbildning i Sverige.³¹ Hänningar åkte till USA redan 1921 på ett statligt stipendium. I sin bok *Den amerikanska uppfostringsvärlden* fascinerar han tydligt av icke-traditionella undervisningsmetoder och pedagogiska fenomen som projektarbete, studentinflytande/ansvar, slopandet av läxor med mera.³² En annan sak som fångade Hänningars uppmärksamhet var vad han kallade ”Amerikaniseringen” – att använda utbildningsväsendet för att skapa enhetlighet i ett fragmenterat samhälle.³³ Den progressiva rörelsen i

²⁵ *Rostads elevförbunds årsskrift* (1930), 8–9.

²⁶ Denna förefaller ha varit mycket populär och utkom så sent som 1957. Den har därefter reviderats av schackmästaren Gideon Ståhlberg i flera omgångar och trycktes om senast 1984.

²⁷ Jeremy Kilpatrick och Bengt Johansson, ”Standardized mathematics testing in Sweden: The legacy of Frits Wigforss,” *NOMAD: Nordic Studies in Mathematics Education* 2, no. 1 (1994), 6–30.

²⁸ *Rostads elevförbunds årsskrift* (1930), 8.

²⁹ *Rostads elevförbunds årsskrift* (1930), 9.

³⁰ Inga Elgqvist-Saltzman, *Lärarinna, kvinna, människa* (Stockholm: Carlssons förlag, 1993).

³¹ Fredriksson (1950), 488.

³² Nils Hänningar, *Den amerikanska uppfostringsvärlden: Studier och strövtåg* (Stockholm: Norstedts, 1922).

³³ Hänningar (1922), 80.

Sverige hade samma mål för utbildningsväsendet, men såg som en förutsättning att först enhetliggöra utbildningssystemet i sig.³⁴

Det var under sin resa till USA som Hänningar mötte Paul Monroe, ordföranden för hela IEI-projektet, och denne introducerade Hänningar personligen till det internationellt berömda *Teachers' College* på Columbia universitet i New York. Det är troligt att de behöll kontakt även framöver och att det var skälet till att Hänningar blev ordförande för den svenska delegationen. Första gången Hänningar refererar till IEI-projektet är i en kritisk artikel om de svenska examensförhållandena.³⁵ Han beskriver IEI:s arbete och han för fram att det vore önskvärt om också Sverige kunde göra liknande studier.

I Hänningars personliga arkiv på Lunds universitetsbibliotek framgår det att Hänningar fick Sverige att gå med i IEI på grund av en annan av IEI:s nyckelpersoner, Isaac Kandel. Hänningar var Kandel's guide i Sverige när denne var på en studieresa i Europa 1933. I ett brev daterat den 9 november 1934 informerar Kandel Hänningar om att han berättat för Paul Monroe om Hänningars intresse av att genomföra studier för IEI i Sverige. Den 20 maj följande år skrev Monroe ett brev till Hänningar, från Istanbul, i vilket han bjöd Hänningar att komma till Folkstone-konferensen i juni. Hänningar besökte konferensen och den 4 december skrev Monroe ett brev till Hänningar där han berättade att *the Carnegie Corporation Board*, vilka finansierade hela IEI, gått med på att ge Sverige och Finland 3 000 USD om de var villiga att göra studier om ländernas respektive examensförhållanden.³⁶

Hänningar förespråkade alltså ett amerikainspirerat enhetliggörande och en enhetsskola i stort. Wigforss huvudintresse däremot låg vid att använda prov som medel både för att åstadkomma ett mer effektivt utbildningssystem, och viktigare, ökad lärarprofessionalism. Wigforss hade redan i en artikel 1931 granskat och kritiserat välkända testmetoder för att de inte understödde elevernas eller lärarnas utveckling utan blott mätte tidigare prestationer.³⁷ Med modernt språkbruk kritiserade han dessa test för att vara enbart summativa och inte formativa. Vad gäller den etablerade examensordningen var både Hänningar och Wigforss starkt kritiska eftersom de ansåg att den skapade stress för både lärare och elever.³⁸ Samtidigt litade de till lärares förmåga att göra goda bedömningar. Wigforss lösning var att utveckla standardprov med det övergripande syftet att hjälpa läraren i dennes undervisning. I sin första längre artikel om dessa prov skrev han: "Men viktigt är att standardproven få bli vad de är avsedda att vara: en mätsticka i klasslärarens hand och ej i en kontrollerande skolmyndighets."³⁹

Lösningen var med andra ord inte att ersätta lärares bedömningar med "objektiva" test, utan att försöka utveckla och förbättra lärarnas egna bedömningar. Wigforss

³⁴ Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning* (Stockholm: HLS förlag, 2000).

³⁵ Nils Hänningar, "Examen och skolarbete," *Skola och samhälle* (1932), 185–94.

³⁶ Vid tiden motsvarande detta 12 000 kronor eller runt 352 000 kronor i 2010 års penningvärde.

³⁷ Wigforss hade studerat test utvecklade av bland andra P. H. Ballard (som representerade England vid Dinar-konferensen), W. S. Monroe och H. Meyer. Se Frits Wigforss, "Rostads standardprov i sifferräkning," *Rostads elevförbunds årsskrift* (1931), 86–8; Kilpatrick och Johansson (1994), 10.

³⁸ Hänningar (1932); SOU 1938:29, *Betänkande med utredning och förslag angående intagning av elever i första klassen av de allmänna läroverken och med dem jämförliga läroanstalter*.

³⁹ Frits Wigforss, "Färdigheten i mekanisk räkning i folkskolan enligt Rostads standardtabeller," *Skolan och samhälle* 14 (1933), 122.

argumenterade för att skolans prov och vetenskapliga test kunde korsbefrukta varandra och erbjudas läraren som ett metodiskt verktyg i dennes dagliga arbete.⁴⁰

Det sättet att tänka om vad lärare behövde för sin professionsutveckling kastar ljus över en övergripande fråga i samtiden, nämligen nödvändigheten av en organisation som kunde introducera vetenskapliga metoder och perspektiv för läraryrket samt sammanföra praktisk och teoretisk kunskap.⁴¹ År 1934 tog Nils Hänninger och hans nätverk av progressiva tänkare således initiativ till en sådan organisation och de bildade Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet. Det visar sig att knappt hälften av dem som ingick i den svenska IEI-kommittén var medlemmar i denna förening (tabell 1).

Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet – en diskursiv koalition

I ett betänkande 1929 lämnade 1927 års skolsakkunniga ett förslag om en ny lärarutbildning.⁴² Hänninger, som då var undervisningsråd vid Skolöverstyrelsen, bifogade en reservation till Skolöverstyrelsens generella remissvar på betänkandet. I sin reservation föreslog han bildandet av ett centralt institut som hade ansvar för att föra lärarutbildningens teoretiska och praktiska inslag närmare varandra.⁴³ Hans förslag fick ett halvhjärtat mottagande från regeringen.⁴⁴ Hänninger lät sig emellertid inte hindras av detta, utan bestämde sig för att tillsammans med sina personliga kontakter grunda ett sådant institut. Föreningen bildades formellt den 14 december 1934.⁴⁵ Tio år senare, i november 1944 bildades Statens psykologisk-pedagogiska institut.⁴⁶ Frågan här är i vilken utsträckning deltagandet i IEI användes av föreningen för förverkligandet av detta institut. Det skulle i så fall betyda att Hänninger och hans meningsfränder använde den internationella scenen (och erfarenheten av att vara internationell) för att påverka nationella skeenden.

Ett första steg för att besvara frågan är att undersöka sambanden mellan föreningen och deltagandet i IEI. Som redan nämnts finns ett tydligt samband mellan medlemskap i föreningen och IEI. Tabell 1 visar medlemmarna i den svenska IEI-kommittén till vänster och i Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet till höger.

⁴⁰ Fredriksson (1950), 175.

⁴¹ Lundahl (2006).

⁴² SOU 1929:10, *Utredning och förslag rörande praktisk lärarkurs för blivande lärare vid de allmänna läroverken m.fl. undervisningsanstalter*.

⁴³ Idén till ett särskilt psykologiskt pedagogiskt institut hade väckts av skolinspektören Frans von Schéele redan 1913. Se Nils Hänninger, "Behöva vi ett psykologiskt-pedagogiskt institut?," *Rostads elevförbunds årsskrift* (1935), 60.

⁴⁴ Se SOU 1938:50, *Betänkande angående utbildningen av lärare vid de allmänna läroverken och med dem jämförbara läroanstalter*, 33f, 224ff.

⁴⁵ "Pedagogiska institutet förverkligas," *Svensk lärartidning* (1934), 1202.

⁴⁶ "Pedagogisk forskning: Specialnummer i anledning av upprättandet av Psykologisk-pedagogiska institutet," *Skola och samhälle* 13 (1944), 189–202.

TABELL 1. Personer involverade i den svenska IEI-kommittén och i Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet

Namn	Yrkestitel	Medlem i Sveriges IEI-kommitté 1938	Medlem i Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet 1934
Anderberg, A.	F.d. rektor	X	X
Berg, Hj.	F.d. undervisningsråd		X
Björkquist, M.	Rektor		X
Edén, E.	Medicinalråd		X
Grimlund, H.	Rektor	X	X
Herlitz, C. W.	Docent		X
Holmdahl, O.	Generaldirektör (SÖ)		X
Hänninger, N.	Undervisningsråd	X	X
Jerneman, T.	Statistik expert, Socialstyrelsen	X	
Jonzon, B.	Folkskoleinspektör	X	
von Koch, G. H.	Kansliråd		X
Lagercrantz, G.	Bankdirektör	X	
Lichtenstein, A.	Professor		X
Lundqvist, N.	Rektor	X	
Mattsson, G.	Rektor	X	
Nordlund, K.	Folkskoleinspektör		X
Orrgård, S.	Huvudlärare	X	
Persson, N.	Folkskoleinspektör		X
Pettersson, A. C.	Skolföreståndarinna	X	X
Ramer, T.	Med. lic.		X
Steenberg, K.	Rektor	X	X
Sörensen, A.	Rektor		X
Tunberg, S.	Professor		X
Wagnersson, R.	Riksdagsman		X
Wellander, E.	Professor	X	
Wigert, V.	Professor		X
Wigforss, F.	Lektor	X	X
Wintzell, J.	Fil. dr.		X

Källa: *Svensk lärartidning* (1934), 1202; *Skola och samhälle* 13 (1944), 193.

Tabellen visar att knappt hälften av medlemmarna i den svenska IEI-kommittén också var medlemmar av Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet. Av 13 inblandade personer i svenska IEI ingick sex också i Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet (vilken totalt hade 21 medlemmar).⁴⁷ Vi kan även se att båda grupperna inkluderade såväl praktiskt som teoretiskt orienterade pedagoger (lärare, rektorer, forskare), skolbyråkrater samt politiskt aktiva. Det är således rimligt att tala om en diskursiv koalition mellan praktiker, forskare, byråkrater och politiker.⁴⁸ Det går att illustrera hur denna koalition verkade rent praktiskt för att etablera och stärka sin position.

⁴⁷ IEI-ledamoten folkskoleinspektör B. Jonzon blev även medlem i Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet 1944.

⁴⁸ Wittrock (1991); Schriewer (2000).

När Frits Wigforss arbetade med en forskningsstudie inom IEI-projektet vände han sig till Gävle kommun för att få tillgång till lärare som kunde hjälpa honom att undersöka skillnaden mellan folkskolebetyg och inträdesprovningar. En av rektorerna i Gävle var Hildur Nygren. Nygren var också medlem i Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet. Föreningen ville att institutet skulle bli till hälften privat och till hälften statligt. Men i ett regeringsförslag menade man att institutet skulle vara helt statligt. I förslaget ingick också att ingen av medlemmarna i föreningen borde få plats i institutets styrelse. Hildur Nygren, nu i kraft av riksdagsledamot, försökte då genom en motion påverka regeringsförslaget. Hon skrev:

Emellertid synes det vara av ett visst värde, att föreningen blir representerad i det tänkta institutets styrelse. Föreningen har som nämnts ej blott i hög grad främjat tanken på ett psykologisk-pedagogiskt institut utan även tagit initiativ till och utfört undersökningar, som visat sig vara av praktisk pedagogisk betydelse i det pågående reformarbetet inom vårt skolväsen. Särskilt kan man i detta hänseende rikta uppmärksamheten på de undersökningar rörande inträdesprovningar och examensväsende, som av föreningen upptagits [...] med finansiellt bistånd från Carnegie Corporation i Förenta staterna. [...] Det synes önskvärt, att samarbete kommer tillstånd mellan föreningen och institutet, icke minst för att föreningens erfarenhet skall tillvaratagas.⁴⁹

Nygrens förslag avfärdades initialt av utbildningsutskottet.⁵⁰ Det kom dock att hörsammas vid ett senare tillfälle. När budgeten för SPPI fastställdes, inte bara höjdes budgeten från 15 500 kronor till 85 000 kronor, utan Frits Wigforss valdes också in som styrelsemedlem.⁵¹ En av dem som medverkade vid propositionens bifall var finansminister Ernst Wigforss, Frits Wigforss äldre bror.

Den diskursiva koalition som understödde SPPI bestod följaktligen av ett nätverk aktörer med olika möjligheter att påverka beslut och skeenden genom sitt kontaktnät. En annan intressant omständighet var att när SPPI väl realiserats försvann institutets samband till detta nätverk. I den proposition som ledde fram till bildandet av SPPI nämns varken föreningen för institutet eller dess arbete med IEI.⁵² Detta kan jämföras med tidigare utredningar och propositioner där i synnerhet föreningens internationella arbete framhölls som argument för institutets bildande.⁵³ Detta kan förstås som en begynnande politisering av diskursen där politikernas intresse av att framstå som upphovsmakare till en välkommen idé bidrog till att dess egentliga ursprung döljdes.⁵⁴ Med andra ord, även om deltagandet i IEI bidrog till att SPPI bildades, kom vare sig IEI eller föreningen för SPPI att tillerkännas något värde i de konstituerande dokumenten. Legitimitetskris har definierats som det tillstånd som inträffar när tidigare

⁴⁹ Andra kammarens protokoll 1944, motion 470, 11–12.

⁵⁰ Riksdagens protokoll, andra kammaren 24:68d.

⁵¹ Proposition 1945:232, 63–66; Riksdagens protokoll, andra kammaren 30:35d; *Skola och samhälle* (1944).

⁵² Proposition 1944:207. Detta gäller också för Skolöverstyrelsens synpunkter på vad SPPI borde ha för uppdrag. Se ”Psykologiskt-pedagogiskt institut blir verklighet? Intressant förslag av Skolöverstyrelsen,” *Svensk lärartidning* (1944), 11–12.

⁵³ SOU 1938:50; Prop. 1942:255, 87–101.

⁵⁴ Jfr Spreen (2004); Florian Waldow, ”Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden,” *Journal of comparative education* 45, no. 4 (2009), 477–94.

självklara normer förlorar sin giltighet.⁵⁵ På motsatt sätt kan legitimitet skapas när något görs självklart genom att bakomliggande konflikter blir dolda.

Om än relativt dold fanns alltså en diskursiv koalition bakom bildandet av SPPI. För att ytterligare förstå vad det var denna koalition av progressiva pedagoger ville åstadkomma behöver den placeras in i det svenska utbildningsfältet så som det såg ut under 1930- och 1940-talet.

Det svenska utbildningsfältet under 1930- och 40-talen – behov av enhetlighet

Frågan om hur svensk skola skulle organiseras var den riktigt stora frågan från 1920- till 1950-talet. Under benämningen differentieringsfrågan förekom många meningsutbyten och undersökningar om den lämpligaste skolåldern för att differentiera elevklientelet mellan vidarestudier och yrkesförberedelse.⁵⁶

Differentieringsfrågan hade lyfts fram under 1920-talet men socialdemokratiska regeringar valde att prioritera frågor relaterade till 1920- och 1930-talens ekonomiska regression. Vid slutet av mellankrigstiden såg dock läget annorlunda ut. Ekonomin var bättre och en samlingsregering under ledning av högerpolitikern Gösta Bagge tillträdde. Bagge ansåg att de många olika skolformernas problem var av samma karaktär och borde kunna lösas på ett effektivt sätt om skolan gjordes mer enhetlig. I Sverige fanns vid tiden tolv olika skolformer inom folkskolan och läroverken. Bagge tilltalade de båda politiska blocken när han hävdade att en övergripande lösning på skolans problem bestod i den sammanhållna skolan. Men en sammanhållen skola innebar inte att differentieringsfrågan löstes. I denna fråga fanns fortfarande stor oenighet både mellan de politiska blocken och mellan de två stora lärargrupperna. Läroverkslärare och konservativa politiker föredrog en tidig differentiering, medan vänsterblocket och folkskolelärarna ville ha en senare differentiering. Läroverkslärarna och högern var av uppfattningen att det skulle gagna studenternas intellektuella utveckling om så mycket som möjligt av deras utbildning tillgodosågs av läroverken. Den andra falangen var av uppfattningen att de som inte skulle läsa vidare behövde en gedigen basutbildning. Debatten var emotionellt laddad, bland annat på grund av att de båda lärarkårernas status stod på spel.⁵⁷

En kompromiss tillkom, på initiativ av socialdemokraten Alva Myrdal, som innebar att differentieringsfrågan skulle lösas med vetenskapliga bevis snarare än med politiska argument eller retorik. En särskild utredning tillsattes och därigenom kom vetenskapssamhället att få avgöra dessa socialpolitiska kontroverser.⁵⁸ Eftersom kunskapsproduktionen på det svenska utbildningsfältet alstrades från disciplinen psykologi och pedagogik kom lösningarnas inriktning att präglas av en för disciplinen typisk epistemologi där experiment och differentiell psykologi dominerade.⁵⁹ Folkskolelärarna hade mest att vinna på att bevisa att sen differentiering ”objektivt” sett

⁵⁵ Hans N. Weiler, “Curriculum Reform and the Legitimation of Educational Objectives: The Case of the Federal Republic of Germany,” *Oxford Review of Education* 16, no. 1 (1990), 15–27.

⁵⁶ Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975: D. 4: Differentieringsfrågan* (Stockholm: Liber förlag, 1985).

⁵⁷ Se exempelvis Lindensjö och Lundgren (2000), 40–48.

⁵⁸ Lindensjö och Lundgren (2000).

⁵⁹ Om man studerar psykologins epistemologi och kvaliteterna av dess språk, dess ”fakta och statistik”, blir det tydligt att psykologin betraktas som ett snabbt språk. Ett snabbt språk är kodifierat och självrefererande. Det inte bara framträder snabbare utan är också snabbare genom att vara icke-överläggande (dvs. objektivt). Det förbinder effektivt flera olika intressegrupper med ett ”otvetydigt lingua”. Det blir enkelt att avkoda för den som

var bättre, och de kom därför också att välkomna den experimentella och differentiella psykologin i det praktiska läroplansarbetet.

Psykologi och pedagogik hade blivit en egen disciplin 1907 och kom successivt att influera både folkskole- och läroverkslärarutbildningen.⁶⁰ Men det var i relation till differentieringsfrågan som den psykologiska diskursen kom att bli dominerande på utbildningsfältet, särskilt i förhållande till folkskolan och till frågor om mätning och bedömning av elevers kunskaper. I folkskolelärares fackliga tidskrifter från 1930- och 40-talen är det exempelvis tydligt att bruket av ett psykologiskt språk och spridningen av psykologiska resultat ökar och så småningom ersätter den pedagogiska praktikens språk kring dessa frågor. Denna utveckling var inte lika tydlig i läroverkslärares tidskrifter.⁶¹ Detta förhållande gäller också omnämmandet av IEI och SPPI, vilka inte alls diskuteras i den största läroverkstidningen *Tidning för Sveriges Läroverk*, men ges en hel del uppmärksamhet i folkskolans tidskrifter. Med andra ord framträder enhetliggörandet av skolsystemet som en större angelägenhet för den lärarkår som hade lägre status.

Genom att närmare studera artiklar i folkskollärares tidskrifter framträder en komplex bild av det svenska utbildningsfältet och därigenom den funktion en psykologisk diskurs tänktes kunna fylla.⁶² Utbildningsfältet var fragmenterat och SPPI sågs som en institution som skulle kunna bidra till ett enhetliggörande.

Nils Hänninger tog upp den tanken i en kommentar till 1927 års skolutredning. Han föreslog ett institut som skulle verka för att knyta pedagogisk praktik närmare psykologisk och pedagogisk teori. Ett sådant institut skulle också bli en mötesplats för alla de olika aktörer som så att säga utgjorde skolans infrastruktur.

Över huvud taget behöves det en gemensam plattform för diskussion och övervägande – och undersökning – av de mångskiftande uppfostringsproblemen, som nutidens skola ställer. Det gäller t.ex. om förhållandet mellan medicinsk-psykologisk och pedagogisk verksamhet. [...] Ett pedagogiskt institut skulle skapa en mötesplats för de medicinska och de pedagogiska intressena.⁶³

Det fragmenterade utbildningssystemet bestod av olika intresseorganisationer, lärarutbildningsvägar och lärarförbund vilka hade skilda sätt att se på skolan och olika sätt att tala om den. Det var inte bara skolans inre organisation som behövde ses över utan även dess ”yttre organisation” borde göras mer enhetlig. Det var i alla fall så Hänninger och de övriga medlemmarna i Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet argumenterade. I en artikel om bildandet av föreningen preciseras behovet av sammanhållning när det gällde den yttre organisationen:

lärt sig ”språket”. Jfr Lundahl (2006), kap. 12; Lundahl (2009); Lundahl och Waldow (2009). Att tro på och arbeta utifrån det snabba språkets rationalitet är att reducera komplexiteten i ett system. Jfr Eva Forsberg och Christian Lundahl, ”Kunskapsbedömningar som styrmedia,” *Utbildning & demokrati* 3 (2006), 7–30; Christian Ydesén, Kari Ludvigsen och Christian Lundahl, ”Creating an Educational Testing Profession in Norway, Sweden, and Denmark, 1910–1960,” *European Educational Research Journal* 12, no. 1 (2013), 129–38.

⁶⁰ Fransson och Lundgren (2003); Berit Askling, *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form* (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2006).

⁶¹ Lundahl (2006), del 3.

⁶² *Svensk lärartidning* (1934), 1202; *Svensk lärartidning* (1944), 11–2; *Svensk lärartidning* (1944), 1216; *Skolan och Samhälle* (1944), 189–202.

⁶³ Hänninger (1935), 60–63.

Kommittén har funnit det särskilt angeläget, att en organiserad samverkan åstadkommes mellan de institutioner av olika slag, som redan har pedagogiska uppgifter. För åstadkommande av en dylik samverkan och för planens fullföljande i övrigt har kommittén tänkt sig ett pedagogiskt institut med följande huvuduppgifter: att befrämja psykologisk-pedagogisk forskning, med tillbörlig hänsyn även till medicinska synpunkter, och i samband därmed utöva ledningen av ett pedagogiskt bibliotek, ett museum [sic!] och en institutets skola; anordna kurser och föreläsningar för fortsatt utbildning av lärare och vid behov anordna grundläggande lärarutbildning, samt utbildning för verksamhet inom olika slag av barnavård och ungdomsskydd; bedriva upplysningsarbete bland allmänheten rörande pedagogiska frågor.⁶⁴

Det svenska utbildningsfältet runt 1940 kan beskrivas som uppbyggt kring flera olika organisationer. Folkskolan bestod av sju olika skolformer och läroverket av fem. Det fanns olika vägar till läraryrket, via folkskoleseminariet eller universitetet. Utbildningsfältet var således kraftigt fragmenterat. I detta landskap behövdes sammanbindande institutioner och det var just det SPPI föreslogs bli, en sammanhållande länk och en plattform för diskussion, överväganden och nya undersökningar. En av uppgifterna var att ta fram kunskaper om elevers inläring och prestationer, och därigenom också skapa ett gemensamt (centralt) språk, den psykometriska diskursen, för de olika aktörerna i skolans infrastruktur. Standardprov var ett instrument som erbjöd ett sådant sammanbindande ”språk”. Skolmognadsprov var ett annat likartat instrument. I och med dessa prov sattes elevresultaten i förgrunden för diskussionen. SPPI genomförde även stora utbildningsåtgärder i intelligensmätningsteknik för lärare.⁶⁵ I viss mening var institutet en import av liknande lösningar utomlands. Genom deltagandet i IEI kunde Hänninger och föreningen peka på att liknande institut hade upprättats i Skottland, USA och Tyskland.⁶⁶ IEI-projektet främjade således bildandet av institutet genom möjligheten att låna in modeller från utlandet, men deltagandet i IEI gav också ordentligt med resurser för att i större skala pröva Wigforss standardprov. Detta var en typ av forsknings- och utvecklingsarbete som senare föreslogs bli en av institutets innehållsliga huvuduppgifter.⁶⁷

Hänninger betonade, som visats ovan, vikten av institutet som mötesplats. Wigforss betonade i stället att denna mötesplats borde ha en standardiserande funktion och han diskuterade möjligheten att normalisera lärares bedömningar:

Uniformity in [Arithmetic] would obviously have been gained if the certificates had been awarded according to the verdict of the standard tests, but the question is whether such a method would be justified. To what extent can one be sure that the verdict of the tests is the right one? The trustworthiness of a test depends on how well the test is related to that which is the object of testing (i. e. the curriculum) and the suitability of the test as a measuring instrument.⁶⁸

⁶⁴ *Svensk lärartidning* (1934), 1202.

⁶⁵ Se vidare Lundahl (2006).

⁶⁶ Hänninger (1935).

⁶⁷ Prop. 1942:255.

⁶⁸ Wigforss (1941), 127. Det kan vara värt att nämna att den här rapporten byggde på data som Wigforss och hans kollegor samlade in mellan 1929 och 1937. Med andra ord finansierade inte Carnegie Corporation själva undersökningen utan bara sammanställningen och publiceringen av den. Som hävdats ovan följde de svenska rapporterna en nationell tradition av att undersöka urvals- och inträdesfrågor, men Carnegie-pengarna var ett

Genom att relatera standardprov till läroplanen (eller vice versa) och försäkra sig om att lärarens bedömningar följer samma standard, skulle det bli möjligt att reducera komplexiteten i systemet enormt. Inträdesprövningar kunde tas bort. Att utveckla den här typen av rationaliserande prov blev en av de viktigaste uppgifterna som tillskrevs SPPI under dess första år. Standardproven är således ett exempel på enhetliggörande språk. Wigforss fick huvudansvaret för standardproven men också för att utveckla så kallade skolmognadsprov med syftet att kunna kalibrera kursplanerna efter vad den ”normala” 7-åringen kunde förväntas prestera.

SPPI:s tillkomst kan i backspeglens förstås som formeringen av en ny typ av central styrning och centrala styrinstrument. Det är ett styrinstrument som bygger på produktionen av psykometrisk information, eller i Anthony Giddens mening en ”institutionaliserad reflexivitet”. SPPI är i vid bemärkelse ett exempel på att det moderna samhället börjar kräva riktade kunskaper inom vissa sektorer.⁶⁹ Med en sådan tolkning går det att betrakta SPPI som ett komplement till dåtidens fakulteter och till Skolöverstyrelsen. Den skotska motsvarigheten till Statens psykologisk-pedagogiska institut, *SCRE*, har beskrivits som å ena sidan en institution vilken tog hand om en kunskapsproduktion som universiteten ansåg sig alltför politiskt obundna för att tillhandahålla, och å andra sidan en institution som tog hand om ”moderna” frågor vilka skolbyråkratin inte utvecklats för.⁷⁰ Kanske var det så att SPPI skapades för att befintliga skolmyndigheter inte tillräckligt drev moderniseringen av skolan framåt.

Detta leder tillbaka till huvudsyftet för artikeln. Det är tydligt att SPPI tillkom för att fylla en enhetliggörande funktion. Frågan är nu hur Sveriges deltagande i IEI bidrog till denna utveckling. Svaret på frågan ger en indikation på i vilken utsträckning nationella reformer formas av internationella rörelser och/eller utifrån nationella behov.

Effekten av deltagandet i IEI på den svenska läroplanen

Det råder ingen tvekan om att SPPI och i synnerhet de undersökningar som Frits Wigforss gjorde om bedömning och prov har påverkat utvecklingen av den svenska läroplanen.⁷¹ Jag har illustrerat hur Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet arbetade för realiserandet av SPPI och hur SPPI kunde tjäna vissa behov i ett moderniserat svenskt utbildningssystem. När det gäller i vilken utsträckning som IEI bidrog till att realisera SPPI måste man först komma ihåg att även om det inte fanns någon direkt opposition mot SPPI, så fanns starka intressen mot den modernisering som SPPI representerade. Framför allt skulle läroverkslärarna förlora rätten att välja ut de elever de skulle undervisa. De kunde också se att de förlorade en del autonomi över utbildningen. Psykologer, medicinare, forskare i pedagogik trädde in på utbildningsfältet på ett aldrig tidigare skådat vis.⁷² Lärarkårerna såg hur en lång tradition av att ”göra skola” var hotad. Deras erfarenheter av hur undervisning och lärande borde iscensättas skulle få mindre värde. För att övertyga personer som såg en fara i detta

välkommet bidrag. Se Frits Wigforss, *A paper on the awarding of marks and certificates in the primary school and the possibility of normalizing the awards* (Stockholm: Norstedts, 1941), 3–6.

⁶⁹ Folkhälsoinstitutet och Arbetslivsinstitutet är senare exempel på samma sak.

⁷⁰ Martin Lawn, ”The Institute as Network: The Scottish Council for Research in Education as a Local and International Phenomenon in the 1930s,” *Paedagogica Historica* 40, no. 5–6 (2004), 719–32.

⁷¹ Kilpatrick och Johansson (1994); Lundahl (2006).

⁷² Jfr Lundahl (2006).

kunde internationella trender och erfarenheter från internationella konferenser verka som en kraftfull strategi – utan att någon faktiskt idéimport ägt rum. Att verka världsvan kan ge legitimitet på hemmaarenan.⁷³

I olika lärartidskrifter och i statliga rapporter och propositioner är det möjligt att se två huvudstrategier avseende hur deltagande i IEI åberopades för att driva nationell läroplansförändring. Den första strategin har att göra med inträdesexaminationer och provningar. Wigforss hänvisade relativt utförligt till det svenska deltagandet i IEI i sin utredning om standardiserade betyg. Särskilt Orrgårds studie gavs stort utrymme.⁷⁴ Svenska resultat, men i synnerhet situationen i andra deltagarländer, användes i inflytelserika tidskrifter i argumentationen mot traditionella examinationer och inträdesprovningar.⁷⁵ I en intervju direkt efter Dinard-konferensen kommenterade Hänninger de problem som flera av de andra IEI-länderna stod inför gällande ”yttre examensnämnder”:

Hos oss i Sverige har vi ju inte sådana nämnder [yttre examensnämnder], det är t.ex. inte censorerna utan lärarna, som sätter betyg i studentexamen. I samband med den senaste studentexamensutredningen föreslogs inrättandet av nämnder. Jag opponerade mig då med tanke på erfarenheterna från andra länder [Hänninger syftar på England, France och Finland].⁷⁶

Det är tydligt att den internationella erfarenheten kunde användas för att avfärda vissa alternativ som kom upp i den svenska diskussionen. Men utöver detta, kan de resultat som de andra länderna presenterade vid IEI-konferensen knappast ha överraskat den svenska delegationen. Tidigare och parallella nationella undersökningar hade ofta kommit till samma slutsatser som presenterades vid IEI, exempelvis de subjektiva inslagen vid inträdesprovningar⁷⁷ eller om det överskattade värdet av intelligens-testningar.⁷⁸ Samtidigt verkar det ha varit viktigt att informera om erfarenheten från IEI, och man kan undra varför om det nu inte framkommit något nytt. Två skäl framträder som självklara. Dels måste det ha funnits en attraktion i att stärka den egna diskursiva positionen med hjälp av eller i kontrast till andra länder. Dels hade de personer som var inblandade i den svenska delegationen den faktiska möjligheten att ge uttryck för sina erfarenheter, eftersom flera av dem också var redaktörer i inflytelserika tidskrifter. Med andra ord: den första effekten av deltagandet i IEI handlade om möjligheten att stärka en existerande progressiv diskurs och samtidigt utesluta hotande alternativ.

Ytterligare en tydlig effekt av deltagandet i IEI är relaterad till behovet av ett psykologisk-pedagogiskt institut som kunde reproducera denna diskurs – en modern institution som förmådde knyta vetenskap och pedagogisk praktik närmare varandra. Här kunde IEI-studierna användas som exempel på en typ av arbete som borde utföras av SPPI. Deltagandet i IEI gav också delegationens medlemmar kunskaper om att liknande institut som SPPI fanns i andra länder: Zentralinstitut für Erziehung und

⁷³ Se även Lundahl och Lawn (2013).

⁷⁴ SOU 1938:29, 43–60.

⁷⁵ *Svensk lärartidning* (1936), 4–5; *Svensk lärartidning* (1938), 1046; Hänninger (1935), 60; *Psykologisk pedagogisk uppslagsbok* (1943), 430ff; *Skola och samhälle* (1944).

⁷⁶ *Svensk lärartidning* (1938), 1046. Temat diskuterades omsorgsfullt på konferensen. Monroe (1939).

⁷⁷ Hänninger (1932).

⁷⁸ *Skolkommissionens betänkande 1921–1923*; Hänninger (1922); *Svensk lärartidning* (1931), 1179–80.

Unterricht in Berlin, Teachers' College i New York och The Scottish Council for Research in Education fungerade som inspirationskällor.⁷⁹ Hänvisningar till dessa institut finns också i propositionen för SPPI.⁸⁰ Dess betydelse är förstås svår att mäta. Ett visst materiellt mått på betydelsen av IEI är de 3000 dollar Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet fick från Carnegie, vilket motsvarade ungefär det belopp som SPPI fick för sitt första verksamhetsår.⁸¹ Deltagandet i IEI bidrog till att göra Föreningen för pedagogisk-psykologiska institutet till en ekonomiskt stark aktör med resurser att sprida sin diskurs, vilket i förlängningen inte minst främjade realiserandet av SPPI.

Sammanfattande slutsatser

Artikeln inleddes med hävdandet att deltagandet i IEI inte påverkade den svenska diskursen om bedömning, åtminstone inte sett till dess grundläggande idéer. Däremot är det tydligt att deltagandet påverkade diskursen på flera andra sätt. Det bidrog till att hjälpa ett reformivrande nätverk att systematisera och publicera resultat som gav stöd för ett övergivande av inträdesprövningar. Deltagandet hjälpte nätverket att stärka sin position på det svenska utbildningsfältet då de kunde framstå som resande, världsvana personer med perspektiv. Deltagandet fungerade också som argument för ett psykologisk-pedagogiskt institut genom att visa hur teori och praktik kunde förenas, och att de institut som fanns i andra länder fungerade som plattform för enhetliggörande av utbildningssystem.

De nio länder som under 1930-talet var med i IEI-projektet hade stått inför liknande problem som fanns i Sverige. De ville göra högre grundutbildning mer tillgänglig och de ville att övergången från lägre studieår till högre skulle ske effektivt och rättvist. De europeiska länderna hade gemensamt att skolan var organiserad i parallella skolformer och att lärarna på den högre utbildningen genom inträdesprövningar själva valde ut vilka studenter som skulle antas. I USA var skolsystemet mer enhetligt och man hade inte Europas gamla läroverkstradition. Amerikanerna hade med viss framgång börjat organisera inträdesprövningen genom vetenskapliga test. Detta ville de sprida till européerna. Med facit i hand nappade England och Skottland medan de övriga länderna – utom Sverige – fortsatte att organisera övergången genom traditionella inträdesprövningar.⁸² Sverige valde en i sammanhanget unik riktning; man lät standardproven normera lärarnas betygssättning och därmed kunde betygen användas i stället för både vetenskapliga test och inträdesprövningar.⁸³ Prov och betyg var i Sverige, inte som i exempelvis England och Skottland, utmanade av vetenskapliga tester. Det var med andra ord alltså lärarna och inte vetenskapsmännen som fick styra över elevernas livschanser.

Det går med andra ord inte att hävda att Sveriges relation till IEI är ett exempel på hur anglo-saxisk psykologi koloniserade svenskt utbildningstänkande. Vad svenskarna förmodligen var mest intresserade av att importera var idén om skolväsendets enhetlighet. Genom att enhetliggöra det svenska utbildningssystemet reducerades komplexiteten i det. Ett medel att göra det mer enhetligt ansågs dock ligga i de psykologisk

⁷⁹ Hänningar (1935), 62; SOU 1938:50, 224; *Svensk skoltidning* 50 (1944), 7.

⁸⁰ Prop. 1942:255, 95.

⁸¹ *Svensk lärartidning* (1936), 5.

⁸² Lawn (2008).

⁸³ Lundahl (2008).

inspirerade kunskapsmätningarna. Psykologiseringen av utbildningsdiskursen var således inte ett mål i sig utan ett medel för effektivisering och sammanhållning. Både Hänninger och Wigforss påpekade ofta att det psykologiska tänkandet skulle utgå från den pedagogiska praktikens behov, inte styra arbetet i skolan.

Men bilden av en koloniserande psykologi kan ändå ses som passande för att förstå den svenska utbildningsdiskursen under 1950- och 1960-talen. Utbildningsdiskursen i Sverige blev framgent mer politisk och i relation till det också mer vetenskaplig. Politikerna använde i allt högre utsträckning vetenskapen för att legitimera sina beslut. Detta till trots tonades SPPI:s ursprung i föreningen och IEI ned när institutet väl realiserats.

Det blir vid något tillfälle viktigt för politikerna att få idéer att framstå som deras egna.⁸⁴ Det handlar om legitimitet, men det är också rimligt att anta att när väl de centrala besluten är tagna blir det av större betydelse att visa (gärna med hjälp av kulturellt starka symboler som statistik) att reformerna gett önskade effekter. Då spelar det plötsligt mindre roll vad man gör i andra länder. I flera decennier efter andra världskriget kom en starkt psykologiskt sifferpräglad pedagogik att vända blicken inåt det egna systemet snarare än att titta utåt mot den internationella scenen. Detta bidrog till en läroplansorientering som bar tydliga märken av social ingenjörskonst:

Swedish behavioural research at the outset of the 1950s, irrespective of whether it carried an educational or psychological label, was essentially marketed as social engineering, which more or less amounted to telling people what they were good for. It could help to predict who was going to be able to cope with higher education or demonstrate aptitude for certain occupations.⁸⁵

Under SPPI:s första tio verksamhetsår använde regeringen institutet för att lansera psykologiska test och för att utbilda lärare i psykologi (Lundahl 2006). Wigforss position förlorade mark och när han dog 1953 hade mycket av hans tänkande om att utveckla snarare än ersätta lärares omdömen glömts bort.⁸⁶ År 1949 skrev *Folkskolan* på ledarsidan att lärarkåren var besvikna över vad som hade blivit av SPPI. Institutet hade blivit för teoretiskt för att kunna tjäna det praktiska arbetet i skolan. Progressiva pedagoger hade – tvärt emot deras ursprungliga intentioner – lagt grunden till en psykologisk kolonisering av utbildningsfältet, och därmed till en de-professionalisering av lärarkåren. På vägen mot detta hade deltagandet i IEI spelat en betydelsefull roll.

⁸⁴ Jfr Spreen (2004).

⁸⁵ Torsten Husén, "Two decades of educational research," i *Social Science Research in Sweden* (Stockholm: Statens råd för samhällsforskning, 1972), 234.

⁸⁶ Kilpatrick och Johansson (1994); Lundahl (2009).

Referenser

- Askling, Berit. *Utbildningsvetenskap: Ett vetenskapsområde tar form*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2006.
- Elgqvist-Saltzman, Inga. *Lärarinna, kvinna, människa*. Stockholm: Carlssons förlag, 1993.
- Forsberg, Eva och Christian Lundahl. "Kunskapsbedömningar som styrmedia". *Utbildning & demokrati* 3 (2006), 7–30.
- Fransson, Karin och Ulf P. Lundgren. *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet 2003.
- Fredriksson, Viktor red. *Svenska folkskolans historia, vol. V: Det svenska skolundervisningsväsendet 1920–1942*. Stockholm: Albert Bonniers förlag, 1950.
- Giddens, Anthony. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- Husén, Torsten. "Two Decades of Educational Research." I *Social Science Research in Sweden*. Stockholm: Statens råd för samhällsforskning, 1972.
- Hänning, Nils. *Den amerikanska uppfostringsvärlden: Studier och strövtåg*. Stockholm: Norstedts, 1922.
- Hänning, Nils. "Examen och skolarbete". *Skola och samhälle* (1932), 185–194.
- Hänning, Nils. "Behöva vi ett psykologiskt-pedagogiskt institut?" *Rostads elevförbunds årskrift* (1935), 60–63.
- Kilpatrick, Jeremy och Bengt Johansson. "Standardized mathematics testing in Sweden: The legacy of Frits Wigforss." *NOMAD: Nordic Studies in Mathematics Education* 2 no. 1 (1994), 6–30.
- Lawn, Martin. "The Institute as Network: The Scottish Council for Research in Education as a Local and International Phenomenon in the 1930s." *Paedagogica Historica* 40, no. 5–6 (2004), 719–32
- Lawn, Martin red. *An Atlantic Crossing? The Work of the International Examinations Inquiry, its Researchers, Methods and Influence*. Oxford: Symposium Books, 2008.
- Lindensjö, Bo. och Ulf P. Lundgren. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag, 2000.
- Lundahl, Christian. *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidig-modern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2006.
- Lundahl, Christian. "Inter/National Assessments as National Curriculum: The Case of Sweden." I *An Atlantic Crossing? The work of the International Examination Inquiry, its researchers, methods and influence*, red. Martin Lawn. Oxford: Symposium Books, 2008.
- Lundahl, Christian. *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur, 2009.
- Lundahl, Christian och Florian Waldow. "Standardisation and 'quick languages': The shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany." *Journal of Comparative Education* 45, no. 3 (2009), 365–85.
- Lundahl, Christian och Martin Lawn. "The Swedish Schoolhouse at the 1860s – 1870s World's fairs – Between Myth and Reality". [opublicerad 2013].
- Lundgren, Ulf P. *Frame Factors and the Teaching Process: A Contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972.
- Lundgren, Ulf P. *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Liber, 1979.

- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950-1975: D. 4: Differentieringsfrågan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag, 1985.
- Meyer, John W. och Brian Rowan. "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony." *The American Journal of Sociology*, 83, no. 2 (1977), 340–63.
- Monroe, Paul. red. *Conference on Examinations: Under the Auspices of the Carnegie Corporation, The Carnegie Foundation and The International Institute of Teachers College Columbia University*. New York: Colombia University, 1931.
- Monroe, Paul. red. *Conference on Examinations (Dinard, France, September 16–19, 1938)*. New York: Teachers College Columbia University, 1939.
- Psykologisk pedagogisk uppslagsbok*. "Examensundersökningar." Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur, 1943.
- Riksdagstryck, andra kammaren, motion 470 (1944).
- Riksdagstryck, Proposition 1942:255.
- Riksdagstryck, Proposition 1944:207.
- Riksdagstryck, Proposition 1945:232.
- Riksdagstryck, protokoll, andra kammaren 24:68d (1944).
- Riksdagstryck, protokoll, andra kammaren 30:35d (1945).
- Rostads elevförbunds årsskrift* (1930). Rostad.
- Schriewer, Jürgen. "Educational Studies in Europe." I *Problems and Prospects in European Education*, red. Elisabeth S. Swing, Jürgen Schriewer och François Orivel, s. 72–95. London: Praeger, 2000.
- Schriewer, Jürgen. "Multiple Internationalities: The Emergence of a World-Level Ideology and the Persistence of Idiosyncratic World-Views." I *Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, red. Christophe Charle, Jürgen Schriewer och Peter Wagner, 473–533. Frankfurt: Campus 2004.
- Skola och samhälle* 13 (1944). "Pedagogisk forskning. Specialnummer i anledning av upprättandet av Psykologisk-pedagogiska institutet," 189–202.
- Skolkommissionens betänkande, 1921–1923*. [1918 års skolkommission] Stockholm.
- SOU 1929:10. *Utredning och förslag rörande praktisk lärarkurs för blivande lärare vid de allmänna läroverken m. fl. undervisningsanstalter*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1938:29. *Betänkande med utredning och förslag angående intagning av elever i första klassen av de allmänna läroverken och med dem jämförliga läroanstalter*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1938:50. *Betänkande angående utbildningen av lärare vid de allmänna läroverken och med dem jämförliga läroanstalter. 1936 års lärarutbildnings-sakkunniga*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1942:11. *Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i Folkskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1943:19. *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Spren, Carol Ann. "Appropriating Borrowed Policies: Outcomes-Based Education in South Africa." I *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, red. Gita Steiner-Kamsi, 101–13. New York: Teachers College Press, 2004.

- Steiner-Kamsi, Gita red. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York och London: Teachers College Press, 2004.
- Svensk lärartidning* (1931). "Inträdesproven till läroverken".
- Svensk lärartidning* (1934). "Pedagogiska institutet förverkligas".
- Svensk lärartidning* (1936). "Hur stort värde har ett examensbetyg? Engelsk undersökning ger häpnadsväckande resultat".
- Svensk lärartidning* (1936). "Föreningen för psykologisk-pedagogiska institutet".
- Svensk lärartidning* (1938). "Examensproblemet ventileras. Internationell konferens med svenska representanter".
- Svensk lärartidning* (1944). "Psykologiskt-pedagogiskt institut blir verklighet? Intressant förslag av Skolöverstyrelsen".
- Svensk lärartidning* (1944). "Aktuellt på skolfrenten: Psykologisk-pedagogiskt institut 1 november".
- Svensk skoltidning* 50 (1944) "Psykologisk-pedagogiska institutet sätter igång".
- Orrgård, Sixten. *High school entrance-tests and the work of the primary-school: A Swedish nation-wide investigation in 1936*. Stockholm: Norstedts, 1937.
- Waldow, Florian. "Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden." *Journal of comparative education* 45, no.4 (2009), 477–94.
- Weiler, Hans N. "Curriculum Reform and the Legitimation of Educational Objectives: The Case of the Federal Republic of Germany." *Oxford Review of Education* 16, no. 1 (1990), 15–27.
- Wigforss, Frits. "Rostads standardprov i siffräkning." *Rostads elevförbunds års-skrift* 28 (1931), 86–100.
- Wigforss, Frits. "Färdigheten i mekanisk räkning i folkskolan enligt Rostads standardtabeller." *Skolan och samhälle* 14 (1933), 191–222.
- Wigforss, Frits. *The entrance examination in view of later school performances*. Stockholm: Norstedts, 1937.
- Wigforss, Frits. *A paper on the awarding of marks and certificates in the primary school and the possibility of normalizing the awards*. Stockholm: Norstedts, 1941.
- Wittrock, Björn, Peter Wagner och Hellmut Wollman. "Social Science and the Modern State: Policy Knowledge and Political Institutions in Western Europe and the United States." I *Social Sciences and Modern States. National Experiences and Theoretical Crossroads*, red. Peter Wagner et al., 28–85. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Ydesén, Christian, Kari Ludvigsen och Christian Lundahl. "Creating an Educational Testing Profession in Norway, Sweden, and Denmark, 1910-1960." *European Educational Research Journal* (2013), 120–38.