

Volume 11

Number 1

2024

Nordic Journal of Educational History

NJEdH





Nordic Journal of Educational History

Vol. 11, no. 1 (2024)

The *Nordic Journal of Educational History* (NJEH) is an interdisciplinary international journal dedicated to scholarly excellence in the field of educational history. The journal takes special responsibility for the communication and dissemination of educational history research of particular relevance to the Nordic region (Denmark, Finland, Iceland, Norway, Sweden and political and geographic entities including the Faroe Islands, Greenland, Sápmi and Åland), but welcomes contributions exploring the history of education in all parts of the world. The publishing language is English and the Scandinavian languages. The journal applies a double blind peer review procedure and is accessible to all interested readers (no fees are charged for publication or subscription). The NJEdH publishes articles as soon as they have been through the peer review and copy editing process, adding cumulatively to the content of an open issue each year. Special issues are normally published as the second issue of any given year.

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

Editorial Team

Assoc. Professor **Henrik Åström Elmersjö**, Umeå University (Senior Editor)
Professor **Johannes Westberg**, University of Groningen (Editor/Book Review Editor)
Professor **Anna Larsson**, Umeå University (Editor)
Assoc. Professor **Björn Norlin**, Umeå University (Editor)
Assoc. Professor **Daniel Nyström**, Umeå University (Editor)
Assoc. Professor **David Sjögren**, Uppsala University (Editor)
Daniel Jakobsson (MA), Umeå University (Associate Editor)
Badegül Eren Aydinlik (MA), Umeå University (Editorial Assistant)
Chelsea Rodriguez (MSc), University of Groningen (Editorial Assistant)

Editorial Board

Professor **A.J. Angulo**, University of Massachusetts Lowell, United States
Professor **Mette Buchardt**, Aalborg University, Denmark
Assoc. Professor **Catherine Burke**, University of Cambridge, United Kingdom
Professor **Marcelo Caruso**, Humboldt University, Germany
Professor **Ning de Coninck-Smith**, Aarhus University, Denmark
Professor **Eckhardt Fuchs**, Georg Eckert Institute, Germany
Professor **Ólóf Garðarsdóttir**, University of Iceland, Iceland
Professor **Ian Grosvenor**, University of Birmingham, United Kingdom
Professor **Susanna Hedenborg**, Malmö University, Sweden
Professor **Joakim Landahl**, Stockholm University, Sweden
Assoc. Professor **Stephanie Olsen**, Tampere University, Finland
Professor **Merethe Roos**, University of South-Eastern Norway, Norway
Professor **Johanna Sköld**, Linköping University, Sweden
Professor **Fredrik Thue**, Oslo Metropolitan University, Norway
Assoc. Professor **Kaisa Vehkalahti**, University of Jyväskylä, Finland

Mailing Address

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

Email and phone

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

Webpage

<https://journals.ub.umu.se/index.php/njedh>

ISSN (online): 2001-9076
ISSN (print): 2001-7766

The NJEdH is published with financial support from the Swedish Research Council (*Vetenskapsrådet*).

Table of Contents

Editorial

- Notes from the editorial team 1–2
Henrik Åström Elmersjö

Articles

- Printing School Democracy from Below: Student Press Activities as Collective Action in Mid-Post-War Sweden 3–24
Daniel Lövheim
- Mellan tradition och reform: Pedagogiska examensuppsatsämnen vid två svenska folkskoleseminarier 1915–1937 25–51
Anders Persson & Lars Andersson Hult
- Reform Pedagogy Meets History Education in the Writings of Four Norwegian Gymnasium Teachers (1917–1954) 53–77
Anne Helene Høyland Mork
- ”... äro absolut obildbara”: Barnen på Vipeholm 1935–1963 79–102
Kristina Engwall
- Skola på museum: Ernst Klein och Nordiska museets undervisningsavdelning 1929–1938 103–131
David Thorsén & Eva Insulander
- Kollegialitet i den videregående skolen: Lektoridentitet i en skoleorganisasjon i endring 1960–2010 133–156
Lars Erik Larsen
- Book Reviews**
- Dissertations
- Christin Mays, *Have Money, Will Travel: Scholarships and Academic Exchange between Sweden and the United States, 1912–1980* (Uppsala University, 2022) 157–158
Review in English
Andreas Oberdorf
- Gustav Berry, *Den självstyrda periferin: Lanthushållsundervisningen och styrningen av den svenska landsbygden, 1890–1970* (Uppsala universitet, 2023) 159–162
Review in Swedish
Fredrik Thisner
- Charlotta Svonni, *Utbildning för samer: Ambitioner och praktiker i nomad- och sameskolan från 1950-tal till 2010-tal* (Umeå universitet, 2023) 162–167
Review in English
Pigga Keskitalo

Tuva Skjelbred Nodeland, *A Battle Over Children: Nonformal Education in Norwegian Uniformed Children's Organisations, 1910–1960* (Uppsala University, 2023)

167–169

Review in English

Laura Tisdall

Edited collections

Petra Kramberger, Irena Samide och Tanja Žigon (red.), *Frauen, die studieren, sind gefährlich: Ausgewählte Porträts slowenischer Frauen der Intelligenz* (Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2018)

169–171

Review in Swedish

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau

Bjørn Hamre & Lisa Villadsen (eds), *Islands of Extreme Exclusion* (Leiden: Brill, 2023)

171–177

Review in English

Christian Ydesen

Monographs

Erica Moretti, *The Best Weapon for Peace: Maria Montessori, Education, and Children's Rights* (Madison: University of Wisconsin Press, 2021)

177–179

Review in English

Emma Vikström

Christine Quarfood, *The Montessori Movement in Interwar Europe: New Perspectives* (Cham: Palgrave Macmillan, 2022)

179–181

Review in English

Dorena Caroli

Patrick Bühler, *Schule als Sanatorium: Pädagogik, Psychiatrie und Psychoanalyse, 1880–1940* (Zürich: Chronos, 2023)

182–184

Review in English

Annette Müllberger

Leif Yttergren & Hans Bolling, *Kroppens apostlar: Kvinnliga gymnastikdirektörer 1864–2020* (Stockholm: Stockholmia förlag, 2022)

184–186

Review in Swedish

Josefin Englund



EDITORIAL

Notes from the editorial team

Henrik Åström Elmersjö (on behalf of the editorial team)

The open issue of the eleventh volume of the *Nordic Journal of Educational History* features six articles covering topics ranging from student press and teacher identity to so-called “uneducable” children and the relationship between museums and schools. Interestingly, all six articles focus on the twentieth century. This is a common period discussed in this journal, as two-thirds of the articles ever published in the NJEdH (a little over 100 articles) have examined the educational past of the twentieth century. Approximately one-fourth have engaged with the nineteenth century, and only a handful have focused on early modern times. The remaining published articles (somewhere between 10 and 15) have been thematic or conceptual, not focused on any particular period. This chronological skew towards the last 100–200 years is typical in most historical research. Educational history, in particular, has an additional bias towards this period due to a specific research focus on the era when mass education was developed and established, not only in the Nordic countries but in most of the world.

The first article in this issue, written by Daniel Lövheim, examines the role of Swedish student magazines in promoting school democracy as part of the pupils’ movement that sought more influence and participation in school decision-making during the 1950s and 1960s.

Anders Persson and Lars Andersson Hult discuss changes in the education of Swedish elementary school teachers in the first half of the twentieth century. By analyzing the essay topics at two different teacher training seminars, they demonstrate that different cultures of knowledge were established in different parts of the country.

Anne Helene Høyland Mork contributes an article on a similar topic, focusing on reform pedagogy and its influence on history education in a Norwegian school during the same period. Mork shows how the interpretation and outcome of reform varied considerably from teacher to teacher.

In an article on Vipeholm Hospital in southern Sweden during the mid-twentieth century, Kristina Engwall provides a new perspective on the lives of children in institutions established for the “feebleminded.” The article reveals that the perceived abilities of the children in these institutions, as well as their classification as “difficult to care for,” often resulted in a life of idleness, devoid of stimulation.

David Thorsén and Eva Insulander explore the dynamic relationship between museums and local schools in the 1930s by studying how elementary school teachers (and students) became a prioritized audience for the Swedish museum Nordiska museet's teaching department and its first lecturer, Ernst Klein.

Finally, Lars Erik Larsen investigates the formal and informal collegiality, and its changes, in Norwegian upper secondary schools in the late twentieth and early twenty-first centuries. The democratization of the school and changes in the ideals of school governance in the late twentieth century are identified as catalysts for changes in collegial culture.

The review section of the journal includes reviews of dissertations as well as other books in the field. We hope you enjoy it!



Printing School Democracy from Below: Student Press Activities as Collective Action in Mid-Post-War Sweden

Daniel Lövheim

Abstract • This article deals with the growth of a national school student press in Sweden during the 1950s and first half of the 1960s. It outlays the role of student magazines in furthering school democracy by investigating the nationwide periodical *SECO-aktuell* and the press organisation SVEP (Svensk Elevpress). The article departs from an understanding of press activity among school youth as a form of collective action during the mid-post-war period. This activity became part of a pupil movement that demanded increased influence and participation in decision making, as well as expanded forms of self-government. Drawing from earlier historical research, the article portrays this press activity as taking place “from below” since youth often was marginalised in the past and not always seen as legitimate historical actors. The article also deploys perspectives from research on social movements, and analyses school student press activities in Sweden as “repertoires of contention.”

Keywords • school magazines, school democracy, collective action, social movements, repertoires of contention

In the spring of 1957, the Swedish nationwide pupil magazine *SECO-aktuell* featured an article titled “School democracy, the American model.” It was written by Gabriel Romanus, a seventeen-year-old student who was serving as the editor of the journal, but also as the chairman of SECO, Sweden’s national pupil association.¹ At the time, SECO was a Stockholm-dominated organisation that consisted mostly of secondary school students with middle-class backgrounds, but had started to include more schools from other parts of the country and other school forms within the Swedish educational system.² In the article, Romanus claimed that the process of democratisation had advanced further in the schools of the United States than in Sweden. Just back from a visiting year in California, he informed his readers that “the American model” meant pupils were given both time and funds by school authorities to develop self-government and responsibility. This process was mainly orchestrated via student councils, whose representatives were chosen in organised elections, but also through a wide variety of different clubs. According to the author, pupils were able to – following this *modus operandi* – exert a certain amount of influence over school life, including rules of conduct and teaching. He concluded by stating that many of the American concepts, if not all, were worth applying to the Swedish school system.³

The article by Romanus is one of many examples during the first decades of the post-war era where pupils within secondary education played important roles in circu-

1 *Sveriges Elevers Centralorganisation*. The word “pupil” generally refers to younger learners while “student” is often used to describe persons within secondary and tertiary education. In this text however, I will use “pupil” and “student” interchangeably and as synonyms.

2 Erik Söderberg and Bertil Östberg, *Skolan och elevrörelsen: Skoldanser och elevinflytande* (Stockholm: LT, 1981), 9–27.

3 Gabriel Romanus, “Skoldemokrati modell USA,” *SECO-aktuell*, no. 2 (1957), 3–4.

lating ideas related to school democracy. It also displayed that they did so by using media forms of their own making. New types of pupil magazines expanded rapidly in the 1950s. They became instrumental to the growth of the school student press and cultures of youth journalism in many countries in Western Europe and Northern America. As such, they played an important part in the formation of pupils as collective actors during the decade and throughout the 1960s. Together with other kinds of unified action – associations, parliaments and campaigns – they carried claims from a burgeoning school student movement to authorities within educational systems around the world.

Departing from a historical and sociological understanding of education and youth that recognises pupils' collective action and participation in politics in the post-war era, this article aims to outline and analyse the expansion of nationwide school press activities in Sweden during the 1950s and the first half of the 1960s. More specifically, it focuses on the magazine *SECO-aktuell* and the organisation SVEP (*Svensk Elevpress*) – that launched in 1957 and 1958 respectively – and their roles in the ongoing growth of a national pupil movement and its efforts to strengthen processes of democratisation within the educational system.

In pursuing these aims, the article is divided into four sections. Firstly, I will describe my object of study in relation to a number of research fields in order to clarify its points of departure. Theoretically, the investigation is inspired by work within social movement studies and, more specifically, the concept “repertoires of contention” (elaborated further below). The term will be used to portray the press activities of school students as parts of a wider movement. Secondly, I will situate the Swedish development in a broader transnational context where the consequences of the Cold War created new networks and activities for young people in post-war Europe. How did such border-crossing connections among school students contribute to shaping national discourses related to the printing and publishing of magazines and the question of democracy in education? Thirdly, I will portray the expansion of a national school student press into an enterprise that included not only magazines, but also an organisation, a publishing house, a code of ethics, networks (national and international) and courses in journalism. What role did this system play in the mobilisation of pupils into collective actions towards educational institutions and authorities? Finally, I will claim that collective action in the form of expanded school press activities in Sweden during the period contributed to developed forms of democracy and equality in education. However, I will further argue that they were cultural practices performed first and foremost by traditional elites, and therefore also can be understood as something that sustained inequalities.

In this article, the focus is placed on students within the Swedish upper secondary school (*gymnasium*), encompassing ages 15 to 19. I am conducting a text-based content analysis of sources that mostly consist of national school magazines, predominantly issues of *SECO-aktuell* published between 1957 and 1965. To some extent, I have also examined international school journals. Besides periodicals, I have used the archive of SECO to find sources that relate to the print and publishing activities of the school student movement. Additional types of material for the study that contain information on both SECO and SVEP as well as the individuals that dominated the organisations have been found in different forms of memorabilia. These sources have been used mainly for the last part of the article.

School students' collective action in historical and sociological research

My investigation seeks to align itself with a number of studies in history of education and youth during the last few decades that depart from perspectives where school students are understood as historical actors in their own right and as a result of their own efforts rather than being spoken on behalf of by the adult world. Many of these studies have shown that different groups of school youth within secondary education in the nineteenth and twentieth centuries involved in activities of a social, educational or political kind; they organised club meetings, student councils, school dances, study groups, charity work, international aid campaigns and political protests, among other engagements. These examples all showcase pupils as active in various forms of collective efforts that have stretched from displaying obedience and conformity to resistance and the development of countercultures.⁴

One of the benefits of such scholarly work is that it helps to recognise a historical agency of children and youth, who, as a social group, were marginalised in the past and therefore can be said to represent one of the voices “from below.”⁵ Furthermore, this type of research engages with kinds of student-produced sources that have often been overlooked or given scarce attention in traditional writing on educational history. Such sources consist of, for instance, records and protocols belonging to associations and clubs; letters between schools, organisations, or individual pupils; drawings or photographs, speeches or lectures by students; campaign notes or autobiographies and memories. Not only can this kind of material contribute to a deepened understanding of how everyday life looks inside a time-specific educational context and how it has changed during the course of time. Through it, we also become aware of processes of collective action, and how school students together negotiated the conditions that constituted them as both pedagogical subjects and developing citizens.⁶

4 See for instance Anna Larsson and Björn Norlin, “Introduction: Taking Pupils into Account in Educational History Research,” in *Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe*, ed. Anna Larsson and Björn Norlin (New York: Peter Lang, 2014), 20; Andrew Donson, “The Teenagers’ Revolution: Schülerräte in the Democratization and Right–Wing Radicalization of Germany, 1918–1923,” *Central European History*, no. 44 (2011), 420–46; Kelechi Ajunwa, “It’s Our School Too: Youth Activism as Educational Reform, 1951–1979,” (PhD diss. Philadelphia: Temple University, 2011), passim; Gael Graham, *Young Activists: American High School Students in the Age of Protest* (DeKalb: Northern Illinois University Press, 2006), 4–10. For the Nordic countries, different examples can be found in Björn Norlin, “The Nordic Secondary School Youth Movement: Pupil Exchange in the Era of Educational Modernization, 1870–1914,” in Larsson and Norlin (2014), 83–102; Joakim Landahl, “Simulating Society: The Norra Latin Summer Residence in Stockholm, 1938–65,” in Larsson and Norlin (2014), 139–57; Björn Lundberg, “Youth Activism and Global Awareness: The Emergence of the *Operation Dagsverke* Campaign in 1960s Sweden,” *Contemporary European History* (2022), 1–15; Daniel Lövheim, “En alternativ skolhögtid: Invigningen av Göteborgs Experimentgymnasium 1969,” in *Skolans högtider: Årsböcker i Svensk Undervisningshistoria*, 224 (2020), ed. Sara Backman Prytz, Joakim Landahl and Stig Nordström (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2020), 11–26; Victor F. Johansson, “De organiserade eleverna: Elevförbunden och skolungdomens politiska aktörskap 1938–2005,” in *Ny utbildningshistorisk forskning II: Nio bidrag från forskarskolan i tillämpad utbildningshistoria*, ed. Johannes Westberg and Germund Larsson (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2023); 33–52; Essi Joukhi, “‘Then We Were Ready to Be Radicals!’: School Student Activism in Finnish Upper Secondary Schools in 1960–1967,” *Scandinavian Journal of History* 46, no. 3 (2021), 383–407; Aapo Roselius, *Skolungdom: Finlands Svenska Skolungdomsförbund: FSS 1921–2021* (Helsingfors: Svenskt stöd rf. 2021), passim; Ulla Johansson, *Normalitet, kön och klass: Liv och lärande i svenska läroverk 1927–1960* (Stockholm: Nykopia print, 2000), 203–18.

5 Steven Mintz, “The True History from Below: The Significance of Children’s History,” *Historically Speaking* 7, no. 1 (2005), 2–5; Lundberg (2022), 6.

6 Larsson and Norlin (2014), 20–21.

Historical forms of collective action have also been studied within research on social movements. Sociologists Charles Tilly and Sidney Tarrow have identified the rise of such movements in the late eighteenth century when conditions for mobilising groups of people with a shared interest became more favourable than before. What characterised these groups was their increased ability to – following the development of print and association – make sustained claims against authorities in order to pursue public politics.⁷ A concept that is often used in the study of social movements is “repertoires of contention” which means the different forms of (or tools for) collective action that are available at a certain moment in history, such as “special-purpose associations,” “rallies” or “pamphleteering.”⁸ During the period between 1850 and 1945, school students’ unified actions show relatively few signs of resembling a social movement since their initiatives were seldom taken to create support in matters that questioned authorities or traditional institutions. Research from England, Germany and Sweden suggest that they can instead be described as rather “apolitical” and conformant with society’s values and ideologies.⁹ During the early post-war decades, however, new repertoires – petitions, parliaments, campaigns, demonstrations and media appearances – gradually became more accessible to school youth. As a result, claims that were being put forward often had the aim of furthering democratic processes within the educational system and school life through participation in decision-making, increased self-government and independence.¹⁰

The historic role of contentious school youth in demanding participatory models of education still needs more research and case studies. Investigations of protests within learning environments have hitherto been largely dominated by a focus on university students. In their introductory chapter of the volume *When Students Protest*, Judith Bessant, Analicia Mejia Mesinas and Sarah Pickard underscores that scholars often tend to overlook school students’ activism:

This may in part be due to the popular assumption that only university students are politically active, a view that stems partly from the sensationalist media treatment of student politics. It is also an assumption that has much to do with the popular age-based prejudice that young people cannot and should not be political.¹¹

In its portrayal of contentious youth, this study seeks to blur the discursive boundaries between environments and practices at secondary and tertiary levels of education by

7 Charles Tilly and Sidney G. Tarrow, *Contentious Politics*, 2nd edition (New York: NY Press, 2015), 11; Charles Tilly and Lesley J. Wood, *Social Movements, 1768–2004*, 2nd edition (Boulder: Paradigm publishers, 2004), 4–5.

8 Tilly and Tarrow (2015), 15.

9 John R. Gillis, *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1770–Present* (New York: Academic Press, 1981), 108, 163–65; Björn Norlin, *Bildning i skuggan av läroverket: Bildningsaktivitet och kollektivt identitetsskapande i svenska gymnastiföreningar 1850–1914* (Umeå: Umeå universitet, 2010), 141; Walter Laqueur, *Young Germany: A History of the German Youth Movement* (London: Transaction Books, 1984), 231–35.

10 Graham (2006); Johansson, (2023); Joakim Landahl, “Between Obedience and Resistance: Transforming the Role of Pupil Councils and Pupil Organisations in Sweden (1928–1989),” *History of Education Review* (2023), <https://doi.org/10.1108/HER-09-2022-0030>; Lundberg (2022); Joukhi (2021); Roselius (2021).

11 Judith Bessant, Analicia Mejia Mesinas and Sarah Pickard, “Why is it Important When Secondary and High School Students Protest: Introductory Essay,” in *When Students Protest: Secondary and High Schools*, ed. Judith Bessant, Analicia Mejia Mesinas and Sarah Pickard (Rowman & Littlefield Publishers, 2021), 6.

showing that the former was also a part of the cultures of protest against authorities.

Magazines and other forms of press activities are certainly interesting objects of historical study within the area of collective action among school youth. As sources, they can be used not only to uncover the daily life and meaning-making practices at schools but also to map early forms of grassroots activism and resistance at local, regional and national levels. As Tarrow emphasises in his book *Power in Movement*, the historic role of newspapers in the late eighteenth century was crucial for social movements and their ability to establish novel collective identities.¹² This does not, however, seem to have been the case with most school periodicals for a long time. Once rooted in the traditions of the nineteenth century secondary education, they mainly became hosts to a large number of local clubs and associations. They seemed to have played a role first and foremost as peer spaces for socialisation into cultures of liberal education (*bildung*) and political traditionalism.¹³

After 1945, school periodicals went through a number of changes that can be said to have gradually modified them into tools of protest. These changes were brought about through technical improvements with new printing methods but were also a result of the flourishing youth cultures and the new political landscape in post-war Europe. As far as different national contexts are concerned, this development has been mapped unevenly, with the examples of the United States and West-Germany covered in most detail. Regarding the former, studies have set out the important role that school magazines played for student activism during the 1960s and their capacities to act as education reformers.¹⁴ Concerning the latter, historians such as Sonja Levsen and Brian Puaca have shown that the expansion of school magazines (*Schülerzeitungen*) in the first post-war decades can be linked to a large extent to the efforts of the Allied occupational forces to introduce participatory structures in West-Germany. Together with the start-up of student parliaments, textbook revisions and a reformed school structure, periodicals were seen as instruments to create a more democratic society.¹⁵ My study seeks to add a Swedish case to this growing understanding of school magazines in the post-war era. Its contribution to ongoing research, therefore, lies not only in its theoretical departure from a social movements perspective but also in its specific contextual setting.

Students' press activities during the twentieth century, however, have not only been described as an enterprise practised within national borders. Studies on the Nordic region and other parts of Western Europe have stressed the transnational character of school magazines and their possibilities to stimulate exchanges of people and ideas across countries.¹⁶ In these cases, the forming of student communities was done within a wider cultural framework. Such perspectives are important since they help to underscore the agency of youth in practising foreign relations and in creating global identi-

12 Sidney G. Tarrow, *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics*, 3rd edition (New York: Cambridge University Press, 2011), 90.

13 Marcel Kabaum, *Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er und 1960er Jahre. Schülerzeitungen als historische Quellen der Schul- und Jugendforschung* (Berlin: Humboldt-Universität, 2017), 21; Norlin (2014) 86–87.

14 Graham (2006), 96–104; Ajunwa, (2011), 35–36; John E. Vacha, "The Student Newspaper as a Historical Source," *Social Education* 43, no. 1 (1979), 35–36.

15 Brian M. Puaca, *Learning Democracy: Education Reform in West Germany, 1945–1965* (New York: Berghahn Books, 2009), 124–25; Sonja Levsen, "Authority and Democracy in Postwar France and West Germany, 1945–1968," *The Journal of Modern History* 89, no. 4 (2017), 823; 831–32.

16 Norlin (2014), 87; Kabaum (2017), 164–65.

ties. In contrast to more formal meetings between state actors, the cultural practices performed by pupils illustrate that those exchanges were also initiated “from below” and through young people’s day-to-day activities.¹⁷ In this study, transnational perspectives are instrumental since they remind us of that developments in single countries often need to be understood in light of what went on at other contextual levels.

Pupils are certainly not the only social group that, in historical times, used periodicals to seek greater influence or that tried to inspire a larger movement. From a perspective of press and print culture history, their effort in these matters can be placed alongside other marginalised groups – immigrants, women and racial minorities – during different parts of the twentieth century. Together they form an important alternative to dominant “print-from above” perspectives as they display forms of political agency linked to calls for citizenship recognition.¹⁸ In comparison with these other groups however, pupil periodicals are unique in their position within formal education. As print culture historian James Danky writes: “Such materials, studied historically, allow us to see the creative reception of the experiences of print in education through a form of reproduction by the student.”¹⁹ This understanding of youth print culture as a (re)productive and creative endeavour is something that is also demonstrated in Marcel Kabaum’s historical research on West-German school magazines in the 1950s and 1960s. Through his investigation we get an understanding of periodicals as peer-produced artefacts with a high level of independence. They enabled interaction or conversations among young people in a forum that to a large degree was controlled by themselves. As a result, they became materialisations of youth cultural practices in a way that differed from other published periodicals during the same period that sought to convey youth culture but were produced by adults.²⁰

To acknowledge, in this way, the existence of a specific youth print culture also facilitates the distinction between print *by* youth and *for* youth. The former phenomenon enables us to highlight how school students’ press activities went beyond printing and publishing newspapers to also including other practices that were part of a larger infrastructure. Within this structure there was room to develop independent versions of ethics, networks and training – systemic components that, during the first decades of the post-war period, aided attempts to increase democracy in education.

School magazines as a transnational activity

In October 1958, the European School Magazine Association (ESA) arranged a conference in Oslo with representatives from four different countries. Besides the Norwegian hosts from NORSAR (*Norsk Skoleavisråd*), editors from Denmark (*Dansk Skolebladsråd*) and West-Germany (*Junge Presse*) participated in the meeting. In attendance was

17 Sara Fieldston, “The ‘Junior Marshall Plan’: Children, World Friendship, and Internationalism after World War II,” in *Growing Up America: Youth and Politics since 1945*, ed. Susan Eckelmann Berghel, Sara Fieldston and Paul M. Renfro (Athens: University of Georgia Press, 2019), 20–21; Lundberg (2022), 4.

18 James P. Danky, “Introduction,” in *Print Culture in a Diverse America*, ed. James P. Danky and Wayne A. Wiegand (Urbana: University of Illinois Press, 1998), 8–9; James P. Danky, “Conclusion: Education, Work and the Culture of Print,” in *Education and the Culture of Print in Modern America*, ed. Adam R. Nelson and John L. Rudolph (Madison: University of Wisconsin Press, 2010), 220.

19 Danky (2010), 220–21.

20 Kabaum (2017), 69, 181.

also a Swedish delegation that, during the three-day event, constituted themselves into SSCO (*Sveriges Skoltidningars Centralorganisation*). Apart from social activities such as excursions to the Town Hall and going to the theatre, the conference included lectures on journalism at the Journalist Academy of Oslo as well as discussions on “politics and school magazines” and “censorship and moral.”²¹

With its European setting, the gathering in Oslo can be said to have displayed the transnational character of an expanding school student press in the latter half of the 1950s. This activity, in turn, played an important role in prosperous pupil movements that demanded greater recognition and influence in most areas of school life. Even if these claims were almost always directed at different national school systems, the ESA-conference revealed an infrastructure that transgressed national borders and resulted in a wider sense of community among secondary school students. Kabaum has described the ESA – established in 1956 – as the most pregnant expression of a transnational exchange among the youth press.²² The organisation arranged conferences several times per year and published the bulletin *esa-press* during the late 1950s and early 1960s. Besides West-Germany and the Scandinavian countries, Finland, Holland, Belgium, Italy and France were affiliated in different ways.²³

One of the stated purposes of ESA was to exchange experiences of producing and publishing school magazines between European countries. This included mutual assistance on new technical and editorial developments such as printing methods and layouts. Apart from concepts and ideas, the network also tried to facilitate the circulation of artefacts and people across borders. As a consequence, copies of school magazines were distributed among the different member nations. There was also a transportable international exhibition of periodicals that were moved between places to inform peers in other countries.²⁴ Exchanges involving individuals were arranged in the form of study visits between editors from ESA-affiliated magazines so that they could learn journalistic skills from each other.²⁵

A more overarching aim of the organisation, however, was to advocate freedom of the press and to solve common problems related to censorship of published periodicals.²⁶ In 1958, a resolution was passed at a meeting in Luxembourg with the European Coal and Steel Community. In the message, ESA demanded “full freedom to the High School Students’ Press.” The resolution also stated:

We want to call to attention the fact that in our countries there exists, in many different ways, directly or indirectly, a censorship of our publications. [...] In such a situation it is impossible to develop that sense of civic and democratic responsibility which so often is called for in the youth by the governments, the school authorities as well as in the public.²⁷

The fact that words such as “we” and “our” were used demonstrates an identity

21 “The Congress of NORSAR and SSCO,” *esa-press*, no. 4 (1958), 8–9.

22 Kabaum (2017), 211.

23 In 1958, three conferences were arranged. Countries were represented either through a nationwide organization or individual school magazines.

24 “The Purposes of ESA,” *esa-press*, no. 1 (1957), 3.

25 “Exchange of Editors within ESA,” *esa-press*, no. 1 (1957), 6.

26 “The Purposes of ESA,” *esa-press*, no. 1 (1957), 3.

27 “Resolution,” *esa-press* no. 3 (1958), 9.

construction that was not restricted to single nations. It signifies what Charles Tilly has described as a familiar feature of social movements during the twentieth century, namely a development where “an international construction of ‘we’ grew.”²⁸ This identification of belonging to a European school student press community was also expressed in more material forms. One such feature was the printing of international press cards that were given to all editors of member magazines. The cards, which were in six languages and featured individual photographs, can be said to exemplify what is described as “WUNC displays” within research on social movements – “representations of worthiness, unity, numbers and commitment on the part of themselves and/or their constituencies.”²⁹ Press cards were also printed and distributed in Swedish and Nordic versions. As such, they affirm that what happened on global stages led to similar developments among national and regional pupil communities.³⁰

As mentioned above, school magazines per se were not a product of the post-war period. In most parts of Western Europe and Northern America, both local and national periodicals had been produced by different school associations since at least the middle of the nineteenth century. Earlier forms of transnational cooperation and networks had also existed from time to time. One example was the affinity that was built up among secondary school students in the Nordic countries around the first decades of the twentieth century. Inspired by the cultural movement *Nordism* they sought, partly by the usage of magazines, to (re)institute a stronger Nordic identity and community.³¹

However, the frames for cultural activities across national borders changed in many ways after the Second World War. Historian Akira Iriye and others have demonstrated that being transnational after 1945 almost by necessity meant to be embedded in a Cold War logic.³² The American involvement in German educational matters had already started before the end of the Second World War as a means to de-nazify the country and prepare for a re-education of society. When East-West tensions increased at the end of the 1940s, communism crystallised into an equally important threat to defeat. In the wake of such developments, youth organisations became part of the cultural Cold War.³³ The activity of ESA during the 1950s – in which representatives of the Swedish school student movement participated – meant no exception. Its bulletin *esa-press* was financed and supported by the European Youth Campaign (EYC) which was launched in 1951 as a way of protecting youth from communist influence. It had the aim of fostering a European consciousness among young people and was developed in close connection with the European Movement and the Treaty of Paris. Financially, however, it was sponsored by the American Committee on United Europe, a US Intelligence-affiliated lobby organisation.³⁴ As a result, *esa-press* circulated not only ideas on school

28 Tilly and Wood (2009), 112.

29 “Press Cards of ESA,” *esa-press* no. 4 (1958), 2. The languages were English, German, French, Italian, Dutch and Danish.

30 “SVEPs presskort populära,” box F3:2, SECO’s Archive (SA), Swedish National Archives (SNA); “Nordiskt Elevforum,” box. F3:2, SA, SNA.

31 Norlin (2014), 89; Roselius (2021), 46–50.

32 Akira Iriye, *Cultural Internationalism and World Order* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997), 156–58.

33 Christina Norwig, “A First European Generation? The Myth of Youth and European Integration in the Fifties,” *Diplomatic History* 38, no. 2 (2014), 251.

34 “Imprint,” *esa-press*, no. 4 (1958), 12; Norwig (2014), 254.

magazines but also the messages of the EYC and topics such as European integration.³⁵

Thus, it is hard to separate the development of an independent school student movement in Western Europe from the US influence that was taking place at both political and cultural levels during the 1950s. Regarding single nations, the West-German case stands out with its nearly full-scale change of the educational landscape following the Allied occupation. Their reformed school system, imposed student parliaments and re-stimulated school newspaper activity are some of the most obvious indications of an American impact. Among other Western European countries, similar trends of US influence were notable. In Sweden, ideas of American progressivism had circulated during the interwar years and, in the 1940s, found their way into major school reforms.³⁶ A highly influential committee report published in 1948, stated that the “most important role of the school is to foster democratic individuals.”³⁷

However, concepts of school democracy were not transferred only in a top-down manner from adults to school children. Different actions taken by pupils during this period, such as passing resolutions, writing petitions and making appeals show that ideas also travelled in the other direction, with students influencing authorities. Equally important was the circulation of concepts performed by school students among their own peers. In the case of Sweden, the editorial by Gabriel Romanus on American school democracy demonstrated that pupils also introduced new ideas to each other.³⁸ The article in *SECO-aktuellt* was not a unique case. In 1959, for instance, during the first Swedish student parliament, movie sessions were arranged to show American films on democratic school projects.³⁹ In their curiosity and receptiveness towards the United States during these years, SECO reflected a wider trend among Swedish youth. This was a development that was not restricted to school life or to an educational discourse – those who were not drawn to pedagogical and political ideas were often attracted to American popular culture through movies and music. It was a trend that did not change until the second half of the 1960s and the growing protests against the Vietnam War.⁴⁰

The United States, though, was not the only source of inspiration for the Swedish pupil movement. Other exchanges took place with peers from West-Germany and the Nordic countries. Regarding the former, articles in *SECO-aktuellt* reported on study visits among German and Swedish pupil organisations in 1959, which included presence at each other’s student parliaments.⁴¹ As touched on above, the Nordic countries

35 “Interesting,” *esa-press*, no. 1 (1957), 16–20; “The Congress from NORSAR,” 7–8.

36 Gunnar Richardson, *Svensk skolpolitik 1940–1945: Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande* (Stockholm: LiberFörlag, 1978), 86; Ulf P. Lundgren, “Noteringar kring grunderna för den framtida pedagogikhistorien,” *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, no. 1 (2005), 11–12.

37 SOU 1948:27, *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* (Stockholm, 1948), 3.

38 The idea of pupil councils was not new to Swedish school life. Since the 1930s, there had been attempts to introduce them at individual schools. Before 1945, however, they had mainly been assigned disciplinary duties. During the 1950s, they gradually developed into an environment for students’ protests, see Landahl (2023).

39 Ingmar, “Demokratisera skolorna,” *Dagens Nyheter*, August 25, 1959.

40 Martin Alm, “Bildn av Amerika,” in *Signums svenska kulturhistoria. 1900-talet*, ed. Jakob Christensson (Stockholm: Signum, 2009), 188–93; Johan Fornäs, “Ungdomskulturen och musiken,” in *Signums svenska kulturhistoria*, 489–94.

41 DT. “Svenska elevråd och tyska,” *SECO-aktuellt* no. 4 (1959), 3.

had a long tradition of transnational meetings on pupil-related issues. In the post-war period, new networks, such as “Nordiskt Elevforum,” were built up which included visits and cooperations also in the area of press matters.⁴²

A national school student press

In the beginning of the 1960s, pupil press activities in Sweden were flourishing. At a time when the country’s regular newspapers were showing a decline in some areas, the production and consumption of school student media reached a level not seen before. As a consequence, more individuals than ever were involved in writing, editing, distributing or reading peer-related periodicals.⁴³ Another way of framing it would be to say that magazines became a crucial part of the school student movement and incorporated into its overall repertoire of contention. They had the ability to reach members of the movement with calls for action and at the same time address its imagined opponents with criticism and protests.⁴⁴

On the national stage, *SECO-aktuellt* had gone through a steady increase in print circulation from a couple of hundred copies in 1957 to 5000 in 1962 – a development that corresponded with the fact that more and more schools within general secondary education (*gymnasium*, *realskola*, *flickskola*) were now members of SECO. During the same period the magazine underwent an upgrade in terms of quality. In its first years, only stencilled copies had been produced, but gradually changes were made to work with offset printing methods. This resulted in issues that looked more professional and gave a less homemade impression. From 1961, the front page was coloured and a couple of years later it started to use covers that featured figures, pictures or photographs.⁴⁵

The existence and start-up of other school student magazines contributed to this situation. Since 1952 a nationwide journal had been produced for students within technical secondary schools (*tekniskt läroverk*), named *TLE-nytt*, that had a print circulation of 5000-10000 copies during the 1950s.⁴⁶ In 1961, a Stockholm-based periodical called *Vi i Plugget* was launched that soon reached more than 100 000 copies.⁴⁷ As the decade progressed, this situation intensified even more with the emergence of two additional nationwide magazines, *Elev* (1966) and *Elevfront* (1968).⁴⁸ Together with the over 200 existing journals representing individual schools, it is fair to say that pupil press activities during the 1960s were developing into a multi-layered enterprise at local, regional and national levels.⁴⁹

42 One of these was *Nordisk Elevpress* (1964), which was an offspring of *Nordiskt Elevforum*. “Nordisk Elevforum – Målsetning og retningslinjer,” box F3:2, SA, SNA, 1.

43 Olle Wästberg, “Skoltidningar,” box F3:1, SA, SNA; Sverker Jonsson, “Tv förändrar världen,” in *Den svenska pressens historia: Bland andra massmedier (efter 1945)*, vol. 4, ed. Karl Erik Gustafsson and Per Rydén (Stockholm: Ekerlid, 2002), 137–38.

44 Sebastian Svenberg, “Rörelsetidskrifter – en genrebeteckning,” *Arr: Idéhistorisk tidskrift* no. 4 (2019), 61–67.

45 “En pigg tio-åring,” *SECO-aktuellt* no. 5–6 (1962), 2; Gabriel Romanus, “Till Elevrådet,” box B1:1, SA, SNA.

46 For a short while, there also existed a Stockholm-based periodical named *Hugget om Plugget* (1952–1954).

47 “Vi i Plugget,” *SECO-aktuellt*, no. 4 (1962), 5. From 1963, the magazine was run by SECO.

48 These two periodicals lie outside the scope of this article. *Elev* was also directed at younger school students.

49 Hans-Olof Johansson, “Elevtidningskampanjen,” F 3:2, SA, SNA, 2.

Besides the improvement in quality and appearance, many school magazines were also able to develop a wider scope during the decade. The change was accompanied by a growing self-esteem among the editorial staff and their co-workers.⁵⁰ In this aspect, Swedish school magazines resembled similar periodicals in the US, West-Germany and the other Scandinavian countries. As a consequence, their manifestations of youth cultural practices gradually started to assume other forms. This was conveyed through more independent expressions of taste concerning music and art, but they also started to break earlier taboos when discussing controversial issues related to politics, sex and discrimination in ways that were openly anti-authoritarian.⁵¹

As a specific form of print, school magazines contrasted with other periodicals that also targeted youth during the period. In Sweden, there was a growing interest in the regular press to feature youth culture content in the 1950s and early 1960s. Large newspapers such as *Dagens Nyheter*, *Göteborgs-Tidningen* and *Norrköpings Tidningar* even produced supplements for youth (*Junior-bilagor*). A major difference, however, was that while these publications contained contributions from young readers, they were by and large planned, produced and written by adults. Since they were often dominated by stories of ideal youth and visions of technical optimism and promising futures, these supplements created a contrast to the tone of voice in school magazines.⁵² One exception was a supplement called *Presens* that was featured by the newspaper *Svenska Dagbladet* between the years of 1960 and 1965. It was presented as a magazine “written by youth for youth” and ran critical articles on school-related matters, but also movie reviews and travel reports from other countries. All the contributors were either in or just graduated from secondary school. Many of them were active or had a background in SECO.⁵³

SECO-aktuellt

From its inception, the aim of *SECO-aktuellt* had been to act as a communicating vessel for all individual member schools in order to intensify the activities of the local student councils. When the magazine grew and refined its activity, it was able to become one of the more powerful instruments of the school student movement and an important part of an infrastructure for the pupil press. As the official voice of SECO, it claimed to represent all students at affiliated schools in Sweden, a number that surpassed 200 000 in the first years of the 1960s.⁵⁴

Many of the most frequently recurring topics in the magazine during the years up to 1965 were related to school democratic issues and became articulated as demands for change. These demands were directed at authorities such as the National Board of Education (*Kungliga Skolöverstyrelsen*), the Ministry of Education (*Ecklesiastikdepartementet*) and teacher unions (*Läroverkslärarnas Riksförbund*). Many of the appeals included matters of self-governance and independence, often voiced through calls for

50 Staffan Thorsell, “Skoltidningarna,” in *Skolans elevvård*, ed. Geo Hammar, Margareta Holmstedt and Lennart Rydberg (Stockholm: Liber, 1965), 233–36.

51 Kabaum (2017), 181; Vacha (1979), 36.

52 Ebba Sundin, “‘En ungdomens egen tidning’: Om 1950-talets juniorsatsningar i svenska dagstidningar,” in *Presshistorisk årsbok 2011* (Stockholm: Svensk presshistorisk förening, 2011), 160–61.

53 Claes Cassel, “Presens, en radikal tidning i SvD,” in *Presshistorisk årsbok 1990* (Stockholm: Föreningen Pressarkivets vänner, 1990), 101–2.

54 “En pigg tioåring” (1962).

participation in decision-making regarding “the inner life” of schools.⁵⁵ Other demands that were frequently seen in the journal concerned the abandonment of certain rules of conduct. By tradition, regulations had existed in secondary grammar schools that targeted students’ leisure time and prohibited them from smoking or visiting restaurants and going to public dances without parental supervision.⁵⁶ Even though most of these rules were discarded during the first half of the twentieth century, some schools still upheld them. In 1963, *SECO-aktuell* was part of a campaign called “Operation rules of conduct” that tried to summon and unite pupils in a protest against these schools. An editorial wrote:

One of the main tasks of the school is to foster the students to become independent and democratic citizens. This is not accomplished by passing special rules for youth, rules that only apply to a certain kind of youth. Nor is it accomplished by passing rules that are impossible to enforce and, in this way, gives the students a wrong image of a society based on the rule of law.⁵⁷

Another area where the journal can be seen as a tool for contention was in curricular matters. Claims were voiced repeatedly, for instance, to reduce Christianity as a school subject and to abandon morning prayers in favour of more secular gatherings.⁵⁸ This push for a modern curriculum was also expressed through calls for an expanded citizenship education based on civics with stronger international focus than before.⁵⁹ Included in these demands for change was also a request for renewed sex education and more specifically a reformed guidance that was less conservative in its advice.⁶⁰

SECO-aktuell also communicated with its subscribers and tried to encourage them to take action on many of the above-mentioned issues. Editorials and other articles highlighted the democratic role of the student council by reminding the schools about how to elect new representatives each year. In other calls for action, the readers were reminded to attend national student parliaments, but also to engage in international aid campaigns.⁶¹ One article stated with reference to an ongoing humanitarian crisis in Morocco: “The question is if it isn’t our duty and responsibility to reach out to these children. [...] Do not turn your back on them. They are calling for our help – for your help.”⁶²

A pattern that crystallised in the journal was that of a gradually more progressive and objecting school student movement with a fairly radical programme. This programme can also be described as liberal since it was driven by individuals that followed a liberal

55 “Program för Sveriges Elevers Centralorganisation,” *SECO-aktuell*, no. 6 (1958), 7–9; JP, “Elevdemokrati,” *SECO-aktuell*, no. 3 (1962), 4.

56 Landahl (2023), 9–10; Germund Larsson, “Rökningens revolution: Från förbud till rökruta,” in *Utbildningens revolutioner: Till studiet av utbildningshistorisk förändring*, ed. Anne Berg et al. (Uppsala: Uppsala Studies of History and Education, 2017), 119–37.

57 “Operation ordningsregler,” *SECO-aktuell*, no. 3 (1963), 5.

58 Bertil Rolf, “Kristendomskunskap eller Religionskunskap med filosofi?” *SECO-aktuell*, no. 6 (1959), 5–6.

59 JP, “Samhällsläran självständig – räcker det?” *SECO-aktuell*, no. 1 (1961), 4–5.

60 “SECO-brev till SÖ,” *SECO-aktuell*, no. 4 (1962), 7.

61 “Välj ett nytt elevråd,” *SECO-aktuell*, no. 1 (1963), 16–17; “Elevriksdag,” *SECO-aktuell*, no. 1 (1959), 7.

62 ”Mat idag?” *SECO-aktuell*, no. 1 (1962), 15.

political agenda, mainly directed at confronting conservative counterparts within the school world represented by teacher organisations, principals and school politicians. Many of the chairmen of SECO and editors of *SECO-aktuell* belonged to this agenda and later continued to pursue careers within the Youth League of the People's Party (*Folkpartiets Ungdomsförbund*).⁶³ In this aspect, they embodied what Swedish historian Kjell Östberg has described as a first “liberal” stage of “the Swedish 1968 and the radicalisation of the *zeitgeist*.” Östberg defines this stage as starting in the late 1950s when many of the questions that dominated societal debate had their origins in liberalism as a political movement. During the second and “red” half of the decade, this trend was taken over by young socialists.⁶⁴

SVEP – Svensk Elevpress

A development that ran parallel to the growth of nationwide magazines, such as *SECO-aktuell*, was the build-up of a pupil press association. In 1958, as mentioned above, SSCO was inaugurated at an ESA-conference in Oslo. It soon renamed itself Svensk Elevpress (SVEP). During the years leading up to the middle of the 1960s, the organisation developed into an enterprise that focused on improving conditions for local school magazines. As such it dealt with issues surrounding publishing and producing periodicals including its juridical, ethical and educational aspects.⁶⁵ In 1960, a set of “Ethical rules for the school student press” (*Elevpressens Publiceringsregler*) was presented in a way that closely resembled similar codes for the Swedish Publicist Association (*Svenska Publicistklubben*).⁶⁶ At the same time, a “Pupils’ Press Council” (*Elevpressens Opinionsnämnd*) was formed with representatives from teachers’ and parents’ associations (*Målsmännens Riksförbund*), the National Board of Education and the Swedish Publicist Association.⁶⁷ The actions were taken primarily in order to highlight the burning issue of press freedom and to acquire legal support for local magazines against the censorship by principals. Editorials and articles in *SECO-aktuell* highlighted these matters and SVEP sought to stay in contact with local editors to assist them if they were subject to suppression. In 1962 SVEP made a plea to the Swedish government together with SECO arguing that both printed and stencilled magazines should be protected by press freedom.⁶⁸ The following year an extended debate took place in the teachers’ press which involved educators, SECO and the Parliamentary Ombudsman (*Justitieombudsmannen*), something that also drew attention to the issue of pupils’ rights in regular newspapers.⁶⁹

Another part of SVEP’s activity that contributed to the youth press infrastructure was the educative environment that it was able to create for journalism and editorship. This type of training took place in both informal and formal ways. Regarding the former, being part of the editorial staff at a school magazine was for most pupils – regardless of quality and pretensions – their first encounter with newspaper production.

63 Ola Ullsten, *Så blev det* (Stockholm: Ekerlid, 2013), 79–81; Söderberg and Östberg (1981), 21, 155.

64 Kjell Östberg, *1968 – när allting var i rörelse: Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*, (Stockholm: Samtidshistoriska institutet vid Södertörns högsk. 2002), 26.

65 “SSCO’ blir SVEP,” *SECO-aktuell*, no. 1 (1960), 6.

66 “Elevpressens publiceringsregler,” *SECO-aktuell*, no. 1 (1960), 7.

67 “SSCO blir SVEP,” 6.

68 “Till Konungen,” April 10 1962, F1:1, SA, SNA.

69 This debate included more than 15 articles during 1963. “Innehållsförteckning,” F3: 1, SA, SNA.

The education they got gave them an insight into matters of writing and editing texts for readers or into questions concerning finance and distribution.⁷⁰

However, SVEP was also able to provide a learning environment that was more than informal. Journalistic and editorial skills were acquired through various types of initiatives such as study groups, courses and handbooks.⁷¹ One example of the latter was the production of *The Student Magazine Handbook* (*Elevtidningshandboken*) in 1964, which dealt with detailed questions such as how to be a reporter, conduct an interview, write a headline or do a layout.⁷² The arrangement of conferences made it possible to gather editors from different local school magazines for regional and national encounters that lasted up to three days. In this way, they resembled the ESA-arranged conferences that took place on a transnational level. From 1962 to 1965, SVEP hosted courses that included both theoretical and practical parts in the form of lectures on press freedom and journalism but also more hands-on related workshops on production matters.⁷³ The gatherings were often arranged in collaboration with representatives from the largest newspapers in Sweden. During a conference in 1964, a visit to *Dagens Nyheter* was included to give the participants an opportunity to observe the production of a regular newspaper for a few hours. In 1965, a course was arranged with *Svenska Dagbladet* with the aim of producing a number of *Presens*.⁷⁴

These types of practices underscore the educational activity of SVEP and its position as an independent actor within a national press landscape during the mid-post-war decades. At a time when journalism was still lacking a formal educational path in Sweden, the school student press was able to function as a form of seedbed for the profession. Many names from the editorial staff of *SECO-aktuellt* and SVEP during the period later became journalists and editors.⁷⁵

School student press, democracy and elite reproduction

In 1965, the first issue of *SECO-aktuellt* contained an article that declared the campaign “Operation rules of conduct” to be “a total victory.”⁷⁶ The author Olle Wästberg, vice-chairman of SECO, cited a final comment from the Parliamentary Ombudsman that dismissed the right of individual schools to impose rules regulating pupils’ leisure-time. Thus, Wästberg concluded, a nearly 10-year-long struggle could finally be put to rest.

Even if the author was right in his estimation of the campaign as “SECO’s perhaps most successful school political action ever,” it was certainly not the only moment of triumph for the Swedish pupil movement in the period 1955 to 1965. On the contrary,

70 Olle Wästberg, *I tidens skugga: Verksamhetsberättelse från 1945* (Stockholm: Ekerlids förlag, 2022), 54; Thorsell (1965), 233–34.

71 Monica Göransson, “Studiecirkel för elevtidningar,” F3:2, SA, SNA.

72 *Elevtidningshandboken* (Stockholm: TBV, 1965). Other material was printed and published through SVEP’s own publishing company, *Elevtidningsförlaget*.

73 Staffan Hildebrand, “SVEP igår idag imorgon,” 1965 F3:2, SA, SNA.

74 “Från Gösta Ollén roade på SVEP-kurs,” *SECO-aktuellt*, no. 3 (1964), 6; “Hejsan på er,” August 4 1965, F3:2, SA, SNA.

75 Elin Gardeström, *Att fostra journalister: Journalistutbildningens formering i Sverige 1944–1970* (Göteborg: Daidalos, 2011), 202–3, 275–77; Claes Cassel, “Presens, en radikal tidning i SvD,” in *Presshistorisk årsbok 1990* (Stockholm: Föreningen Pressarkivets vänner, 1990), 101–2; Wästberg (2022), 37–71.

76 Olle Wästberg, “Operation Ordningsregler en fullständig seger,” *SECO-aktuellt* no. 1–2 (1965), 15.

it is possible to identify a number of developments during these years that could be understood as “victories” and where SECO to a lesser or greater extent had their claims met. The struggle for press freedom, for instance, can easily be identified as such an example. In this case, the Parliamentary Ombudsman also interfered numerous times and declared it against constitutional law to censor printed school magazines.⁷⁷

Both cases mentioned above are examples of successfully performed collective actions by the school student movement using the argument that pupils had the same rights as other citizens. Together with other developments during the early post-war decades, they illustrate how democratic processes within the educational system were able to be initiated “from below.” Pupil councils and parliaments, for instance, were new institutional forms where school youth could exert influence as collective actors. The former grew by tenfold between 1952 and 1965 and now numbered a little more than 400. Student parliaments took the form of national assemblies that lasted for days and were arranged in ways that resembled the Swedish Parliament. Decisions within these institutions were taken through the form of representative democracy and in this way the pupils were able to communicate claims towards local and national school authorities.⁷⁸

There were also other examples of “victories” for the school student movement. In its efforts to modernise the curriculum, SECO was successful on more than one occasion. Christianity was eventually reduced in the new gymnasium syllabus and morning prayers were replaced by more secular ceremonies.⁷⁹ The construction of civics as an independent school subject during the decade along with its subsequent international parts was another sign of how calls for a more modern profile were acknowledged by authorities.⁸⁰ It is worth noting that, on many of these occasions, the pupil movement was not alone in their efforts to revise subject matter, but instead a part of a larger current seeking change. One such case was the strive towards a reformed sex education where SECO’s demands together with a number of other actors led to a revised guidance in the second half of the 1960s.⁸¹

In historical research on the Swedish educational system and its democratisation, the parts played by pupils and their organisations are still in need of greater acknowledgement. In order to understand the different ways in which processes of participation, influence and citizenship recognition were furthered, the school students’ contribution needs to be placed alongside other actions taken within the political and public spheres of society and seen as parts of the same development.⁸²

In all the above-mentioned cases, the involvement of the national pupil press was significant. *SECO-aktuell*t published a large number of editorials and articles on the

77 “LR-och tryckfriheten,” *SECO-aktuell*t no. 5–6 (1963), 4–5.

78 Söderberg and Östberg (1981), 36.

79 Skolöverstyrelsen, *Morgonsamling i grundskolan: Anvisningar och råd för planläggningen* (Stockholm: SÖ-förlaget, 1967), 7–9; Niclas Lindström and Daniel Lindmark, “Religionskunskap,” in *Utbildningshistoria: En introduktion*, 3rd edition, ed. Esbjörn Larsson and Johannes Westberg (Lund: Studentlitteratur, 2019), 270–71.

80 Anna Larsson, “Samhällskunskap,” in Larsson and Westberg (2019), 360–61.

81 Daniel Lövheim, *Att inteckna framtiden: Läroplansdebatter gällande naturvetenskap, matematik och teknik i svenska allmänna läroverk 1900–1965* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2006), 170–82.

82 Åke Isling, *Vägen till en demokratisk skola: Skolpolitik och skolreformer i Sverige från 1880-till 1970-talet* (Stockholm: Prisma, 1974), 94–135; Richardson (1978), 27–33.

specific topics. The magazine also participated in campaigns by spreading information to its readers and trying to rally them into action. This included giving advice and helpful hints in the more nitty-gritty matters of school democracy. There were, for instance, articles on topics such as “how to start a school magazine” or what to do in a student council struck by idleness.⁸³ Thus, despite its meagre resources and unstable conditions, the pupil press was able to function as an important instrument of contention. Similar to other marginalised groups using periodicals to seek recognition, the school student movement exemplified a practice of “printing-from-below,” seeking acknowledgement of claims of rights and influence.

But if the advancement of a national school student press during the period of investigation can be understood as something that furthered school democracy and participatory structures, it can at the same time be portrayed as a cultural practice that sustained inequality and upheld elite reproduction. As is shown in the works of Sonja Levsen, the development of West-German school periodicals contributed to open “new spaces for discussion, for an exchange of opinions among students, for dialogue, and for criticism.”⁸⁴ Yet she continues by stating that the activity was dominated by traditional educational elites, namely upper-class and upper-middle class boys.⁸⁵

The Swedish example follows a similar pattern when it comes to leading positions within the pupil press. At the same time, as the editors-in-chief of *SECO-aktuell* between 1957 to 1965 claimed to speak for the majority of secondary students in Sweden, they represented a select part of them in terms of social class, gender and geography. Almost all of the staff were upper-middle class males from Stockholm.⁸⁶ In SVEP, the pattern was somewhat different as the gender balance was more equal and more women had places on the board.⁸⁷ In a time period when secondary education in Sweden was expected to become more accessible to other social groups, SECO and the pupil press were still made up by a privileged minority that possessed considerable amounts of inherited cultural capital.⁸⁸ This advantage was furthered through their collective activities during school time. Research on Swedish secondary education from the late nineteenth to the middle of the twentieth century has shown that students (predominately males) who were engaged in associations and clubs developed specific administrative skills such as organising meetings, writing protocols, preparing debates or making appeals.⁸⁹ In the case of the pupil press, specific skills were acquired through printing and publishing periodicals.⁹⁰ These types of competencies were added to their already privileged positions and were acknowledged as valuable when they entered careers in media or politics. Equally important to this development were also the peer networks that school magazine editors and their co-staff were able to establish. For

83 “Vad skall vi göra nu? Tips för elevråden,” *SECO-aktuell* no. 1 (1960), 12; Helen von Hertzen, “Starta en skoltidning,” *SECO-aktuell* no. 1 (1959), 10.

84 Levsen (2017), 832.

85 Levsen (2017), 832.

86 The inner circle of SECO and its social background during the period of investigation are described in Söderberg and Östberg (1981), 9–22; Wästberg (2022), 57–71; Ullsten (2013), 79–81.

87 “Kvinnlig dominans i SVEP,” *SECO-aktuell*, no. 1 (1963), 4.

88 Olle Norell, “De nya överklassarna! Den intellektuella eliten på elevriksdagen,” *Idun*, no. 37 (1959), 12–14, 29.

89 Johansson (2000), 219–20; Norlin (2010), 190.

90 Thorsell (1965), 233–36.

many in the leading positions of SECO and the pupil press, these connections were later refined as a strong form of social capital.⁹¹

These facts are important since they show how participation in a movement that wanted to further equality and democracy was also done from a position that – at the same time – sustained privilege and prepared for elite career trajectories. Thus, the individuals that constituted the front layers of *SECO-aktuell* and SVEP were not acting from a position of below *in relation to their lesser privileged peers*, but rather to the grown-up world from which they sought greater recognition. Hence, they acted within a dual position of both privilege and subordination – a position that in some ways was comparable to newspaper activities within other marginalised social groups during the twentieth century.⁹² Thus, from a perspective of print culture history, the example of the school student press is an important one, both through its unique and shared experiences.

Conclusion

School magazines with their roots in nineteenth century secondary education expanded rapidly in the Western world during the first decades of the post-war era. They were produced and published not only as local periodicals at individual schools but also existed on regional, national and even transnational levels. The latter stage became important for how European student networks were able to disseminate ideas and structures across borders to stimulate school press activities in Sweden. The nationwide magazine *SECO-aktuell* and the press association SVEP were launched in the late 1950s. During the first half of the 1960s, they were important in the collective mobilisation within a burgeoning pupil movement that made claims on increased forms of democracy within educational systems. More specifically, these claims included recognised citizenship for school students and the abandonment of rules of conduct, but also increased participation and influence in decision making in matters of school life. The magazines also took part in furthering students' demands for a revision of the Swedish secondary school curriculum.

The results of this study confirm a development in other parts of the Western world at the same time. In West-Germany, USA and the Nordic countries, increased engagement took place among school students within matters of educational policy and democracy. This brings the study of the Swedish case into alignment with other academic work that have described secondary school students as important historical actors within education. From a perspective of social movements, this investigation also contributes to ongoing research by portraying magazines as important parts of “repertoires of contention” within the school student movement through their capacity to carry the voice of Swedish pupils in pursuing increased recognition.

As many of the claims during the period were met with success and became acknowledged by the authorities, it is possible to describe the pupil movement as successful in many ways in its efforts to further democracy in Swedish schools. The school student press, thus, can be said to have contributed to the process of the democratisation of learning environments – a feature that needs to be researched more in the history of

91 Söderberg and Östberg (1981), 9–22; Wästberg (2022), 57–71; Ullsten (2013), 79–81.

92 One such example is African-American periodicals in the USA, see Michael Fultz, “The Morning Cometh,” in Danky and Wiegand (2010), 135; Elisabeth McHenry, “Forgotten Readers: African-American Literary Societies and the American Scene,” in Danky and Wiegand (2010), 158–63.

education and youth. I describe this contribution by the pupil movement as taking place “from below,” since it was initiated and driven by youth – a group that in many ways was subordinate to adult society.

From a perspective of print culture history during the twentieth century, the collective action of school students was not unique. It can be placed alongside other historic research on social groups that also used press activities to seek greater recognition of citizenship. However, the process of furthering school democracy through press activities also meant, to many of the leading SECO-representatives, accumulating career advantages. In this way, engagement for equality also became – on a personal level – a way to invest for a place among the elites.

Acknowledgements

This research was financially supported by the Swedish Research Council (*Vetenskapsrådet*), project no. 2020-04010, *Elevrörelsen och skoldemokratin: Kollektiva formeringsprocesser, protestrepertoarer och publikt gensvar 1952–1989*. The author wishes to thank Joakim Landahl, Michael Godhe, Magnus Rodell and participants of the research group in History of Education and Sociology of Education at the Department of Education, Stockholm University for helpful comments on earlier drafts of the text. Finally, I would like to thank the anonymous referees for their helpful comments on the article.

About the author

Daniel Lövheim is Senior Lecturer in History of Education at the Department of Education, Stockholm University, Sweden. Email: daniel.lovheim@edu.su.se

References

Archival Sources

SECO's Archive (SA), Swedish National Archives (SNA), boxes B1:1, F3:1, F3:2

Literature

- Ajunwa, Kelechi. "It's Our School Too: Youth Activism as Educational Reform, 1951–1979." PhD diss., Temple University, 2011.
- Alm, Martin. "Bildn av Amerika." In *Signums svenska kulturhistoria. 1900-talet*, edited by Jakob Christensson, 179–97. Stockholm: Signum, 2009.
- Bessant, Judith, Analicia Mejia Mesinas, and Sarah Pickard. "Why Is It Important When Secondary and High School Students Protest: Introductory Essay." In *When Students Protest: Secondary and High Schools*, edited by Judith Bessant, Analicia Mejia Mesinas and Sarah Pickard, 1–18. Rowman & Littlefield Publishers, 2021.
- Cassel, Claes. "Presens, en radikal tidning i SvD." In *Presshistorisk årsbok 1990*, 100–7. Stockholm: Föreningen Pressarkivets vänner, 1990.
- Danky, James P. "Conclusion: Education, Work and the Culture of Print." In *Education and the Culture of Print in Modern America*, edited by Adam R. Nelson and John L. Rudolph, 215–25. Madison: University of Wisconsin Press, 2010.
- Danky, James P. "Introduction." In *Print Culture in a Diverse America*, edited by James P. Danky and Wayne A. Wiegand, 1–13. Urbana: University of Illinois Press, 1998.
- Donson, Andrew. "The Teenagers' Revolution: Schülerräte in the Democratization and Right-Wing Radicalization of Germany, 1918–1923." *Central European History*, no. 44 (2011), 420–46.
- DT. "Svenska elevråd och tyska." *SECO-aktuell*, no. 4 (1959), 3.
- "Elevpressens publiceringsregler." *SECO-aktuell*, no. 1 (1960), 7.
- "Elevriksdag." *SECO-aktuell*, no. 1 (1959), 7.
- Elevtidningshandboken*. Stockholm: TBV, 1965.
- "En pigg tio-åring." *SECO-aktuell*, no. 5–6 (1962), 2.
- "Exchange of Editors within ESA." *esa-press*, no. 1 (1957), 6.
- Fieldston, Sara. "The 'Junior Marshall Plan': Children, World Friendship, and Internationalism after World War II." In *Growing Up America: Youth and Politics since 1945*, edited by Susan Eckelmann Berghel, Sara Fieldston and Paul M. Renfro, 19–35. Athens: University of Georgia Press, 2019.
- Fornäs, Johan. "Ungdomskulturen och musiken." In *Signums svenska kulturhistoria*, edited by Jakob Christensson, 481–99. Stockholm: Signum, 2009.
- "Frän Gösta Ollén roade på SVEP-kurs." *SECO-aktuell*, no. 3 (1964), 6.
- Fultz, Michael. "The Morning Cometh." In *Print Culture in a Diverse America*, edited by James P. Danky and Wayne A. Wiegand, 129–48. Urbana: University of Illinois Press, 1998.
- Gardeström, Elin. *Att fostra journalister: Journalistutbildningens formering i Sverige 1944–1970*. Göteborg: Daidalos, 2011.
- Gillis, John R. *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1770–Present*. New York: Academic Press, 1981.
- Graham, Gael. *Young Activists: American High School Students in the Age of Protest*. DeKalb: Northern Illinois University Press, 2006.
- Herten, Helen von. "Starta en skoltidning." *SECO-aktuell*, no. 1 (1959), 10.
- "Imprint." *esa-press*, no. 4 (1958), 12.

- Ingmar. "Demokratisera skolorna." *Dagens Nyheter*, August 25, 1959. "Interesting." *esa-press*, no. 1 (1957), 16–20.
- Iriye, Akira. *Cultural Internationalism and World Order*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.
- Isling, Åke. *Vägen till en demokratisk skola: Skolpolitik och skolreformer i Sverige från 1880-till 1970-talet*. Stockholm: Prisma, 1974.
- Johansson, Ulla. *Normalitet, kön och klass: Liv och lärande i svenska läroverk 1927—1960*. Stockholm: Nykopia Print, 2000.
- Johansson, Victor F. "De organiserade eleverna: Elevförbunden och skolungdomens politiska aktörskap 1938–2005." In *Ny utbildningshistorisk forskning II: Nio bidrag från forskarskolan i tillämpad utbildningshistoria*, edited by Johannes Westberg and Germund Larsson, 33–52. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2023.
- Jonsson, Sverker. "Tv förändrar världen." In *Den svenska pressens historia: Bland andra massmedier (efter 1945)*, vol. 4, edited by Karl Erik Gustafsson and Per Rydén, 134–247. Stockholm: Ekerlid, 2002.
- Joukhi, Essi. "'Then We Were Ready to Be Radicals!': School Student Activism in Finnish Upper Secondary Schools in 1960–1967." *Scandinavian Journal of History* 46, no. 3 (2021), 383–407.
- JP. "Samhällsläran självständig – räcker det?" *SECO-aktuell*, no. 1 (1961), 4–5.
- JP. "Elevdemokrati." *SECO-aktuell*, no. 3 (1962), 4.
- Kabaum, Marcel. *Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er und 1960er Jahre. Schülerzeitungen als historische Quellen der Schul- und Jugendforschung*. Berlin: Humboldt-Universität, 2017.
- "Kvinnlig dominans i SVEP." *SECO-aktuell*, no. 1 (1963), 4.
- Landahl, Joakim. "Simulating Society: The Norra Latin Summer Residence in Stockholm, 1938–65." In *Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe*, edited by Anna Larsson and Björn Norlin, 139–57. New York: Peter Lang, 2014.
- Landahl, Joakim. "Between Obedience and Resistance: Transforming the Role of Pupil Councils and Pupil Organisations in Sweden (1928–1989)." *History of Education Review* (2023), <https://doi.org/10.1108/HER-09-2022-0030>.
- Laqueur, Walter. *Young Germany: A History of the German Youth Movement*. London: Transaction Books, 1984.
- Larsson, Anna, and Björn Norlin. "Introduction: Taking Pupils into Account in Educational History Research." In *Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe*, edited by Anna Larsson and Björn Norlin, 9–23. New York: Peter Lang, 2014.
- Larsson, Anna. "Samhällskunskap." In *Utbildningshistoria: En introduktion*, 3rd edition, edited by Esbjörn Larsson and Johannes Westberg, 357–68. Lund: Studentlitteratur, 2019.
- Larsson, Germund. "Rökningens revolution: Från förbud till rökruta." In *Utbildningens revolutioner: Till studiet av utbildningshistorisk förändring*, edited by Anne Berg et al., 119–37. Uppsala: Uppsala Studies of History and Education 2017.
- Levsen, Sonja. "Authority and Democracy in Postwar France and West Germany, 1945–1968." *The Journal of Modern History* 89, no. 4 (2017), 812–50.

- Lindström, Niclas, and Daniel Lindmark. "Religionskunskap." In *Utbildningshistoria: En introduktion*, 3rd edition, edited by Esbjörn Larsson and Johannes Westberg, 263–76. Lund: Studentlitteratur, 2019.
- "LR-och tryckfriheten." *SECO-aktuellt*, no. 5–6 (1963), 4–5.
- Lundberg, Björn. "Youth Activism and Global Awareness: The Emergence of the *Operation Dagsverke* Campaign in 1960s Sweden." *Contemporary European History* (2022), 1–15.
- Lundgren, Ulf P. "Noteringar kring grunderna för den framtida pedagogikhistorien." *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, no. 1 (2005), 11–9.
- Lövheim, Daniel. *Att in-teckna framtiden: Läroplansdebatter gällande naturvetenskap, matematik och teknik i svenska allmänna läroverk 1900–1965*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2006.
- Lövheim, Daniel. "En alternativ skolhögtid: Invigningen av Göteborgs Experiment-gymnasium 1969." In *Skolans högtider: Årsböcker i Svensk Undervisningshistoria*, 224, edited by Sara Backman Prytz, Joakim Landahl and Stig Nordström, 11–26. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2020.
- "Mat idag?" *SECO-aktuellt*, no. 1 (1962), 15.
- McHenry, Elisabeth. "Forgotten Readers: African-American Literary Societies and the American Scene." In *Print Culture in a Diverse America*, edited by James P. Danky and Wayne A. Wiegand, 149–72. Urbana: University of Illinois Press, 1998.
- Mintz, Steven. "The True History from Below: The Significance of Children's History." *Historically Speaking* 7, no. 1 (2005), 2–5.
- Norell, Olle. "De nya överklassarna! Den intellektuella eliten på elevriksdagen." *Idun*, no. 37 (1959), 12–29.
- Norlin, Björn. *Bildning i skuggan av läroverket: Bildningsaktivitet och kollektivt identitetsskapande i svenska gymnasistföreningar 1850–1914*. Umeå: Umeå universitet, 2010.
- Norlin, Björn. "The Nordic Secondary School Youth Movement: Pupil Exchange in the Era of Educational Modernization, 1870–1914." In *Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe*, edited by Anna Larsson and Björn Norlin, 83–102. New York: Peter Lang, 2014.
- Norwig, Christina. "A First European Generation? The Myth of Youth and European Integration in the Fifties." *Diplomatic History* 38, no. 2 (2014), 251–60.
- "Operation ordningsregler." *SECO-aktuellt*, no. 3 (1963), 5.
- "Press-Cards of ESA." *esa-press*, no. 4 (1958), 2.
- "Program för Sveriges Elevers Centralorganisation." *SECO-aktuellt*, no. 6 (1958), 7–9.
- Puaca, Brian M. *Learning Democracy: Education Reform in West Germany, 1945–1965*. New York: Berghahn Books, 2009.
- "Resolution." *esa-press*, no. 3 (1958), 9.
- Richardson, Gunnar. *Svensk skolpolitik 1940–1945: Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*. Stockholm: LiberFörlag, 1978.
- Rolf, Bertil. "Kristendoms-kunskap eller Religionskunskap med filosofi?" *SECO-aktuellt*, no. 6 (1959), 5–6.
- Romanus, Gabriel. "Skoldemokrati modell USA." *SECO-aktuellt*, no. 2 (1957), 3–4.
- Roselius, Aapo. *Skolungdom: Finlands Svenska Skolungdomsförbund: FSS 1921–2021*. Helsingfors: Svenskt stöd rf., 2021.

- “SECO-brev till SÖ.” *SECO-aktuellt*, no. 4 (1962), 7.
- Skolöverstyrelsen, *Morgonsamling i grundskolan: Anvisningar och råd för planläggningen*. Stockholm: SÖ-förlaget, 1967.
- SOU 1948:27, *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm, 1948.
- “SSCO blir SVEP.” *SECO-aktuellt*, no. 1 (1960), 6.
- Sundin, Ebba. “‘En ungdomens egen tidning’: Om 1950-talets juniorsatsningar i svenska dagstidningar.” In *Presshistorisk årsbok 2011*, 159–78. Stockholm: Svensk presshistorisk förening, 2011.
- Svenberg, Sebastian. “Rörelsetidskrifter – en genrebeteckning.” *Arr: Idéhistorisk tidskrift*, no. 4 (2019), 61–67.
- Söderberg, Erik, and Bertil Östberg. *Skolan och elevrörelsen: Skoldanser och elevinflytande*. Stockholm: LT, 1981.
- Tarrow, Sidney G. *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics*, 3rd edition. New York: Cambridge University Press, 2011.
- “The Congress of NORSAR and SSCO.” *esa-press*, no. 4 (1958), 8–9.
- “The Purposes of ESA.” *esa-press*, no. 1 (1957), 3.
- Thorsell, Staffan. “Skoltidningarna.” In *Skolans elevvård*, edited by Geo Hammar, Margareta Holmstedt and Lennart Rydberg, 233–36. Stockholm: Liber, 1965.
- Tilly, Charles, and Lesley J. Wood. *Social Movements, 1768–2008*, 2nd edition. Boulder: Paradigm publishers, 2009.
- Tilly, Charles, and Sidney G. Tarrow. *Contentious Politics*, 2nd edition. New York: NY Press, 2015.
- Ullsten, Ola. *Så blev det*. Stockholm: Ekerlid, 2013.
- Vacha, John E. “The Student Newspaper as a Historical Source.” *Social Education* 43, no. 1 (1979), 35–36.
- “Vad skall vi göra nu? Tips för elevråden.” *SECO-aktuellt*, no. 1 (1960), 12.
- “Vi i Plugget.” *SECO-aktuellt*, no. 4 (1962), 5.
- “Välj ett nytt elevråd,” *SECO-aktuellt*, no. 1 (1963), 16–17.
- Wästberg, Olle. “Operation Ordningsregler en fullständig seger.” *SECO-aktuellt*, no. 1–2 (1965), 15.
- Wästberg, Olle. *I tidens skugga: Verksamhetsberättelse från 1945*. Stockholm: Ekerlids förlag, 2022.
- Östberg, Kjell. *1968 - när allting var i rörelse: Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*. Stockholm: Samtidshistoriska institutet vid Södertörns högsk. 2002.



Mellan tradition och reform: Pedagogiska examensuppsatsämnen vid två svenska folkskoleseminarier 1915–1937

Anders Persson & Lars Andersson Hult

Abstract • Between tradition and reform: Pedagogical essay topics at two Swedish teacher training seminars, 1915–1937. During the beginning of the twentieth century, a series of school reforms was carried out in Sweden. One concerned the education of elementary school teachers. In this article, we examine which knowledge and teaching ideals that was posed by some of those who had the task of putting this reform into practice. At the center are the nearly five hundred essay topics that were offered at the teacher training seminars in Lund (only male apprentices) and Falun (only female apprentices) 1914–1937. The results advocate that two rather different local cultures of knowledge were developed at the two seminars. While the essay topics that were offered in Lund mostly seems to promote a more traditional reproductive view on teaching, the ones proposed in Falun rather appears to encourage a much more reformistic understanding of schooling. Hence it is suggested that the latter might be understood as an aspiration to establish a more autonomous and independent women teacher identity.

Keywords • teacher education [lärarutbildning], curriculum change [läroplansförändring], elementary school [folkskola] teachers [lärare], examination practice [examinationspraktik], pedagogical essays [pedagogiska examensuppsatser]

Inledning

Under början av 1900-talet intensifierades flera av de omvälvande processer som i efterhand kommit att förknippas med det svenska samhällets modernisering. Flera av de uppgifter som tidigare hanterats inom ramen för det traditionella hushållet och den lokala socknen, kom nu i allt större utsträckning att formaliseras och institutionaliseras. I denna brytningstid utmanades också flera av den äldre ordningens sanningar. Traditionella värden som lydnad, sedvänja och börd, mötte motstånd. Nya samhällsgrupper krävde inflytande. Med kraven på demokrati följde också en politisk diskussion om folkskoleväsendets övergripande uppdrag.¹ Folkskolan, som sedan inrättandet hade medverkat till att legitimera ett i flera avseenden icke-demokratiskt och patriarkalt samhällssystem, kunde nu också betraktas som ett redskap för samhällelig förnyelse och förändring.² Flera reformorienterade opinionsbildare framhöll hur den nya tidens skola

1 Agneta Linné, "Morality, the Child, or Science? A Study of Tradition and Change in the Education of Elementary School Teachers in Sweden," *Journal of Curriculum Studies* 31, no. 4 (1999), 438–39; Christina Florin, *Kvinnor får röst: Kön, känslor och politisk kultur i kvinnornas rösträttsrörelse* (Stockholm: Atlas Akademi, 2010), 167–68.

2 Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet* (Uppsala: Uppsala universitet, 1986), 22–24, 249–51, 304–7; Tomas Englund, "Tidsanda och skolkunskap," i *Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år 1842–1992*, red. Gunnar Richardsson (Stockholm: Allmänna förlaget, 1992), 90–91; Lars Petterson, *Frihet, jämlikhet, egendom och Benthams: Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860* (Uppsala: Uppsala universitet, 1992), 161–87, 309–14; Lars Petterson, "Folkskolans varför och hur – en historisk betraktelse över motiv och metodik i svensk folkundervisning under 1800-talets första hälft," i *Skolhistoriskt arkiv* (Helsingfors: Svenska skolhistoriska föreningen i Finland, 2009); 71–74. Jfr dock också de kritiska synpunkterna på tanken att detta undertryckande funktioner skulle ha varit ett uttalat medvetet mål i Johannes Westberg, *Att bygga ett skolväsende: Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900* (Lund: Nordic Academic Press, 2014), 291–95.

borde utvecklas för att bidra till medborgarbildning, samhällsutveckling och kvinnlig frigörelse.³ Förslagen på åtgärder backades inte bara upp med argument hämtade från svenska reformförespråkare som Ellen Key och Fridtjuv Berg; de understöddes även med direkta hänvisningar till internationella utbildningsfilosofier och pedagoger som Rousseau, Pestalozzi, Fröbel och Dewey.⁴ Framtiden framstod som något som kunde påverkas, men det antogs förutsätta en ny skola, nya sätt att se på kunskap och en ny form av lärare.⁵

Under 1910-talet, och parallellt med den stegrade kampen för allmän och lika rösträtt, engagerade sig en rad riksdagspolitiker och statliga tjänstemän i den utbildning som tidigare främst betraktats som en fråga för kyrkans stift och socknar.⁶ Under loppet av några år genomfördes en lång rad utbildningspolitiska reformer. Den statliga folkskoleöverstyrelsen inrättades 1914. Statliga skolinspektörer anställdes på heltid. Vad som ibland beskrivs som den första moderna svenska läroplanen (U19) verkställdes 1919. Men redan 1906 – som ett av de första reformpolitiskt orienterade besluten – fick den nyinrättade Folkundervisningskommittén i uppdrag att förbereda en ny seminariereform. Reformeringen av folkskolläraarnas egen utbildning skulle föregå moderniseringen av den skola de förväntades verka i. Den nya stadgan verkställdes höstterminen 1914 och skulle komma att tillämpas fram till 1937.⁷

Även om 1910-talets många skolreformer kan betraktas som politiska kompromisser, var frågan om vilken skola och vilka lärare som behövdes i framtidens samhälle långt ifrån avgjord. Mellankrigstidens utbildningsideologiska debatt kännetecknades snarare av en slags laddad dragkamp om vad folkskolan, och därmed även vad folkskollärarytbildningen, skulle syfta till. De som i praktiken var satta att genomföra 1914 års nya seminariestadga befann sig följaktligen i vad som har beskrivits som ett

-
- 3 Kerstin Skog-Östlin, *Pedagogisk kontroll och auktoritet: En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarytbildningen, läroverksutbildningen och lärarhögskolan* (Malmö: Liber förlag, 1984), 83–85; Sofia Persson, "Folkskollärarinorna och kvinnorörelsen – i belysning utifrån Ulla Lindström och Sveriges Folkskolläraryrkningsförbund," i *Samhällsbyggare i närmiljön*, red. Ann-Kristin Högman, Lars Petterson och Sune Åkerman (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2010), 94–97; Ingrid Hartman, Söderberg, "Från filantropi till kommunalpolitik: Med tre systrar, tre folkskollärarinnor i samhällsutvecklingen," i *Samhällsbyggare i närmiljön*, red. Ann-Kristin Högman, Lars Petterson och Sune Åkerman (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2010), 42–47.
 - 4 Jan Morawski, *Mellan frihet och kontroll: Om läroplanskonstruktioner i svensk skola* (Örebro: Örebro universitet, 2010), 128, 132, 154; Per Højeberg, *Utmaningarna mot demokratins skola: Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen 1933–1945* (Lund: Lunds universitet, 2016), 58–61; Johan Samuelsson, *Läroverken och progressivismen: Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950* (Lund: Nordic Academic Press, 2022), 46, 107. Flera är också de som påpekat hur den nya tidens pedagogiska ideal under de efterföljande decennierna kom att spridas genom både Folkskolläraarnas förening, och tidskrifter som *Pedagogiska skrifter* och *Pedagogiska spörsmål*.
 - 5 Agneta Linné, "Utbildning av lärare som ett statens styrinstrument för skolan," i *Utbildningshistoria*, red. Stig G. Nordström och Gunnar Richardson (Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 1998), 213–44.
 - 6 Notera dock att stiftens formella huvudmannaskap över seminarierna kvarstår till år 1937. Lennart Tegborg, *Folkskolans sekularisering 1895–1909: Upplösning av det administrativa sambandet mellan folkskola och kyrka i Sverige* (Uppsala: Uppsala universitet, 1969), 312–20; Sven J. Enlund, *Svenska kyrkan och folkskoleseminarierna 1842–1968* (Uppsala: Uppsala universitet, 1993), 105–17.
 - 7 Sven-Olov Eskilsson, *Skolutveckling genom lärarutbildning: Om statlig styrning av folkskolläraryrksseminarierna i början av 1900-talet* (Linköping: Linköpings universitet, 1996), 48–49, 55–56, 65–70; Eva Bejerot och Hans Hasselbladh, *Professionaliseringen av lärarutbildningen – Reformen i Sverige och Finland* (Lund: Studentlitteratur, 2020), 70–74.

laddat spänningsförhållande mellan traditionella och reformorienterade lärar- och kunskapsideal: skulle den gamla ordningen bevaras, försvaras och reproduceras; eller skulle nya sätt att se på undervisningens syfte innehåll och form prövas och bejakas?⁸

Våra kunskaper om hur den politiska uppbyggnaden rörande skolans, läraryrkets och lärarutbildningens syfte kom att sätta avtryck i enskilda lokala seminariepraktiker, är förhållandevis begränsade. Medan flera forskare studerat utvecklingen såsom den tog sig uttryck på den politiska policyarenan, har påtagligt färre ägnat sig åt den i praktiken omsatta lärarutbildningen. Vi vet följaktligen jämförelsevis lite om vilka lokala kunskaps- och lärarideal som – i praktiken – kom att utvecklas vid enskilda seminarier.

Syfte och frågor

Reformerandet av en lärarutbildning kan både betraktas som ett verktyg för, och en konsekvens av, samhällsförändring. I båda fallen blir resultatet avhängigt av hur den aktuella reformen omsätts i praktiken.⁹ I den här artikeln undersöks de pedagogiska examensuppsatsämnen som erbjöds vid två folkskoleseminarier under perioden 1915–1937. Eftersom syftet inte bara är att synliggöra hur 1914 års lärarutbildningsreform kunde omsättas i seminariernas examinationspraktik, utan också att undersöka vilka kunskaps- och lärarideal som framträder vid tiden för det svenska samhällets tilltagande demokratisering och modernisering, har särskilt intresse kommit att inriktas mot det som i tidigare forskning beskrivits som en dragkamp mellan reformism och traditionalism.¹⁰ Mot bakgrund av detta har syftet riktats mot följande tre frågor: vilka didaktiska frågor och teman erbjöds i de pedagogiska examensuppsatserna? I vilken mån och på vilka sätt aktualiseras reformpedagogiska undervisningsideal i de erbjudna uppsatserna? I vilken uträkning och på vilka sätt uppmärksammas skolans och lärarens uppdrag i förhållande till det samtida samhället?

Bakom valet att undersöka lärarutbildningen vid inte bara en, utan *två* tydligt åtskilda seminarier, finns en strävan att synliggöra likheter och skillnader. Den möjlighet till komparation som medges bör emellertid främst förstås i termer av ett slags inledande deskriptiv kartläggning av vilka olika kunskaps- och lärarideal som kunde förekomma under en tid där en del av det traditionella samhällets grundvalar var satta i rörelse. Den undersökta praktiken relateras till, och tolkas mot bakgrund av, samtidsens dragkamp omkring folkskolans syfte. Det har således varit särskilt angeläget att uppmärksamma i vilken mån och på vilka sätt dåtidens reformpedagogiska ideal kom att sätta avtryck i de lokala kunskapskulturer som växte fram på seminarierna i Falun och Lund.¹¹ Inom ramen för den här artikeln ryms däremot varken en uttalad ambition att söka förklara eventuella skillnader mellan de båda seminarierna, eller en strävan att förklara eventuella förändringar över tid.

8 Agneta Linné, *Moralen, barnet eller vetenskapen: En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen* (Stockholm: HLS, 1996), 163–66, 192–96; Englund (1986), 57–59; Englund (1992), 90–101.

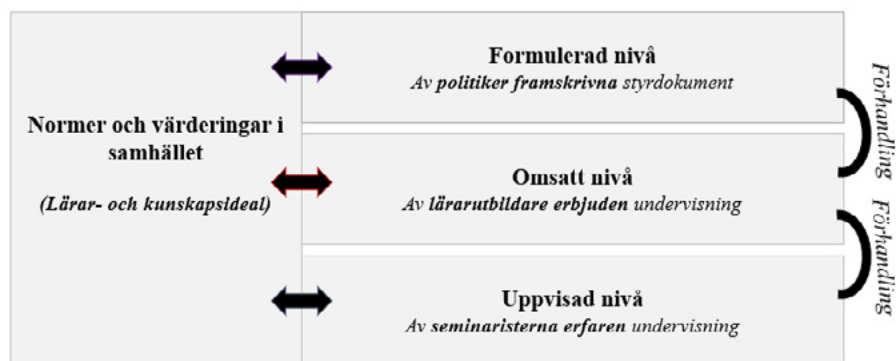
9 Jfr Fred A. J. Korthagen, "How Teacher Education Can Make a Difference," *Journal of Education for Teaching* 36, no. 4 (2010), 407–23; Berit Askling, "Lärarutbildningen och skolans utveckling," i *Utbildningshistoria* (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1998), 91–92; Hans Hasselbladh, "Skolan som samhällsinstitution," i *Professionaliseringen av lärarutbildningen – Reformerna i Sverige och Finland*, red. Eva Bejerot och Hans Hasselbladh (Lund: Studentlitteratur, 2020), 31–44.

10 Linné (1996), 163–66, 192–96; Englund (1986), 57–59; Englund (1992), 90–101.

11 Gerd B. Arfwedson, *Reformpedagogik och samhälle: En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet* (Stockholm: HLS Förlag, 2000), 239–42, 248–49, 368–73; Morawski (2011), 132–42; Höjeberg (2016), 58–62, 70; Samuelsson (2022), 39–50.

Examensuppgifter och lokala kunskaps- och lärarideal

Ian Goodlad har beskrivit hur de flesta institutionella utbildningssystem förhandlas i förhållande till samhällsideologiska värderingar, formell policy, av lärare uppfattade uppdrag, omsatt undervisning, samt erfaren undervisning. I varje led tolkas och hanteras uppdragets innehåll och syfte.¹² I detta avseende utgör lärarutbildning inget undantag. Realiserandet av de politiska policydokumenten, den process i vilken styrdokumentens intentioner omsätts i praktiken, låter sig närmast förstås som en lokal förhandling mellan lärarutbildarna och de blivande lärarna. De förra erbjuder ett undervisningsinnehåll, som de senare både manifesterar och erfar.



Figur 1: Den lokala realiseringen av en utbildningsreform

All yrkesutbildning syftar till att rusta nya utövare inför ett förestående arbetsliv. Enskilda utbildningsinstitutioner kan därmed beskrivas som lokala *kunskapskulturer*, en slags praktikgemenskaper, där gemensamma förståelser av vad som exempelvis utgör ett gott lärarskap, en god undervisning och frågan om skolans hela syfte – ofta outtalat – växer fram och formas i samspel mellan de enskilda deltagarna.¹³ Genom den undervisning som planeras och genomförs reproduceras också en rad outtalade föreställningar om det framtida yrkesuppdragets syfte och karaktär.¹⁴ Detta mer eller mindre avsiktliga formande av den blivande yrkesutövaren pågår rimligen under hela utbildningen. I den här artikeln intresserar vi oss särskilt för de processer i vilka lärarutbildare, navigerar mellan det som kan beskrivas som en slags förhandling om vad som bör betraktas som ett önskvärt professionellt kunnande (i detta fall *lärarideal*) och vad som utgör värdefulla kunskaper (*kunskapsideal*).¹⁵

Ordet förhandling leder gärna tanken till ett samtal mellan likvärdiga parter. Utifrån ett maktperspektiv är förhållandet mellan den som undervisar och den som undervisas,

12 John I. Goodlad, *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum* (New York: McGraw-Hill, 1979), 347–52.

13 Agneta Linné, "Språk och normativitet i lärares utbildning – anteckningar om historiska rötter," i *Språk och normativitet i lärares utbildning*, red. Boel Englund (Stockholm: Stockholms universitets-förlag, 2011), 20–21.

14 Linné (1996), 18.

15 Elizabeth Birr Moje et al., "Working Toward Third Space in Content Area Literacy: An Examination of Everyday Funds of Knowledge and Discourse," *Reading Research Quarterly* 39, no. 1 (2004), 46, 65–67.

dock sällan helt horisontellt. Genom den undervisning som erbjöds skickar lärarutbildaren ofrånkomligen starka signaler om hur det stundande yrket bör förstås och hanteras. Särskilt påtaglig torde en sådan inverkan vara i bedömningsituationer, och då i synnerhet i examinerande slutprov.¹⁶ En central utgångspunkt i den här studien är således att examensuppgifter kan betraktas som kunskapsnormerande auktoriteter, en slags kraftfulla kunskapsideologiska markörer, med vilka lärarutbildarna påbjuder vad som borde räknas som viktig kunskap, och vad det innebär att vara lärare.¹⁷

Material

Som en del av 1914 års nyordning reformerades seminarieutbildningarnas examensordning. I den nya stadgan stadfästes att examensprovet för de blivande folkskollärarna skulle bestå av fyra delar: en muntlig prövning, ett praktiskt undervisningsprov, en s.k. svensk uppsats, samt en pedagogisk uppsats.¹⁸ Dessa yttre ramar kom sedan att gälla fram till det att en ny stadga för lärarutbildningen etablerades 1936/37.¹⁹

I centrum för den här studien återfinns de närapå femhundra uppsätsämnen som erbjöds inför skrivandet av pedagogiska uppsatser vid seminarierna i Lund och Falun mellan åren 1915 och 1937. På en övergripande nivå uppvisar de till formen stora likheter med läroverkens studentskrivningar vid denna tid. Uppsatserna skrevs i sal vid ett och samma tillfälle. Skribenterna kunde vanligtvis välja mellan ett antal av lärarutbildarna formulerade uppsätsämnen. Under den aktuella perioden erbjöds mellan åtta och tretton uppsätsämnen per lärosäte och år. Sammantaget finns 257 föreslagna ämnen bevarade från Lund, och 216 från Falun. I arkiven finns även de blivande lärarnas texter (oftast 5–8 handskrivna sidor) och lärarutbildarnas kommentarer och betyg. Parallellt med denna studie av de erbjudna uppsätsämnena, gör vi också en kvalitativ analys av seminaristernas svar och lärarutbildarnas efterföljande bedömning och kommentarer.²⁰

16 Jfr Christian Lundahl, "Karin Boye och hennes seminariekamrater – reproducerade för reproduktion? Examensarbeten som historiskt källmaterial," *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2005, no. 1 (2005), 3, 21–22.

17 Anders Persson, "Kolonisator eller turist?: Frågor och arbetsuppgifter i svenska historieläromedel under en tid av kunskapsideologisk förhandling," *Nordic Journal of Educational History* 6, no. 2 (2019), 45–47.

18 Före 1914 innehöll folkskolläroexamen en skriftlig uppsats över något ämne inom seminariets lärokurs, en skriftlig uppsats i kristendomskunskapens metodik och en skriftlig uppsats i metodik över annat givet ämne. Därtill kom muntligt förhör, särskild prövning i sång, prov för färdighet i teckning samt praktiskt undervisningsprov.

19 Den nya stadgan verkställdes ett år före det att de studerande som läste enligt den gamla stadgan gjorde sitt sista examensprov.

20 Jfr särskilt kapitlet "Undervisningsideal under förhandling", pågående bokprojekt om verksamheten vid Falu lärarinneseminarium. Vad gäller studentuppsatser jämför t.ex. Anna Sahlée och Mikael Kalm, "Bedömningspraktik i förändring: Lärares markeringar i studentuppsatser under 100 år," i *Svenskans beskrivning* 37 (Åbo: Åbo Akademi, 2020), 282–83.

Tabell 1. Antalet (n) erbjudna uppsatssämen i det använda källmaterialet

År	1915–1919	1920–1929	1930–1937	Totalt (n)
Lund (män)	44	119	94	257
Falun (kvinnor)	47	88*	81	216
Summa	91	207	175	473

Källa: Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen; Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraryxamen.

De nästan femhundra uppsatssämen som blivande folkskollärarinnor och folkskollärare erbjöds i Falun och Lund mellan åren 1915–1937 är vare sig särskilt konforma eller statiska. Å ena sidan förekommer olika uppsatstyper ofta samtidigt, å andra sidan förändras de både till innehåll och form över tid. Vad gäller det senare går det till att börja med att konstatera att det under hela den undersökta perioden både existerar breda teman, och preciserade frågor. De blivande lärarna och lärarinnorna kunde med andra ord ofta välja mellan att antingen ta sig an öppna rubriker som: ”Barn och fantasiteckningar”, eller mer slutna frågor som: ”I vilka avseenden kan sångläraren vid sin undervisning hava stöd av klaviaturinstrument?”²¹

Tabell 2. Andel (%) uppsatssämen formulerade som öppna teman 1915–1937

År	1915–1919	1920–1929	1930–1937	Totalt (n)
Lund (män)	0	3	53	21% (n=257)
Falun (kvinnor)	49	42	33	57% (n= 216)
Summa:	(n=91)	(n=207)	(n=175)	(n=473)

Källa: Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen, Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraryxamen.

Även om dessa båda huvudgrupper av uppsatssämen förekommer parallellt, märks påtagliga skillnader mellan de båda studieorterna. Sett till hela den undersökta perioden föreslogs de öppna teman betydligt oftare i Falun (40 procent) än i Lund (21 procent). Divergensen mellan den typ av uppsatssämen som erbjöds framstår i detta avseende som särskilt stor under perioden 1915–1929.

Metod

I samband med införandet av den allmänna folkskolan 1842 grundades tretton folkskoleseminarier, de flesta i landets stiftsstäder.²² Beslutet att inrätta särskilda seminarier för kvinnor togs 1859. Under början av 1920-talet fanns som mest sjutton folkskoleseminarier i landet. Åtta var avsedda för män, åtta för kvinnor och vid det sjuttonde antogs studeranden av båda könen. Under 1930-talet begränsades antalet seminarier

21 Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraryxamen, 1936 respektive 1916.

22 Fram till 1862 utexaminerades exempelvis endast 29 kvinnor vid Stockholms seminarium. Agneta Linné, ”Anna Sörensen och folkskoleseminariet som kunskapskultur,” i *Samhällsbyggare i närmiljön*, red. Ann-Kristin Högman, Lars Pettersson och Sune Åkerman (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2010), 62, 64.

till tio, varav fyra då öppnades upp för både kvinnor och män. De övriga sex seminarierna fortsatte att vara könsåtskilda.²³ Först 1958 fattades ett riksdagsbeslut om att alla kvarvarande seminarier skulle anta både män och kvinnor och att de skulle läsa i gemensamma klasser.

De förutsättningar som omgärdade dåtidens folkskollärarytbildningar skilde sig åt på många sätt. Valet att undersöka seminarierna i just Lund och Falun bygger på ett försök att ta hänsyn till en del av denna variation. Dessa båda seminarieorter var inte bara belägna i vitt skilda kulturgeografiska miljöer (till exempel universitetsstad/ industrisamhälle); medan den förra bedrev sin verksamhet fysiskt nära det styrande stiftet och i skuggan av universitetet (Lund), befann sig det senare (Falun) jämförelsevis långt bort från den ansvarige biskopen i Västerås. Skillnaderna var emellertid ännu fler. Seminariet i Lund inledde sin verksamhet redan 1839, och tillhörde därmed en av de allra äldsta lärarutbildningarna för folkskollärare i Sverige.²⁴ Lärarinneseminariet i Falun kan snarare räknas till den andra generationens seminarier. Verksamheten inleddes i augusti 1875. Under den för den här artikeln aktuella perioden var också ortens folkskollärarytutbildning samlokaliserad med den kortare och (då ännu) landstingsstyrda utbildningen av småskollärarinnor.²⁵

Även vad gäller seminariernas rekrytering av seminarister går det att peka på flera skillnader. Under 1900-talets inledning rekryterade seminariet i Falun lärarstuderande från ett större upptagningsområde än alla andra seminarier i landet.²⁶ Vid det jämförelsevis stora seminariet i Lund rekryterade tvärtom en större andel från det egna länet än i någon av landets övriga folkskollärarytutbildningar.²⁷ Den mest uppenbara skillnaden syns dock i den strikta könsåtskillnaden. Under lång tid utexaminerades endast manliga folkskollärare i Lund. Omvänt kom seminariet i gruvorten i Dalarna, fram till 1950-talets slut, uteslutande utbilda lärarinnor.

I den process vari ett nytt uppdrag implementeras spelar ofta enskilda aktörer en central roll. Även i detta avseende går det att notera några övergripande skillnader

23 Erik Paulsson, *Om folkskoleväsendets tillstånd och utveckling i Sverige under 1920- och 1930-talen: till omkring 1938* (Jönköping: Länstryckeriaktiebolaget, 1946), 121–22. Därtill tillkom 1921 hela 27 småskoleseminarier (varav 18 var landstingsdrivna). Från och med 1934 blev samtliga småskoleseminarier statliga.

24 Gustaf Lindeberg, *Folkskoleseminariet i Lund 1839–1939: minnesskrift* (Lund: Gleerupska univ.-bokh., 1938), 21–22, 67, 133, 222–24. I samband med nedläggningen av lärarinneseminariet i Landskrona i mitten av 1930-talet öppnades emellertid seminariet i Lund också upp för kvinnliga folkskollärare 1936. De kvinnliga seminarister som börjar i Lund fr.o.m. 1936 innefattas följaktligen inte i det i den här artikeln undersökta materialet.

25 Landsarkivet Uppsala, *Arkivförteckning*. Småskollärarytutbildning omfattades således inte av den statliga Folkskollärarytutbildningen från 1915 och ingår inte i det här undersökta materialet. De första samkönade klasserna påbörjade sin utbildning i Falun 1958.

26 Endast något mer än 29 procent av deltagarna tillhörde Kopparbergs län; största antalet därefter (14 procent) kom från grannlänet Gävleborg. Folkundervisningskommittén (1912), 21, 240–41. En ytterligare skillnad mellan seminarierna i Falun och Lund rörde deltagarnas sociala bakgrund. På en nationell nivå var föräldrarna (fäderna) till de kvinnliga seminarieristerna oftare från en jämförelsevis högre samhällsklass, än fäderna till de manliga seminarieristerna. Detta gäller även i Falun och Lund. Skillnaderna i social bakgrund var dock mindre än i riket i stort. Vid Falu-seminariet antogs nämligen generellt sett en något högre andel av döttrar till hemmansägare än vad som var fallet vid andra kvinnliga seminarier och i Lund antogs tvärtom en lägre andel hemmansägare än vid övriga manliga seminarierna i riket.

27 Lindeberg (1938), 21–22, 67, 133, 222–24. Över 90 procent av deltagarna kom från Skåne. Folkundervisningskommittén, *Folkundervisningskommitténs betänkande 1*, Folkskoleseminarierna, Bd 3 Huvudbetänkande (Stockholm: Nordiska bokh., 1912), 21.

mellan de båda seminarierna. Bland lärarutbildarna i Falun fanns i början av 1900-talet flera högprofilerade reformförespråkare och utbildningspersonligheter som exempelvis Valborg Ohlander och Anna Sörensen.²⁸ När undervisningskommitténs förslag till ny seminariestadga skickades ut på remiss 1913 var yttrandena från lärare och rektor i Falun följaktligen också övervägande positiva. Från Lund var det framför allt den högkyrkligt profilerade biskopen Gottfrid Billing, som vid sidan av några lundaprofessorer uttalade sig.²⁹ Förslaget kritiserades som alltför intellektualistiskt och individualistiskt. Billing efterfrågade i stället en utbildning genomsyrad av ett tydligare religiöst budskap, något som enligt honom sades var en förutsättning för elevernas sedliga omvårdnad.³⁰

I den här artikeln undersöks de pedagogiska examenssuppsatsämnen som erbjöds vid två folkskoleseminarier under perioden 1915–1937. Eftersom syftet inte bara är att synliggöra hur 1914 års seminariestadga kunde omsättas i seminariernas examinationspraktik, utan också att undersöka vilka kunskaps- och lärarideal som framträder i två olika seminarier, har särskilt intresse riktats mot det som i tidigare forskning beskrivits som en dragkamp mellan tradition och reformism.³¹ En del av analysarbetet har således handlat om att söka tolka hur dåtidens reformpedagogiska ideal kom att sätta avtryck i de lokala kunskapskulturer som växte fram på seminarierna i Falun och Lund.

Reformpedagogik är ett brett begrepp, och en företeelse vars utveckling och spridning ofta beskrivs i termer av flera inriktningar och faser. Under mellankrigstiden kom de reformpedagogiska influenserna till Sverige främst från det kontinentala Europa (särskilt Tyskland och Österrike) och Nordamerika. Även om skillnaderna både inom och mellan dessa traditioner kan beskrivas som stora, så har det hävdats att de ofta förenades i tre övergripande principer: ”Frihet, arbete och gemenskap”.³² Det som skulle befrias var ytterst barnet.³³ Befrielsen från det som ofta beskrevs som en alltför inrutad skolorganisation förväntades bland annat ske genom sinnligt och kroppsligt erfandet, samt genom bejakandet av barnets genuina intresse, fantasi och lek. Åsikterna om huruvida denna frigörelseprocess krävde ledsagning av läraren, eller om den hellre medgavs av ett så stort bemyndigande av barnet som möjligt, har beskrivits som en tydlig skiljelinje inom den heterogena reformpedagogiska rörelsen.³⁴ Vikten av självständig handling, och bemyndigandet av eleven att arbeta själv, återfanns emellertid både i reformpedagogiska synpunkter på hur undervisningen borde organiseras (exempelvis genom aktivitetspedagogik), och i tilltron till det manuellt fysiska arbetet (exempelvis genom arbete i skolträdgården). Vad gäller gemenskapssträvandena, så kan de både sägas ha haft en inre verksamhetsriktad sida, och en mer utåtriktad

28 Juvas Marianne Liljas, ”Man kan ha roligt medan man lär”: Om Valborg Olanders lärargärning. Diva-publicerad föreläsning, 2022; Linné (2010).

29 Hilding Pleijel, ”Nathan Söderblom och Gottfrid Billing,” i *Svensk Teologisk Kvartalskrift* 43, (1967), 137–8.

30 *Utlåtande över Folkundervisningskommitténs betänkande angående folkskoleseminarierna*, enligt uppdrag sammanfattade av G. Danell (Stockholm: Ivar Hieggströms Boktryckeri Aktiebolag, 2013), 5–7, 30–33, 69

31 Linné (1996), 163–66, 192–96.

32 Arfwedsson (2000), 62.

33 Laura Tisdall, *A Progressive Education?: How Childhood Changed in Mid-Twentieth-century English and Welsh Schools* (Manchester: Manchester University Press, 2020), 25.

34 Tisdall (2020), 25–26.

samhällsrelaterad sida. Bland många av tidens reformpedagoger framhölls följaktligen såväl betydelsen av elevernas samspel med varandra, som värdet av skolans gemenskap med det omgivande samhället.³⁵

I försöken att beskriva de skilda lärar- och kunskapsideal som tar form i spänningsfältet mellan reformsträvanden och tradition, har samtliga de av lärarutbildarna erbjudna uppsatserna analyserats och kodats med avseende på: tillkomstort (Lund eller Falun) och tillkomstår (1910-talet: 1915–1919, 1920-talet: 1920–1929, och 1930-talet: 1930–1937), om uppsatsämnet är formulerat som en sluten fråga eller som ett öppet tema, om det påbjudna ämnet är att betrakta som allmänpedagogiskt eller ämnesdidaktiskt, vilka allmänna teman som aktualiseras i uppgiften, samt vilka didaktiska frågor som framträder tydligt i de påbjudna uppsatserna.

Tabell 3. Kodning vid analysarbetet – några exempel

	Tema/ fråga	Allm.ped./ ämnesdid.	Didaktisk fråga	Allmänna teman	Plats	År
<i>När och hur böra barnen göras förtrogna med de olika rymdmått?</i>	Fråga	Ämnesdid. matematik	Hur & för vem	Planering övning	Falun	1916
<i>Gehörsångens metodik</i>	Tema	Ämnesdid. musik	Hur	Metod	Lund	1916
<i>Anordnandet av idrottsövningar i folkskolan</i>	Tema	Ämnesdid. idrott	Hur	Planering övning	Falun	1928
<i>Basedow och Rousseau</i>	Tema	Allmän. pedagogik	Öppet	Pedagogisk idéhistoria	Falun	1918
<i>Historieundervisningens uppfostrande betydelse</i>	Tema	Ämnesdid. historia	Varför	Fostran	Lund	1932

Källa: Exempelen på uppsatserna i tabellen ovan är hämtade från *Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun*. F IV: Skriftliga prov i examen; *Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund*. F IV: Skriptna i folkskolläroexamen.

Det kvantitativa utfallet, och de kvalitativa skillnaderna, seminarierna emellan, har slutligen tolkats och diskuterats med utgångspunkt i det yttre teoretiska ramverk runt examensuppgiften som en kraftfull markör i förandet av lokala kunskapskulturer. Särskild vikt har lagts vid sådant som tolkats som uttryck för reformorienterade lärar- och kunskapsideal, och det som ovan sammanfattats i termerna barnets frihet och intresse, en undervisning som lämnar utrymme för praktiskt, estetiskt och självständigt arbete, samt elevernas inbördes samspel och skolans förbindelse med det samtida samhället.

Tidigare forskning

I den engelskspråkiga världen har det på senare tid efterlysts fler studier som tar longitudinella grepp på lärarutbildningens framväxt och utveckling.³⁶ Detta torde emellertid i mindre utsträckning gälla för utbildningshistorisk forskning om de svenska

35 Jfr Tisdall (2020), 37–38; Arfwedsson (2000), 62–140.

36 Ian Menter, ”Teacher Education Research,” i *Oxford Encyclopedia of Education* (Oxford: Oxford University Press, 2017), 12–13.

folkskoleseminarierna. Den senare har snarare påfallande ofta genomförts just med utgångspunkt i mycket långa tidsperspektiv. Sven J. Enlund har exempelvis undersökt relationen mellan den svenska kyrkan och seminarierna i Uppsala, Härnösand och Göteborg under perioden 1842–1968.³⁷ Berit Askling har utifrån en liknande tidsperiod studerat sambandet mellan det svenska skolväsendets och lärarutbildningens utveckling.³⁸ Sofia Persson har studerat ett antal sociologiska aspekter av läraryrkets villkor och organisering (däribland lärarutbildningen) under perioden 1800–2000.³⁹ Det var också med ett liknande långt tidsperspektiv som Kerstin Skog-Östlin redan på mitten av 1980-talet jämförde den statliga lärarutbildningens uppgifter i folkskoleseminarierna med motsvarande pedagogiska ideal i läroverkslärarutbildningen och den efterföljande lärarhögskolan.⁴⁰

En hel del av den svenska forskningen om folkskolans utveckling har ägnats åt 1800-talet.⁴¹ Detta gäller också i hög grad studiet av folkskolans lärarutbildning. När forskningen ägnats åt något kortare tidsspänn, är det ofta utvecklingen under 1800-talet som fått mest uppmärksamhet: medan exempelvis Sven Ekwall har beskrivit den tidiga småskollärarutbildningen med särskilt fokus på Malmö län 1865–1884, har Christina Florin berört seminarieutbildningens professionalisering och feminisering under perioden 1860–1906.⁴²

På senare tid har visserligen både Stina Hallsén, samt Eva Bejerot och Hans Hasselblad, jämfört det svenska och finska lärarutbildningssystemet under 1900-talet. I båda dessa fall har emellertid det huvudsakliga fokuset varit riktat mot efterkrigstiden.⁴³ Sven-Olov Eskilssons studie om småskollärarutbildningens framväxt utgör därmed en av få studier som koncentrats till 1900-talets första decennier. Hans licentiatupp-

37 Enlund (1993).

38 Askling (1998).

39 Sofia Persson, *Läraryrkets uppkomst och förändring: En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca 1800–2000* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2008).

40 Skog-Östlin (1984). För denna tidsperiod se särskilt se särskilt s. 32–38.

41 Jämför t.ex. Gunnar Richardson. *Kulturkamp och klasskamp: Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet* (Göteborg: Göteborgs universitet, 1963); Tegborg (1969); Ulla Johansson, *Att skolas för hemmet: Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling* (Umeå: Umeå universitet, 1986); Christina Florin, *Kampen om katedern: Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906* (Stockholm: Almqvist och Wiksell International, 1987); Petterson (1992); Johannes Fredriksson, "Från undervisning till lek: Barnet, folkskolan och forskolepedagogikens förändring, ca 1860–1900," *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, no. 3 (2005); Persson (2008); Jakob Evertsson, "Folkskoleinspektionen och moderniseringen av folkskolan i Sverige 1860–1910," *Historisk Tidskrift* 132, no. 4 (2012), 624–51; David Sjögen, "Folkskollärare i konflikt med skolråd och allmog 1840–1900," i *Nationen så in i Norden*, red. Henrik Edgren et al. (Skellefteå: Artos & Norma, 2013); Henrik Edgren, "Språklig likriktning, social disciplinering och nationell identitet – 1880-talets folkskollärarkår bemöter Läsebok för folkskolan," i *Kulturell reproduktion i skola och nation*, red. Urban Claesson och Dick Åhman (Möklinta: Gidlunds, 2013); Westberg (2014). Två i förhållande till denna studie relevanta undantag är dock: Margaretha Mellberg, *Pedagogen och det skrivna ordet: Skrivkonst och folkskollärare i Sverige 1870–1920* (Göteborg: Diss., Göteborgs universitet, 1996); Mats Sjöberg, *Att säkra framtidens skördar: Barndom, skola och arbete i agrar miljö: Bolstad pastorat 1860–1930* (Linköping: Linköpings universitet, 1996); Göran Sparrlöf, "Vi manliga lärare": *Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920–1963* (Linköping: Linköpings universitet, 2007).

42 Sven Ekwall, *Tidig småskollärarutbildning: En studie med särskilt avseende på Malmölandet 1865–1884* (Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1987); Florin (1987).

43 Stina Hallsén, *Lärarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2013); Bejerot och Hasselblad (2020).

sats berör emellertid nästintill uteslutande den politiska formaliseringsarenan.⁴⁴ En mer kvalitativ (och delvis intervjubaserad) bild av verksamheten vid ett enskilt seminarium (Rostads-seminariet i Kalmar) har emellertid tecknats i delar av boken *Lärarinna, Kvinna och Människa*.⁴⁵

Den praktiskt genomförda undervisningen har i utbildningshistoriska sammanhang beskrivits i termer av ”the black box of schooling”.⁴⁶ Utbildningsinstitutioner har studerats med avseende på politiska, ekonomiska och sociala utvecklingslinjer, men mer sällan har de historiska spåren av praktiskt genomförd undervisning kommit att undersökas. Vad gäller forskningen om den svenska folkskollärautbildningen finns endast några enstaka undantag. Detta gäller främst Agneta Linnés avhandling *Moralen, barnet eller vetenskapen?* Med utgångspunkt i brett arkivmaterial undersöker Linné hur innehållet i lärarutbildningen förändras över tid. Beskrivningen av perioden 1900–1950 utgår emellertid i hennes fall företrädesvis från årsredogörelser, inventarieförteckningar och läseordningar.⁴⁷

Den typ av pedagogiska examensuppsatser som uppmärksammas i denna studie har undersökts i några tidigare sammanhang. Agneta Linné har exempelvis i ett par texter studerat en del av de övningslektioner som genomfördes och uppsatser som skrevs decennierna närmast före 1914.⁴⁸ Vidare har Christian Lundahl, i en text om Karin Boye, gjort en textanalys av några av de uppsatser som skrevs vid folkskoleseminariet i Stockholm. Även om han framhåller att texterna till stor del tycks utgöra ett följsamt svar på vad de förväntar sig att examinatorerna vill se, noterar han också hur det tycks ha funnits ett visst utrymme för självständigt och fritt tänkande.⁴⁹

Vad gäller den sammantagna forskningen om folkskoleseminarierna i Sverige kan det således konstateras att de i första hand behandlat 1800-talet eller baserats på att beskriva en mer specifik aspekt av utveckling under ett mycket långt tidsintervall.⁵⁰ I båda fallen har det dock varit ovanligt att undersöka undervisningsinnehållet som sådant. Än mer sällan relateras kampen omkring detta undervisningsinnehåll till en specifik tidsperiod, eller än mindre genom jämförelser mellan olika seminarier.

Sammantaget går det således att konstatera att vi idag vet mycket lite om hur den undervisning som erbjuds i folkskollärautbildningar för män och kvinnor 1915–1937 såg ut i praktiken, eller än mindre hur kunskapsideal och föreställningar om lärarens uppdrag kunde erbjudas och manifesteras på enskilda lokala seminarier.

Bakgrund – kunskaps- och lärarideal mellan tradition och reform

På motsvarande sätt som de lokala kyrkliga socknarna fortfarande hade stort inflytande över folkskolornas lokala verksamhet, var 1800-talets folkskollärautbildning under

44 Eskilsson (1998).

45 Inga Elgqvist-Saltzman, *Lärarinna, kvinna, människa* (Stockholm: Carlssons, 1993), 59–103.

46 Se till exempel en diskussion om begreppet i Samuelsson (2022), 27.

47 Linné (1996; 2010), se dock kort notering på s. 241.

48 Agneta Linné, ”The Lessons as a Pedagogic Text: A Case Study of Lessons Design,” i *Rethinking Schooling*, red. Ian Westbury och Geoff Milburn (London: Routledge, 2007), 48–78.

49 Lundahl (2005), 21.

50 Jfr även Owe Lindberg, ”Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildningen perioden 1953–2001,” i *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8, no. 3 (2003), 158–83.

lång tid i mångt och mycket en angelägenhet för kyrkans stift.⁵¹ Utbildning var till en början endast tre terminer och personalomsättningen var ofta stor. Det första egentliga regelverket för den svenska folkskoleseminariernas inre verksamhet etablerades först genom ett riksdagsbeslut 1862, det vill säga först tjugo år efter folkskolans inrättande.⁵² Den statliga centraliseringen accentuerades ytterligare genom nya beslut 1865 och 1886. I de senare fallen var den uttalade ambitionen bland annat att minska antalet seminarier, samt att reducera de lokala skillnaderna i hur verksamheten bedrevs.⁵³

Under större delen av 1800-talet tycktes den politiska enigheten varit relativt stor vad gäller synen på seminariernas undervisningsinnehåll. Liksom i tidens folkskola, präglades också utbildningen av folkskollärare av vad vi idag närmast skulle kunna beskriva som en stark inlärningsdiskurs.⁵⁴ Katekes, läsning och räkning utgjorde centrala lär-objekt. Kunskap betraktades i hög grad som något i sig självt givet. Behärskandet av metodik som teknik, åskådliggörandet, repetition, läxförhör och dogmatiska luntor, blev därmed naturliga element i denna äldre, traditionella folkskollärarseminarietradition.⁵⁵ Ytterst formaliserades lärarens auktoritet i den föreskrivna rätten att kroppsbestraffa och aga sina elever.⁵⁶

Under åren närmast det första världskrigets utbrott kom dock flera av den gamla tidens grundprinciper att utmanas. En central roll i denna utveckling fick den redan i inledningen omnämnda *Folkundervisningskommittén* (FUK). Kommitténs arbete påbörjades redan 1906. Under 1910-talet lämnade den fem betänkanden, vilka på olika sätt kom att lägga grunden för den unga demokratins reformerade utbildningsväsende. Som ett av de första resultaten av FUK:s arbete infördes en ny, och betydligt mer detaljerad och omfattande, stadga för folkskollärarytbildningen.⁵⁷

När den nya seminariestadgan verkställdes under höstterminen 1914, betonades betydelsen av en undervisning som inte bara reproducerade något på förhand givet. Beaktandet av det enskilda barnets individuella intressen, behov och förutsättningar skulle utgöra en utgångspunkt för framtidens lärare. I efterhand har denna lärarytbildningsreform beskrivits som en uppgörelse med den äldre utbildningens tydliga fokus mot innantillinläring, religiös fostran och metodik som teknik. På motsvarande sätt som i de senare stundande styrdokumentet för folkskolan (U19), skulle kristendom-undervisningen vid lärarseminarierna nu i mindre utsträckning komma att handla om att memorera katekesen. Till nyheterna hörde också den påtagligt stärkta betydelsen av psykologi, ett ökat fokus på eleven som subjekt och på kunskaper i enskilda skolämnen. Med den nya stadgan var därmed också den traditionella idén om undervisning som

51 Enlund (1993), 53–55. Parallellt med folkskollärarseminarierna etablerades med tiden också s.k. småskollärarseminarier. Dessa var emellertid än svårare att styra genom centrala politiska regleringar då de under lång tid kom att drivas privat eller i de relativt nyinstittade Landstingens regi.

52 SFS 1862:12.

53 Eskilsson (1996), 32–34.

54 Jfr även: Henrik Edgren, "Läsebok för folkskolan – En nationell och nordisk medborgerlig kanon för det sena 1800-talets folkskolebarn," *Vägval för skolan*, (2009), 14–17.

55 Linné (1996), kap 3–4; Åsa Morberg, *Ämnet som nästan blev – en studie av metodiken i lärarytbildningen 1842–1988* (Stockholm: HLS förlag, 1999), 81, 94; samt Linné (2007), 60–67.

56 David Sjögren, "Kärleksfullt tilltal, kvarsittning eller kroppsaga: En modellgenererande undersökning om korrektionsmedel i 1800-talets folkskolereglementen," *Nordic Journal of Educational History* 5, no. 2 (2018), 37–66.

57 Eskilsson (1996), 34.

något som ytterst kunde förstås i termer av generella tekniker explicit utmanad av föreställningen om en lärare som – med utgångspunkt i sitt eget kunnande och elevernas intressen och behov – var betrodd att göra kontextuellt motiverade didaktiska val.⁵⁸

Av såväl dess kritiker som förespråkare beskrevs 1914 års seminariestadga som mycket ambitiös.⁵⁹ Inom ramen för den fyraåriga utbildningens undervisningstäta 39-timmarsveckor, läste de blivande lärarna totalt tjugo så kallade kunskaps- och övningsämnen.⁶⁰ Införandet av de nya styrdokumenterna sammanföll med en rad andra satsningar. Vid flera av landets dåvarande femton folkskoleseminarier avsattes stora resurser för att bygga nya ändamålsenliga lokaler. I flera fall investerades i nya bibliotek, skolträdgårdar och laboratorier. I den nya ordningen reglerades också anställningsformerna för de som undervisade på dessa utbildningar. På relativt kort tid fylldes seminarierna med en ny generationen av mer välutbildade rektorer och lärarutbildare.⁶¹ Tillsammans hade de ett arbete med de nya föreskrifterna fram till det att nästa seminarierform verkställdes 1937.

Pedagogiska uppsätsämnen i Falun och Lund 1915–1937

Den nya seminariestadgans examensordning började tillämpas i mitten av 1910-talet. Redan från början märktes en rad skillnader vad gäller utformningen av de uppsätsämnen som erbjöds vid seminarierna i Falun respektive Lund. Såsom redan framgått av materialbeskrivningen går det att notera flera olikheter vad gäller uppgifternas övergripande utformning. Medan Faluseminaristerna, oftare kom att erbjudas jämförelsevis öppna frågor och teman, mötte de blivande lärarna i Lund vanligtvis en form av mer riktade och slutna uppgiftstyper.⁶²

Olikheterna de båda seminarierna emellan verkar emellertid långtifrån bara handla om form; även skillnaderna vad gäller innehåll var många och påtagliga. Nedan beskrivs detta med utgångspunkt i tre övergripande iakttagelser: vilka didaktiska frågor erbjöds i de pedagogiska uppsätsämnena? I vilken mån och på vilka sätt aktualiseras reformpedagogiska undervisningsideal i de erbjudna uppsätsämnena? I vilken uträkning och på vilka sätt uppmärksammas skolans och lärarens uppdrag i förhållande till det samtida samhället?

Lektionsutkast och metodik i specificerade ämnen eller didaktiskt motiverade resonemang

En av de förändringar som har förknippats med 1914 års ny seminariestadga för folkskolan, rör de enskilda skolämnenas funktion. På en mycket övergripande nivå går det härvidlag att notera hur de erbjudna uppsätsämnena både involverade enskilda skolämnen på olika sätt, och i olika omfattning. Skillnaderna mellan de båda undersökta seminarierna framstår som störst under perioden fram till omkring år 1930. Medan de allmänpedagogiska uppgifterna utgjorde nästan 40 procent av de erbjudna

58 Linné (1996), 180–85, Morberg (1999), 95–98.

59 Jfr remissvaren från stiftets rektorer och lärarutbildare 1913 i *Utlåtande över Folkundervisningskommitténs betänkande*.

60 Elgqvist Saltzman (1993), 61.

61 Linné (1996), 219–24.

62 *Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun*. F IV: Skriftliga prov i examen, F II d: Handlingar rörande undervisningen; *Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund*. F IV: Skriptia i folkskol-lärexamen.

uppsatsämnen i Falun 1915–1929, så var det under motsvarande period enbart 5–7 procent av uppgifterna i Lund som inte var riktade mot ett specifikt skolämne. Under 1930-talet förefaller dock denna skillnad upphöra. Mellan åren 1930 och 1937 var ungefär två tredjedelar av de pedagogiska uppsatsämnena ämnesspecifika på båda orterna.

Även om inriktningen och förekomsten varierade, erbjöds följaktligen såväl renodlade allmänpedagogiska, som mer ämnesspecifika uppsatsämnen, vid båda seminarierna. Som exempel på det senare kunde seminaristerna exempelvis i mitten av 1920-talet erbjudas möjligheten att skriva ämnesorienterade uppsatser som: ”Biologilektioner ute i det fria” och ”Ribbstolens användning i den gymnastiska dagövningen”. I andra fall var intresset istället inriktat mot mer allmänpedagogiska frågor såsom: ”Sandlådan i undervisningens tjänst” och ”Grupparbete och klassundervisning”.⁶³

Skillnaderna var även påtagliga vad gäller utformningen av de mer ämnesspecifika uppsatsämnena. Medan de kvinnliga seminaristerna i Falun, redan 1915 erbjöds en lång rad olika typer av ämnesspecifika uppsatsämnen, fortsatte lärarutbildarna i Lund att formulera en typ av examensuppgifter som anmodade seminaristen att konstruera en mer traditionell form av årsskursspecifika planeringsuppgifter. Under våren 1921 erbjöds exempelvis följande sju uppsatsämnen i Lund:

Jesu sista måltid med sina lärjungar. Utkast till lektion för klass 3.

Matt. ev. kap. 5: 13–16. Utkast till lektion för klasserna 5 och 6.

Framställning av salter. Utkast till lektion i klass 7.

Tje-ljudets teckning. Utkast till lektion för klass 3.

Poslåten. Utkast till lektion i klasserna 5 och 6.

Skåne som jordbruksland. Utkast till lektion för klass 7.

Emigrationsfrågan. Utkast till lektion i klass 6.

Som synes uppmanades de blivande lärarna att presentera ett lektionsutkast för en viss årskurs med inriktning mot ett specificerat tema och enskilt skolämne. Fram till och med 1930 var detta den klart vanligaste uppsatstypen vid seminariet i Lund. Under 1910-talet var merparten av dessa praktiskt orienterade planeringsuppgifter dessutom inriktade mot specifika bibeltexter och citat. Exempelvis kunde studenterna få utforma lektionsutkast om ”Matteus-evangeliet kap 7: 1–5” och ”Paulus i Aten. Apg. 17:16–34”.

Under 1920-talet breddades visserligen innehållet i de pedagogiska examensuppsatserna i Lund något. Vid sidan av de traditionella bibeltexterna kunde de påbjudna uppsatsämnena då ibland också riktas mot mer sekulärt definierade lärandeobjekt som: ”Brittiska Nordamerika”, ”Predikatsfyllnad”, och ”Multiplikation i decimalbråk”.⁶⁴ I några fall erbjöds de blivande lärarna i Lund därmed även att ta sig samtidsrelaterade frågor om råvaruproduktion, försörjning, samt fysikaliska processer. Vid några tillfällen uppmanades de exempelvis att utforma lektionsutkast som rörde ”Det bohuslänska fisket”, ”Vår Skogsskötsel”, ”Elektrolytisk sönderdelning” och ”Lysgasen”.⁶⁵ Även i de senare fallen

63 Första och tredje exemplet från *Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun*. F IV: Skriftliga prov i examen, 1925, respektive 1923. Det andra och fjärde exemplet från *Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund*. F IV: Skripta i folkskolläraexamen, 1922, 1933.

64 Exempelen i tur och ordning: *Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund*. F IV: Skripta i folkskolläraexamen, 1918, 1922, 1923, 1925 och 1925.

65 *Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund*. F IV: Skripta i folkskolläraexamen, 1927, 1929, 1923 och 1929.

ramades uppgifterna emellertid alltid in mot tydligt definierade och förutgivna premiser. Utrymmet för situationsunika skillnader beaktades däremot på intet sätt explicit. Släktskapet med den äldre form av folkskolläraryr utbildning, som i tidigare forskning beskrivits som både en mekanistisk och utförandeorienterad form av metodik, förblev därmed även i flertalet av dessa fall påtagligt.

Den starka betoningen på den didaktiska hur-frågan tycks i Lund ha varit särskilt påtaglig fram till och med 1920-talets slut. Över 90 procent av de pedagogiska uppsätsämnen som de manliga folkskolläraryr kandidaterna i Lund hade att välja mellan, var under perioden 1915–1929 tydligt riktade mot lektionskonstruktion och undervisningens genomförande. Den tidiga folkskolläraryr utbildningens tydliga betoning av metodik och undervisning som teknik, har av Linné framförallt förknippats med tiden fram till 1914.⁶⁶ Härvidlag verkar det dock som om förskjutningen mot mer allmänpedagogiska, elevpsykologiska och utbildningsfilosofiska frågeformer sker betydligt senare i Lund än i Falun.

Medan vad- och hur-frågan fick en dominerande plats i de pedagogiska uppsätsämnen som presenteras i Lund, bjöds de kvinnliga seminaristerna i Falun tidigt in i att diskutera en rad andra typer av didaktiska frågor.

Tabell 4. Andel (%) föreslagna uppsätsämnen riktade mot didaktiska frågor 1915–1937

Typ av uppsätsämne	Falun (n=216) (%)	Lund (n=257) (%)
Hur – metodik och övningar	48	80
Vad – ämnesinnehåll och urval	31	66
Varför – undervisningens syfte	19	7
För vem – eleven & särskilda behov	8	1

Källa: Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen; Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraryr examen. Notera att en och samma uppsätsämne kan beröra flera av de didaktiska frågorna.

Skillnaden tycks även i detta avseende ha varit som allra störst under 1920-talet. Medan de manliga lundaseminaristerna nästintill genomgående uppmanades att konstruera planeringar med ett givet innehåll för en specificerad årskurs, fick deras kvinnliga kollegor i Falun relativt ofta möjlighet att resonera om undervisningens mening, betydelse och syfte. Detta framgår exempelvis av uppsätsrubriker som:

- ”Nyttan av att undervisa skolbarn i kemi”,
- ”Varför lära vi barnen grammatik i Folkskolan?”,
- ”Målet för folkskolans geografiundervisning i folkskolan”,
- ”Om betydelsen av skolresor”,
- ”Varför ökas samhällets krav på skolan så hastigt i vår tid?”,
- ”Anekdoten i historieundervisningen: dess nytta och faror”.⁶⁷

⁶⁶ Linné (1996), 163–66.

⁶⁷ Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen, 1918, 1926, 1921, 1929, 1921 och 1932.

Kontrasten mellan den mer hur- och metodikinriktade kunskapspraktik som framträder i de erbjudna uppsatserna i Lund, och de ibland mer varför- och betydelseorienterade uppgifter som aktualiseras i Falun, kan möjligen också illustreras med en jämförelse hämtade från examensskrivningarna våren 1923. På båda seminarieorterna handlade ett av de föreslagna pedagogiska examensuppsatsämnen detta år om simundervisning. Medan de manliga lundaseminarierna enbart anmodades att skriva om simundervisningens tekniska genomförande (jfr ”Simundervisningens metodik”), uppmanades deras blivande kvinnliga kollegor i Falun också att resonera om ”behovet av” simundervisning.⁶⁸ Oavsett vad som föranledda denna specifika olikhet, så illustrerar exemplet en återkommande skillnad mellan de båda seminarierna. Medan didaktiska hur-frågan dominerade i de pedagogiska uppsatssämen som föreslogs Lund, så förefaller det som om de lärarinnor som utbildade sig till folkskollärare i Dalarna erbjöds en betydligt större variation av didaktiska frågor. I några fall handlar det om uppsatstyper vilka inte har några motsvarigheter i Lund.

Barnet, fantasin och andra reformpedagogiska undervisningsinslag

Att demokratiseringen av det svenska samhället sammanföll med ett allt större intresse för reformpedagogiska kunskapsideal har uppmärksammats i en rad tidigare sammanhang.⁶⁹ Införandet av det nya närområdesorienterade ämnet hembygdkunskap i folkskolans undervisningsplan 1919 (U19) utgör bara ett av flera konkreta exempel på detta. Sett till de pedagogiska examensuppsatssämenas innehåll och utformning tycks emellertid dessa idéer fått ett mycket tidigare genomslag i Falun, än i Lund.

Medan vare sig barnets lek eller fantasi var explicit uppmärksammas som pedagogiska examensuppsatssämen tills på 1930-talet i Lund, fick de blivande lärarinnorna i Falun redan 1918 möjlighet att skriva om potentialen i barnens fantasi.⁷⁰ Än större var skillnaden vad gäller den samtida diskussionen om det s.k. koncentrationsproblemet. I Falun aktualiserades det vi idag benämner ämnesövergripande undervisning som ett påbjudet uppsatsämne redan 1916. I Lund dröjde det ytterligare drygt tjugo år innan det att de blivande folkskollärarna kunde möta en fråga som motsvarade detta examensuppsatsämne.⁷¹

De skilda genomslagen av samtidens reformpedagogiska idéer i de pedagogiska examensuppsatserna märks också på en rad andra områden. Medan de blivande lärarna i Lund framförallt anmodades att göra lektionsutkast av specifika klassiska teman i kristendomsundervisningen, fick lärarinnorna i Falun bland annat resonera omkring möjligheten att låta eleverna ägna sig åt ”fria studier”, och reflektera över hur man i skolan kan främja ”glädje” i skolan. De senare fick också reflektera över hur de som blivande lärarinnor kunde anpassa undervisningen till enskilda elever som lider av ”närnsynthet” eller ”svag hörsel”. I något fall berör det påbjudna uppsatsämnet i Falun till och med frågan om hur man kan öva elever att bli ett självständigt subjekt som förmår ”uttrycka sig muntligt”.⁷²

68 *Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund*. F IV: Skripta i folkskollärarexamen, 1923, respektive *Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun*. F IV: Skriftliga prov i examen, 1923.

69 Jfr t.ex. Englund (1986), 238–41; Morawski (2011), 132–42; samt i USA och Tyskland Arfwedson (2000), 163–5.

70 *Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund*. F IV: Skripta i folkskollärarexamen, 1932 och 1934, samt *Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun*. F IV: Skriftliga prov i examen, 1918.

71 *Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun*. F IV: Skriftliga prov i examen, 1916, respektive *Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund*. F IV: Skripta i folkskollärarexamen, 1937.

72 *Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun*. F IV: Skriftliga prov i examen, 1928, 1918, 1924 och 1931.

Ett liknande mönster framträder även om vi ser till specifika uppsatsteman. Ett sådant är det tidstypiska förslaget att använda sandlådan i undervisningen. Våren 1923 förekom detta tema både i examensskrivningarna i Lund och Falun. Medan det i det första fallet formulerades som en direkt fråga om ”*användning*” och specifikt kopplades till metod och tillämpningen i hembygdsundervisning, fick det på den senare orten en mer öppet didaktiskt formulerad inramning: ”i undervisningens tjänst”.⁷³

Tabell 5. Antal uppsatssämnen riktad mot pedagogik och utbildningshistoria 1915–1937

Typ av uppsatsämne	Falun (n=216)	Lund (n=257)
Elevens, behov och intressen	17	2
Utbildningshistoria	11	1
Idéhistoria & pedagogisk teori	15	14*
Fostransuppdraget	11	8
<i>Totalt pedagogik och utb. historia</i>	54	25

Källa: Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen, F II d: Handlingar rörande undervisningen, samt Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraexamen.

En påtaglig skillnad mellan de båda seminarierna märks också vad gäller förekomsten av direkta hänvisningar till reformpedagogiska tänkare. Även i detta fall är exemplen från Lund både färre (två) och jämförelsevis sena.⁷⁴ I Falun erbjöds däremot återkommande frågor som uttryckligen involverade reformpedagoger som: Comenius, Basedow, Rousseau, Grundtvig, Dewey, Pestalozzi, Spencer, samt amerikansk och österrikisk reformpedagogik.⁷⁵

Det dryga tjugotalet idéhistoriska, pedagogiskteoretiska och fostransorienterade uppsatssämnen som trots allt förekom i Lund erbjöds nästintill uteslutande på 1930-talet. Istället för att öppet påbjuda reformpedagogiska tänkare och skolbildningar, hade de emellertid då en tematik som närmast för tanken till psykologisk teori. År 1936 fick Lundaseminaristerna exempelvis möjlighet att ta sig an uppsatsämnet: ”Exemplens och föredömet psykologiska verkan och pedagogiska betydelse”.⁷⁶ Merparten av de jämförelsevis få och sena uppsatssämnen som hade anknytning till pedagogiska idéer i Lund, tycktes uppmuntra seminaristen att se undervisning mot bakgrund av en slags tillämpad, moraliskt fostrande nytta. Ett av de tydligare exemplen handlar om lärarens möjlighet att ”vid sammanfattningen av den kristna tron och sedeläran hos barnen väcka känslan av sedligt allvar?”.⁷⁷

73 Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraexamen, 1923; respektive Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen, 1923.

74 Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraexamen, 1936 och 1937.

75 Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen: Comenius (F:1918), Basedow (F:1918), Rousseau (F:1918, F:1923, F:1926), Grundtvig (F:1919), Dewey (F:1920), Pestalozzi (F:1926), Spencer (1931) samt amerikansk och österrikisk reformpedagogik (F:1933). Jfr även Tisdall (2020), 39–40.

76 Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraexamen, 1936.

77 Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraexamen, 1931.

I seminarieutbildning i Lund blev undervisningens fostrande potential också ett återkommande tema i andra skolämnen än Kristendomskunskap. Under par tillfällen i början av 1930-talet upprepades exempelvis frågan om ”Historieundervisningens uppfostrande betydelse”.⁷⁸ I kontrast till dessa mer moraliskt uppfostrande teman framstår flera av historieuppgifterna i Falun som jämförelsevis radikala.

Under det tidiga 1930-talet öppnar flera av frågorna runt just historieämnet i Falun till och med för vad som möjligen skulle kunna tolkas som ett slags progressivt nydande kunskapsideal. I några fall tycks det uttryckligen vara hela den traditionella idén om förutgiven kunskapsreproduktion och fostran som utmanades. Som några exempel kan nämnas hur de blivande lärarinnorna i Dalarna exempelvis fick resonera om lärarens ställning i förhållande till läroboken, hur man i historieundervisningen borde balansera mellan ”fosterlandskärlek” och ”sanningskärlek”, samt vilka möjligheter och faror som är förknippade med att använda anekdoter i undervisningen.⁷⁹ Hur de blivande lärarinnorna valde att svara an mot dessa erbjudanden, vad de kom att skriva i sina uppsatser, kommer vi att undersöka närmare i en senare studie. Redan i fråga om av vad som erbjöds framstår det dock som att det kunskapsideal som påbjöds är ett helt annat än det som vanligtvis förknippats med traditionell folkskollärautbildning.⁸⁰

Skolan, läraren och dess betydelse i det samtida samhället

Som en del av den svenska skolans och lärarutbildningens moderniseringsprocess har det varit vanligt att framhålla hur förbindelsen mellan skolan och politiken blivit allt tätare.⁸¹ Anpassandet mellan skolan, det egna läraruppdraget och samhället framträder också på lite olika sätt i en del av de erbjudna uppsatsämnena vid lärarseminarierna i Lund och Falun. Konkreta frågor om skolans uppdrag och verksamheten i enskilda ämnen erbjöds i examensuppsatserna på båda utbildningsorterna. Dessa exempel spänner sammantaget mellan allt ifrån ”fortsättningsskolans organisering”, till temat ”medborgarminne”.⁸² Hela 28 av dessa totalt 30 identifierade samhälls- och skolorganisatoriska uppsatsämnen erbjöds emellertid i Falun. Från Lund finns bara två motsvarande exempel, och då från den senare delen av den undersökta tidsperioden. Trots lärarutbildningens nationella styrning, kunde alltså de lokala lärarutbildningarna se mycket olika ut.

78 Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskollärarexamen, 1932 och 1934.

79 Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen, 1929, 1931 och 1932.

80 Jfr t.ex. Linné (1996), 63–6.

81 Jfr t.ex. Enlund (1993), 166–88; Eskilsson (1986), 86–94.

82 Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen, 1926 och 1923.

Tabell 6. Antal (n) uppsattsämnen med politiska och samhällsrelaterade teman 1915–1937

Typ av uppsattsämne	Falun (n=216)	Lund (n=257)
Skolan i samhället	19	-
Skolväsendets organisation	9	2
Elevernas hälsa och hygien	6	1
Läraren, uppdrag och ansvar	6	-
Föräldrar, samverkan skola-hem	4	-
Fredsfostran	4	-
<i>Totalt politik och samhälle</i>	48	3

Källa: Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen; Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraexamen. Notera att en och samma uppsattsämne kan beröra flera av de didaktiska frågorna.

Mönstret återkommer även om sökfältet breddas till att omfatta frågor som rör skolans samverkan med hemmet och elevernas hälsa och hygien.⁸³ Medan lärarinnorna i Falun tidigt erbjöds att skriva om den form av samhällsorienterade teman som exempelvis berörde nykterhetsundervisning, folkhälsa, och betydelsen av skolbad; så återfanns i princip inga motsvarande examensuppgifter i Lund.⁸⁴ Visserligen förekom ett par uppsatts-teman som aktualiserade alkoholens negativa effekter för arbete och tänkande, men då i en mer strikt ämnesdisciplinär mening.⁸⁵

Till de mer samhällstillvända uppsattsämnena hör slutligen också en grupp av frågor som aktualiserar lärarens vidare uppdrag i samhället. Exempelvis uppmanades den studerande att resonera om den egna lärarrollen i förhållande till sådant som det sociala arbetet i bygden, före detta elever, fortbildning, folkbildning, och samarbetet mellan skola och hem.⁸⁶ Även om det i dessa fall endast handlar om ett tiotal uppsattsämnen under tjugotre verksamhetsår, går det återigen att notera att samtliga exempel härrör från seminariet i Falun. Till detta kan läggas ytterligare fyra uppsattsämnen, även de från Falun, som i nära anslutning till det första världskriget, aktualiserade skolans och lärarens fredsfostrande uppdrag.⁸⁷

Avslutningsvis går det således att notera att det nästintill alltid var kvinnorna i Falun, inte männen i Lund, som förväntades ta sig an pedagogiska uppsattsämnen som aktua-

83 Jfr. Lena Hammarberg, *Maria Folkskola och hälsan 1880–1930* (Stockholm: Stockholms förlag, 2009), 36–43.

84 *Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen, 1916, 1921 och 1923.*

85 *Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund. F IV: Skripta i folkskolläraexamen, 1915 och 1925.*

86 *Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen: Socialt arbete i bygden (F:1922), före detta elever (F:1924), fortbildning (F:1920, F:1930, F:1933), folkbildning (F:1933) och samarbetet mellan skola och hem (F:1916, F:1930).*

87 *Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun. F IV: Skriftliga prov i examen, 1918, 1925, 1926 och 1928. Jfr liknande iakttagelser på det kvinnliga seminariet Rostad i: Elggqvist-Saltzman (1993), 65. Angående fredsambitionerna i svensk lärarkår se också Højeberg (2016), 62–65.*

liserade samtidens samhällsutmaningar, lärarens uppdrag, samt skolans organisation och styrning.

Diskussion

Den som har inflytande över en blivande lärares sätt att se på lärarskap, kunskap och undervisning, kan också komma att påverka framtida generationers sätt att se på samhället och världen.⁸⁸ I ett traditionellt och auktoritärt samhällssystem har skolan en given roll när det gäller att legitimera den rådande ordningen. I en mer modern demokratisk samhällskontext kan utbildning och undervisning snarare göras till viktiga redskap för förändring, medborgaragens, kvinnlig frigörelse och samhällsutveckling.⁸⁹ Utifrån ett sådant perspektiv blir inte bara skolan i sig, utan också lärarutbildningen, ett kraftfullt samhällsformerande instrument.⁹⁰ Under början av 1900-talet, då den svenska samhället gradvis genomgick en ekonomisk, politisk, och vissa avseenden även social moderniseringsprocess, fortgick följaktligen en utdragen värdeideologisk förhandling i fråga om vad som betraktas som viktig kunskap, en god undervisning, och en kompetent lärare.

I den här artikeln har vi undersökt de pedagogiska examenssuppsatsämnen som erbjöds vid två folkskoleseminarier under perioden 1915–1937. Syftet har inte bara varit att synliggöra hur 1914 års seminariestadga kunde omsättas i seminariernas examinationspraktik, utan också att undersöka vilka kunskaps- och lärarideal som kom att framträda vid två olika seminarier: Falun och Lund. Medan tidigare forskning om det unga 1900-talets seminarier huvudsakligen varit inriktad mot den så kallade politiska formaliseringsarenans policynivå, har vi i den här artikeln snarare intresserat oss för de lokala kunskapskulturer som formades i samspelet mellan de som i praktiken hade till uppgift att omsätta dessa politiska beslut.⁹¹

I analysen av de undersökta examensämnena har särskilt intresse riktats mot den samtida utbildningsideologiska dragkampen mellan reformiver och en önskan att bevara den tidigare ordningen. I det att studien enbart är inriktad mot två av de femton seminarier där 1914 års nya seminariestadga kom att omsättas, och det bara är en mycket avgränsad aspekt av dessa två enskilda seminariers utbildningspraktik som har studerats, är utrymmet för generella slutsatser givetvis begränsat. Vid de två undersökta seminarieorterna tycks det dock utvecklas två relativt skilda lokala kunskapskulturer. Det verkar alltså som att de manliga seminaristerna i Lund, och de kvinnliga seminaristerna i Falun, i flera avseenden erbjuder skilda kunskapsideal och delvis olika sätt att se på vad som utgör ett professionellt lärarkunnande. Såsom framgått av resultatdelen framträder skillnaderna med avseende på samtliga tre aspekter som undersökts: det var på flera sätt tydligt divergerande frågor och teman som erbjöds på de båda studieorterna. Även vad gäller i vilken mån och på vilka sätt reformpedagogiska kunskaps- och lärarideal uppmärksammades på respektive seminarium, framstår skillnaderna som stora. De jämförelsevis få ämnen i vilka skolans och lärarens uppdrag relaterades till

88 Eskilsson (1996), 18–21.

89 Jfr Bejerot och Hasselbladh (2020), 70–83; Englund (1992), 90–110.

90 Se t.ex. Englund 1986, 20–23; Askling (1998), 91–92; Hasselbladh (2020), 31–44.

91 Jfr parallell och aktuell diskussion om detta i: Johan Samuelsson, Niklas Gericke, Christina Olin-Scheller och Åsa Melin, "Practice Before Policy? Unpacking the Black Box of Progressive Teaching in Swedish Secondary Schools," *Journal of Curriculum Studies* 53, no. 4 (2021), 482–99.

det samtida samhället, erbjöds nästintill uteslutande vid ett av de båda seminarierna.

Den lokala kunskapspraktik som etablerades i Lund framstår som jämförelsevis traditionell. De frågor och teman som erbjöds tenderade inte bara att vara mer detaljerade och stängda; de föreföll även vara mer ensidigt inriktade mot en förståelse av ett i sig själv existerande och på förhand stipulerat kunskapsinnehåll, samt på undervisningens tekniska och metodiska genomförande. Resultaten antyder således att de pedagogiska examensuppsatserna i Lund, i vart fall fram till 1930-talets början, reproducerade ett undervisningsideal, och ett sätt att se på kunskap, läraren och eleven, som fortsatt präglades av en stark inlärningsdiskurs. I både dess innehåll och form påminner dessa ideal närmast om det sena 1800-talets folkskolläroverbyggnaden, med dess fokus på metodik. Läraren tycks i första hand uppfattas som någon som överför kunskap genom att genomföra undervisning på ett så effektivt sätt som möjligt.⁹² Inslagen av reformpedagogiska undervisningsideal och kopplingarna till samtida samhällsfrågor, framstår däremot som relativt få. Utrymmet för explicit påbjuden självständig reflektion var fortsatt jämförelsevis litet. De blivande lärarna i Lund förväntades lydigt genomföra det som anmodas ovanifrån, på samma sätt som deras blivande elever med tiden förmodades göra det samma mot dem.

I de uppsatsämnen som vid motsvarande period erbjöds vid seminariet i Falun, tycks det påbjudna lärar- och kunskapsidealerna (i synnerhet under 1920-talet) peka i en mer reform-orienterad riktning. Frågorna och temana tenderar inte bara att ha varit mer öppna och variationsrika, de var ibland också riktade mot ett annat innehåll. Betydligt oftare än i Lund uppmärksammades de reformpedagogiskt centrala teman som inledningsvis sammanfattades i termer av barnets frihet och intresse, praktiskt, estetiskt och självständigt arbete, samt skolans inre gemenskap och dess förbindelse med det samtida samhället.⁹³ De blivande lärarinnorna i Falun ställdes därtill betydligt oftare inför den didaktiska varför-frågan. Ibland blev de till och med explicit uppmanade att kritiskt diskutera äldre undervisningspraktiker och de gavs möjlighet att förhålla sig till reformpedagogiska tänkare och idéer.⁹⁴ För dem relaterades folkskolans uppdrag dessutom till utbildningshistorisk förändring, samtida samhällsförändringar och skolans utvidgade uppdrag. Stundtals aktualiserar de erbjudna uppsatsämnena i Falun till och med ett mer distanserat resonerande runt uppdraget att vara lärare.

De kunskapsideal som framträder i det granskade källmaterialet från Faluseminariet förefaller således i betydligt större utsträckning öppna upp för självständig reflektion. Undervisning framstår som en akt som inte fullt ut går att planera för i förväg. De lärarutbildare som formulerade dess uppsatsämnen tycks närmast betrakta utbildning som något som uppstår i mötet, lärare-elev, elev-undervisningsinnehåll. Om de uppsatsämnen som erbjöds vid seminariet i Lund i flera avseenden tycks ge uttryck för en vilja att slå vakt om det som varit, tycks motsvarande uppgifter i Falun, i synnerhet på 1920-talet, jämförelsevis mer och ofta mana till förändring och förnyelse. Möjligen kan det senare förstås som uttryck för en strävan att, i en tid av kvinnlig organisering och frigörelse, etablera en mer autonom och bildningsorienterad läraridentitet.⁹⁵ Kanske

92 Linné (1996), 135–39, 163–66.

93 Jfr Arfwedsson (2000), 62.

94 Jfr Tisdall (2020), 39–40.

95 Jämför också med resonemanget att reformpedagogiska perspektiv på skola och undervisningen med tiden tenderade att uppfattas som kvinnligt kodade. Jfr Tisdall (2020), 156–61.

blev den kvinnliga lärarutbildningen en arena för att försöka bygga ett nytt sätt att se på lärarskap och kunskap?

Avslutande reflektion – vidare forskning

Den här artikeln är enbart baserad på ett specifikt källmaterial från två enskilda seminarier. De skilda lärar- och kunskapsideal som kommer till uttryck i de erbjudna uppsatsämnena genererar emellertid en rad nya frågor. Till att börja med blir det nästintill oundvikligt att fundera över hur det de påvisade skillnaderna skall förstås. Varför tycks seminariets i Lund fortsätta odla en mer traditionell undervisningskultur, och varför framstår uppgifterna i Falun så jämförelsevis reforminriktade? Den här studien är inte designad för att besvara denna typ av explorativa frågor. Här behövs fler empiriska undersökningar baserade på bredare data för att undersöka huruvida denna typ av skillnader enbart bör förstås som aktörsberoende, eller om det går att finna ett liknande strukturellt övergripande mönster vad exempelvis gäller seminarier för kvinnor och män. Det vi tentativt kan konstatera är dock att medan lärarutbildningen i Falun tidigt befolkades av flera högprofilerade och reformorienterade lärarutbildare, går det att notera hur den tydligt konservativt högkyrkligt orienterade biskopen Gottfrid Billing förefaller ha varit djupt engagerad i verksamheten vid seminariet i Lund. En mer genomgående analys av enskilda aktörer skulle dock krävas för att möjligen kunna se hur de inblandade tolkade, hanterade och påverkade realiserandet av det föreskrivna uppdraget.⁹⁶

Som uppslag för framtida studier av möjliga orsaker, förefaller det även rimligt att närmare undersöka eventuella samband mellan seminaristernas sociala bakgrund och de lokala kunskapskulturer som kom att etableras vid enskilda seminarier. Även här vet vi från tidigare forskning hur de manliga respektive kvinnliga seminarierna, både på en generell nivå, om än i lite mindre tydligt i just Falun och Lund, befolkades av studeranden med delvis skilda utbildningsbakgrunder. De manliga folkskolorna kom länge från enklare sociala förhållanden än deras blivande kvinnliga kollegor. Innan det att intagningskraven började stramas åt, hade de manliga seminaristerna därmed en enklare utbildningsbakgrund, än de generellt sätt mer borgerligt fostrade kvinnorna.⁹⁷ Frågan är således om detta kan ha bidragit till den mer bildningsorienterade karaktär som utbildningen tycks ha fått bland de blivande lärarinnorna i Falun. För vår del kommer vi i ett par kommande texter att försöka titta närmare på frågan om det, även vid de andra sex seminarierna för kvinnor, kan ha odlats en delvis annan typ

96 Vad gäller lärarutbildarna i Falun, exempelvis Valborg Ohlander och Anna Sörensen, handlar det härvidlag även om kvinnor som var synnerligen aktiva i samtidens samhällsdebatt. De skrev läromedel (bland annat med Karl Nordlund) och engagerade sig i föreningar för kvinnlig rösträtt. Sörensen, som själv verkat som folkskollärare vid Anna Sandströms starkt reformpedagogiskt influerade skola i Stockholm och som så småningom skulle komma att bli landets första kvinnliga seminarie- rektor var även själv en av de sakkunniga som hade uppdraget att utverka både 1914 och 1937 års nya seminariestadgor. Efter det att hon mellan åren 1906 och 1919 verkat som lärarutbildare i Falun kom hon därtill bland annat sitta i styrelsen för Fredrika Bremerförbundet och utveckla ett starkt engagemang i specialpedagogiska frågor kring barn med särskilda behov (se till exempel samarbetet med Nils Hänninger). Omvänt går det att notera hur den tydligt konservative biskopen Gottfrid Billing, redan under remiss-rundan 1913, var djupt kritisk till många av reformens inslag. Vidare går det också att notera hur den relativa nyorientering som tycks framträda i Lund en bit på 1930-talet sammanfaller med att rektor, Charles Swanberg, som satt på posten från 1910 till 1932, avgick.

97 Emil Marklund, "Who was Going to Become a Teacher? The Socio-Economic Background of Primary School Teachers in Northern Sweden, 1870–1950," *History of Education* 50, no. 1 (2021), 31–33.

av kunskapskulturer. Utvecklades olika sätt att se på läraruppgdraget, skolans funktion, och kunskapsideal, i de ofta strikt könsåtskilda lärarutbildningarna runt om i landet?⁹⁸ I en tid där i synnerhet den borgerliga kvinnans rättigheter var på väg att breddas, och där läraryrket utgjorde ett av få uppdrag som de tilläts verka i, ligger det nära till hands att tänka sig att också lärarutbildningen kunde utgöra en arena där några lärarutbildare såg en möjlighet att odla ett jämförelsevis mer självständigt och fritt tänkande.⁹⁹

Även om det i den här artikeln granskade källmaterialet givetvis endast utgör en begränsad del av en påbjuden utbildning, går det att argumentera för att just utformningen av ett examensprov i slutet av en yrkesutbildning utgör en stark markering för hur det aktuella yrkets innebörd förstås. Utifrån ett sådant perspektiv blir också de blivande yrkesutövarnas svar, liksom lärarutbildarnas kommentarer på dessa texter, värdefulla spår för den som vill fördjupa bilden av den förhandling där lokala kunskapspraktiker och kunskapsideal formeras.¹⁰⁰ I dessa fall finner vi det särskilt intressant att fortsättningsvis undersöka hur synen på enskilda skolämnena, i mellankrigstidens folkskoleseminarier, förhandlas mellan dåtidens lärarutbildare och blivande lärare. Detta är ett av de uppslag som vi redan arbetar med i ett par uppföljande texter: vad skrev de blivande lärarna i sina texter och vilka kommentarer skrev de som bedömde dem? Kom även, vilket några av resultaten som presenterats i den här artikeln antyder, de kunskapsideal som manifesterades och förhandlades *runt enskilda skolämnens funktion*, att skilja sig åt mellan manliga och kvinnliga seminarier? Kunde exempelvis historieämnet ges delvis olika innebörder i 1920-talets lärarutbildningar för kvinnor, respektive män?¹⁰¹

About the authors

Anders Persson is an Associate Professor in History and Education, at the School of Culture and Society, Dalarna University, Sweden. Email: ape@du.se

Lars Andersson Hult is Senior Lecturer in Didactics of Society-Oriented Subjects, at the Department of Secondary Teacher Education, Kristianstad University, Sweden. Email: lars.andersson@hkr.se

98 Wendy Brown, *Att vinna framtiden åter: Texter om makt och frihet i senmoderniteten* (Stockholm: Bokförlaget Atlas, 2008), 142–44. Jfr exempelvis Brown pekat på hur modernitetsprocessen som sådan kan förstås mot bakgrund av en strävan att också uppnå jämlikhet mellan könen.

99 Jfr t.ex. Linné (2011), 20–1; Florin (2010), 289–90, 295; Persson (2010), 94–97.

100 Jfr Sahlée och Kalm (2020), 282–83.

101 Juvas Marianne Liljas, "The Siljan School: A Swedish Example of Reform Pedagogy With a Focus on Arts and the History of Women," *The European Journal of Philosophy in Arts Education* 4, no. 2 (2019), 6–60.

Referenser

Otryckta källor

Landsarkivet i Uppsala; Folkskoleseminariet Falun

F IV: Skriftliga prov i examen,

F II d: Handlingar rörande undervisningen och

E I: Inskrivnings- och ansökningshandlingar

Landsarkivet i Lund; Folkskoleseminariet Lund

F IV: Skripta i folkskollärarexamen,

F I a: Handlingar rörande undervisningen och

A V: Betygskataloger för övningsskolan

Tryckta källor

Folkundervisningskommittén, *Folkundervisningskommitténs betänkande 1: Folkskoleseminarierna, Band 3, Huvudbetänkande*. Stockholm: Nordiska bokh., 1912.

SFS 1862:12. *Kongl. Maj:ts nådiga reglemente för folkskollärareseminarierna i riket*. Stockholms slott den 21 mars 1862. Stockholm, 1862.

SFS 1914:133. *Kungl. Maj:ts nådiga stadga för folkskoleseminarier*. Stockholms slott den 3 juli 1914. Stockholm: 1914

Utlåtande över Folkundervisningskommitténs betänkande angående folkskoleseminarierna: Enligt uppdrag sammanfattade av G. Danell. Stockholm: Ivar Hieggströms Boktryckeri Aktiebolag, 2013.

Litteratur

Arfwedson, Gerd B. *Reformpedagogik och samhälle: En komperativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Stockholm: HLS Förlag, 2000.

Askling, Berit. "Läroutbildningen och skolans utveckling." I *Utbildningshistoria*, red. Stig G. Nordström, 91–105. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1998.

Bejerot, Eva och Hans Hasselbladh. *Professionaliseringen av läroutbildningen – Reformen i Sverige och Finland*. Lund: Studentlitteratur, 2020.

Birr Moje, Elizabeth, Kathryn McIntosh Ciechanowski, Katherine Kramer, Lindsay Ellis, Rosario Carrillo och Tehani Collazo. "Working Toward Third Space in Content Area Literacy: An Examination of Everyday Funds of Knowledge and Discourse." *Reading Research Quarterly* 39, no. 1 (2004), 38–70.

Brown, Wendy. *Att vinna framtiden åter: Texter om makt och frihet i senmoderniteten*, Stockholm: Bokförlaget Atlas, 2008.

Edgren, Henrik. "Läsebok för folkskolan - En nationell och nordisk medborgerlig kanon för det sena 1800-talets folkskolebarn." *Vägval för skolan*, no. 2 (2009).

Edgren, Henrik. "Språklig likriktning, social disciplinering och nationell identitet – 1880-talets folkskollärarkår bemöter Läsebok för folkskolan." I *Kulturell reproduktion i skola och nation*, red. Urban Claesson och Dick Åhman (Möklinta: Gidlunds, 2013).

Ekwall, Sven. *Tidig småskolläroutbildning: En studie med särskilt avseende på Malmölänet 1865–1884*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1987.

- Elgqvist-Saltzman, Inga. *Lärarinna, kvinna, människa*. Stockholm: Carlssons, 1993.
- Enlund, Sven J. *Svenska kyrkan och folkskoleseminarierna 1842–1968: med särskild hänsyn till seminarierna i Uppsala, Härnösand och Göteborg*. Uppsala: Uppsala universitet, 1993.
- Englund, Tomas. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet: Kap 1–4*. Uppsala: Uppsala universitet, 1986.
- Englund, Tomas. "Tidsanda och skolkunskap." I *Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år 1842–1992*, red. Gunnar Richardson, 88–111. Stockholm: Allmänna förlaget, 1992.
- Eskilsson, Sven-Olov. *Skolutveckling genom lärarutbildning: Om statlig styrning av folkskolläraryrket i början av 1900-talet*. Linköping: Linköpings universitet, 1996.
- Evertsson, Jakob. "Folkskoleinspektionen och moderniseringen av folkskolan i Sverige 1860–1910." *Historisk Tidskrift* 132, no. 4 (2012), 624–51.
- Florin, Christina. *Kampen om katedern: Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Stockholm: Almqvist och Wiksell International, 1987.
- Florin, Christina. *Kvinnor får röst: Kön, känslor och politisk kultur i kvinnornas rösträttsrörelse*. Stockholm: Atlas Akademi, 2010.
- Fredriksson (Westberg), Johannes. "Från undervisning till lek: Barnet, folkskolan och förskolepedagogikens förändring, ca 1860–1900." *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2005, no. 3 (2005).
- Goodlad, John I. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum*. New York: McGraw-Hill, 1979.
- Hallsén, Stina. *Lärarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring*. Uppsala Studies in Education 133, 2013.
- Hammarberg, Lena. *Maria folkskola och hälsan 1880–1930: Att skapa en sund själ i en sund kropp*. Stockholm: Stockholmia förlag, 2009.
- Hartman, Söderberg, Ingrid. "Från filantropi till kommunalpolitik: Med tre systrar, tre folkskollärarinnor i samhällsutvecklingen." I *Samhällsbyggare i närmiljön: Kvinnliga och manliga folkskollärares insatser i det lokala samhällslivet 1860–1960*, red. Ann-Kristin Högman, Lars Petterson och Sune Åkerman, 17–59. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2010.
- Hasselbladh, Hans. "Skolan som samhällsinstitution." I *Professionaliseringen av lärarutbildningen – Reformen i Sverige och Finland*, red. Eva Bejerot och Hans Hasselbladh. Lund: Studentlitteratur, 2020.
- Höjeberg, Per. *Utmaningarna mot demokratins skola: Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen 1933–1945*. Lund: Lund University press, 2012.
- Johansson, Ulla. *Att skolas för hemmet: Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå: Umeå universitet, 1986.
- Korthagen, Fred A. J. "How Teacher Education Can Make a Difference." *Journal of Education for Teaching* 36, no. 4 (2010), 407–23.
- Lindberg, Owe. "Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildningen perioden 1953–2001." *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8, no. 3 (2003), 158–83.
- Lindeberg, Gustaf. *Folkskoleseminariet i Lund 1839–1939: Minnesskrift*. Lund: Gleerupska univ.-bokh., 1938.

- Liljas, Juvas Marianne. "The Siljan School: A Swedish Example of Reform Pedagogy With a Focus on Arts and the History of Women." *The European Journal of Philosophy in Arts Education* 4, no. 2 (2019), 6–60.
- Liljas, Juvas Marianne. "Man kan ha roligt medan man lär': Om Valborg Olanders lärargärning." Diva-publicerad föreläsning (2022).
- Linné, Agneta. *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS, 1996.
- Linné, Agneta. "Utbildning av lärare som ett statens styrinstrument för skolan." I *Årsböcker i svensk undervisningshistoria: Utbildningshistoria*, red. Stig G. Nordström, 213–44. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1998.
- Linné, Agneta. "Morality, the child, or Science? A Study of Tradition and Change in the Education of Elementary School Teachers in Sweden." *Journal of Curriculum Studies* 31, no 4 (1999) 429–47.
- Linné, Agneta. "Anna Sörensen och folkskoleseminariet som kunskapskultur." I *Samhällsbyggare i närmiljön: Kvinnliga och manliga folkskollärares insatser i det lokala samhällslivet 1860–1960*, red. Ann-Kristin Högman, Lars Petterson och Sune Åkerman, 59–88. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2010.
- Linné, Agneta. "The Lessons as a Pedagogic Text: A Case Study of Lessons Design." I *Rethinking Schooling*, red. Ian Westbury och Geoff Milburn, 48–78. London: Routledge, 2007.
- Linné, Agneta. "Språk och normativitet i lärares utbildning - anteckningar om historiska rötter." I *Språk och normativitet i lärares utbildning*, red. Boel Englund, 17–28, Stockholm: Stockholms universitetsförlag, 2011.
- Lundahl, Christian. "Karin Boye och hennes seminariekamrater – reproducerade för reproduktion? Examensarbeten som historiskt källmaterial." *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, no. 1 (2005), 1–24.
- Lundquist, Lennart. *Demokratins väktare: Ämbetsmännen och vårt offentliga etos*. Lund: Studentlitteratur AB, 1998.
- Marklund, Emil. "Who Was Going to Become a Teacher? The Socio-economic Background of Primary School Teachers in Northern Sweden 1870–1950." *History of Education* 50, no 1 (2021), 27–49.
- Mellberg, Margaretha. *Pedagogen och det skrivna ordet: Skrivkonst och folkskollärare i Sverige 1870–1920*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 1996.
- Menter, Ian. "Teacher Education Research." I *Oxford Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- Morawski, Jan. *Mellan frihet och kontroll: Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2010.
- Morberg, Åsa. *Ämnet som nästan blev – en studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988*. Stockholm: HLS förlag, 1999.
- Paulsson, Erik. *Om folkskoleväsendets tillstånd och utveckling i Sverige under 1920- och 1930-talen – till omkring 1938*. Jönköping: Länstryckeriaktiebolaget, 1946.
- Persson, Anders. "Kolonisatör eller turist?: Frågor och arbetsuppgifter i svenska historieläromedel under en tid av kunskapsideologisk förhandling." *Nordic Journal of Educational History* 6, no 2 (2019), 45–72.
- Persson, Sofia. *Läraryrkets uppkomst och förändring: En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca 1800–2000*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2008.

- Persson, Sofia. "Folkskollärarinnorna och kvinnorörelsen – i belysning utifrån Ulla Lindström och Sveriges Folkskollärares förbund." I *Samhällsbyggare i närmiljön: Kvinnliga och manliga folkskollärares insatser i det lokala samhällslivet 1860–1960*, red. Ann-Kristin Högman, Lars Petterson och Sune Åkerman, 89–113. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2010.
- Petterson, Lars. *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham: Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860*. Uppsala: Uppsala universitet, 1992.
- Petterson, Lars. "Folkskolans varför och hur – en historisk betraktelse över motiv och metodik i svensk folkundervisning under 1800-talets första hälft." I *Skolhistoriskt arkiv 32*. Helsingfors: Svenska skolhistoriska föreningen i Finland, 2009.
- Pleijel, Hilding. "Nathan Söderblom och Gottfrid Billing." I *Svensk Teologisk Kvartalskrift*, Årgång 43, 1967.
- Richardson, Gunnar. *Kulturkamp och klasskamp: Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 1963.
- Sahlée, Anna och Mikael Kalm. "Bedömningspraktik i förändring: Lärares markeringar i studentuppsatser under 100 år." I *Svenskans beskrivning 37*, red. Saara Haapamäki, Ludvig Forsman och Linda Huldén, 282–95. Åbo: Åbo Akademi, 2020.
- Samuelsson, Johan. *Läroverken och progressivismen: Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*. Lund: Nordic Academic Press, 2022.
- Samuelsson, Johan, Niklas Gericke, Christina Olin-Scheller och Åsa Melin. "Practice Before Policy? Unpacking the Black Box of Progressive Teaching in Swedish Secondary Schools." *Journal of Curriculum Studies* 53, no. 4 (2021), 482–99.
- Sjöberg, Mats. *Att säkra framtidens skördar: Barndom, skola och arbete i agrar miljö: Bolstad pastorat 1860–1930*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 1996.
- Sjögren, David. "Folkskollärare i konflikt med skolråd och allmoge 1840–1900." I *Nationen så in i Norden*, red. Henrik Edgren, Lars M Andersson, Urban Claesson och Bo G. Hall. Skellefteå: Artos & Norma, 2013.
- Sjögren, David. "Kärleksfullt tilltal, kvarsittning eller kroppssaga: En modellgenererande undersökning om korrektionsmedel i 1800-talets folkskolereglementen." *Nordic Journal of Educational History* 5, no. 2 (2018), 37–66.
- Skog-Östlin, Kerstin. *Pedagogisk kontroll och auktoritet: En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarytbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan*. Malmö: Liber förlag, 1984.
- Sparrlöf, Göran. "Vi manliga lärare": *Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920–1963*. Linköping, 2007.
- Tegborg, Lennart. *Folkskolans sekularisering 1895–1909: Upplösning av det administrativa sambandet mellan folkskola och kyrka i Sverige*. Uppsala: Uppsala universitet, 1969.
- Tisdall, Laura. *A Progressive Education?: How Childhood Changed in Mid-Twentieth-century English and Welsh Schools*. Manchester: Manchester University Press, 2020.
- Westberg, Johannes. *Att bygga ett skolväsende: Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900*. Lund: Nordic Academic Press, 2014.



Reform Pedagogy Meets History Education in the Writings of Four Norwegian Gymnasium Teachers (1917–1954)

Anne Helene Høyland Mork

Abstract • This article explores relationships between ideas of reform pedagogy and conceptions of history education in the writings of four Norwegian upper secondary school history teachers who worked at the same rural gymnasium, Eidsvoll landsgymnas (ELG), between 1936 and 1939. While expressing support for certain principles of reform pedagogy, their ideas of purposes, content, and methods of history education varied considerably. This article demonstrates diversity within Norwegian reform pedagogy. Although these teachers could agree in criticism of the “old school” and in support of more student-centred and active education, their conceptions of history, as well as their goals for societal development, differed greatly. While one of the teachers saw strengthening national identity as the main goal of history education, others emphasised history education’s role in education for democracy.

Keywords • reform pedagogy (progressive education), history education, gymnasia (upper secondary schools), teachers, Norway

Introduction

Principles of working school/activity school (*arbeidsskole*) were central when the Norwegian secondary school act of 1935 was passed. The committee in charge of preparing the implementation of the school reforms used the term *arbeidsskole* to denote ideas of reform centring around students’ productive activity. The committee emphasised that history was one of the subjects most in need of change, and that the name of the subject had been altered from “history” to “history and social studies” to strengthen social studies.¹ Suggestions that were later implemented in curricula for gymnasia (upper secondary schools) included individual projects, in-depth studies of certain periods, and the use of a greater variety of historical sources and educational resources.²

These ideas of activity school were part of a transnational phenomenon. From the end of the nineteenth century, different movements criticised “old” teaching practices and, under labels such as progressive education, activity pedagogy, new education, and reform pedagogy, promoted “new” ways of teaching and learning. In this article, I use the term reform pedagogy as a broad concept encompassing influences from European and American reform movements, and the term activity school as a translation of *arbeidsskole*. When referring to research on reform pedagogy and progressive education, I generally retain the terms used by the authors.

1 Kirke- og Undervisningsdepartementet, *Innstilling II fra Plankomiteen for den nye skoleordning* (Oslo: KUD, 1938), 3, 31–32, 52–54. All translations from Norwegian in the text have been done by me.

2 *Ibid.*, 5–7, 35, 38–39, 53–56; Anne Helene Høyland Mork. “The Why, What, and How, of History Education in Norwegian and Swedish History Curricula for Upper Secondary Schools (Approximately 1920–1960),” *Scandinavian Journal of History* 49, no. 2 (2024a); *Undervisningsplaner. Den høgre almenskolen etter lov av 10. mai 1935*, (Oslo: Brøgger, 1950).

The aim of this article is to explore relationships between ideas of reform pedagogy and conceptions of history education in the writings of four upper secondary school teachers. Through analysis of texts, primarily journal articles and textbooks, written between 1917 and 1954, I answer the question: Which types of ideas of reform pedagogy are present in the teachers' conceptions of history education? By conceptions of history education, I refer to ideas about purposes, content, and methods of history education. Educational ideas about teaching and learning and historiographical ideas about the nature and driving forces of history are important components of these conceptions.

Comparative studies have emphasised certain characteristics of Norwegian mainstream historiography. Firstly, there has been a particularly consistent emphasis on the nation. The "Norwegian historical school" that emerged in the 1830s was aimed at demonstrating the uniqueness of the Norwegian people. A combination of national and democratic ideas became highly influential in the late nineteenth century, particularly through historian Ernst Sars (1835–1917). In the grand national narrative, the events of 1814 and the Constitution were fundamental, and the dissolution of the union with Sweden in 1905 was seen as confirmation of a story about a struggle for national freedom and democracy.³ Secondly, Marxist materialist conceptions of history were integrated into Norwegian historiography early, foremost by historians Halvdan Koht (1873–1965) and Edvard Bull Sr (1881–1932), who were also politicians and government ministers for the Labour Party. Koht combined national and democratic ideas, inspired by Sars, with Marxist ideas of the driving forces of history, while Bull focused on society rather than nation.⁴

School reforms were carried out during the interwar years and after the Second World War. Following the work of several committees, new school acts were passed in 1935 and 1936. The German occupation (1940–1945) entailed attempts to Nazify the schools, and the collaborative party, *Nasjonal Samling* (NS), played a central part in this. In 1942, the NS teacher organisation, *Norges Lærersamband*, was established with mandatory membership for all teachers. Protests, against this and other Nazification attempts, resulted in the arrest of about 1100 teachers, but the Nazification efforts had little success.⁵ After the war, the reform work was resumed, and goals of democratisation were more explicitly stated in school policy documents than earlier.⁶

Processes of nation-building strongly influenced the development of schooling. In my study of curricular documents for gymnasia in Norway and Sweden (1920–1960), I found that, although the nation is very central in the Norwegian history curricula, there are no formulations about creating love for the fatherland, and no

3 Peter Aronsson et al., "Nordic National Histories," in *The Contested Nation: Ethnicity, Class, Religion and Gender in National Histories*, ed. Stefan Berger and Chris Lorenz (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008), 261–75, 281–82; Jarle Simensen, "National and Transnational History: The National Determinant in Norwegian Historiography," in *Nordic Historiography in the 20th Century*, ed. Frank Meyer and Jan Eivind Myhre (Oslo: University of Oslo, 2000), 90–95.

4 *Ibid.*, 96–98; Aronsson et al. (2008), 268–70.

5 Nicola Karcher, "A National Socialist School for Norway: Concepts of Nazification During the German Occupation," *Paedagogica Historica* 56, no. 5 (2020).

6 Mork (2024a), 227, 231, 233; Rolf Th. Tønnessen, *Læreplaner i nasjonsbyggingsperspektiv. Ei sammenlikning mellom Norge og Tyskland* (Kristiansand: Høgskulen i Volda, 2003), 113–14.

clear shift in the attitude to nationalism during this period.⁷ As pointed out by Jarle Simensen, nationalism was not discredited by the Second World War in Norway, and the years 1940 and 1945 were inserted into the grand national narrative.⁸ However, Simensen also shows that Norwegian nationalism took various forms, and as illustrated by Øystein Sørensen, there were many different, contrasting and partly overlapping, nation-building projects.⁹

The teachers who are the focus of this article – Johan Fredrik Voss, Edvard Brakstad, Bjarne Svare, and Tønnes Sirevåg – taught history at the same public rural gymnasium, Eidsvoll landsgymnas (ELG), between 1936 and 1939. Gymnasia were theoretical upper secondary schools qualifying for university studies. Rural gymnasia were schools providing academically gifted students from the countryside a path to university studies. This school type, which existed from 1914 until 1964, was closely associated with “the Norwegian Movement” (*norskdomsrørsla*), which promoted the use of the written language standard New Norwegian (*nynorsk*, before 1929 called *landsmål*), based on Norwegian dialects.¹⁰ Rural gymnasia were placed in a tension between different traditions of education or Bildung. They were linked to an ideology stressing Norwegian history, language, and culture, but also to the classical humanistic ideals of gymnasia and universities.¹¹

Bildung (*dannelse/danning*) is a complex educational concept encompassing a notion of an indefinite process and of a goal.¹² This duality relates to questions about what to prioritise, the individual and their process, or the goal and its content. Wolfgang Klafki’s description of material and formal theories of Bildung illustrates this duality. Material theories focus on content, while formal theories focus on the student. Klafki divides material theories into an objectivist theory, where the ideal is to convey what one sees as the objective content of a culture, and a classical theory, where one focuses on material that can further certain human qualities. Formal theories are divided into functional theory, which stresses the development of character and powers, and method-based theory, underlining the learning of methods. Klafki’s concept of categorical Bildung is a dialectic combination of elements from the other theories.¹³

7 Mork (2024a).

8 Simensen (2000), 99.

9 Ibid., 94–96; Øystein Sørensen, “Hegemonikamp om det norske: Elitenes nasjonsbyggingsprosjekter 1770–1945,” in *Jakten på det norske: Perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*, ed. Øystein Sørensen (Oslo: Ad notam Gyldendal, 1998).

10 Reidun Høydal, “Upp og fram! Landsgymnaset vert til,” in *Landsgymnaset*, ed. Gudleiv Forr and Helge Vold (Oslo: Samlaget, 2007); Svein Arne Myhren, “‘Uppgaava ligg paa oss...’: Lektorliv og sjølforståing ved landsgymnaset i mellomkrigstida” (Master’s thesis, University of Bergen, 2001); Anne Helene Høyland Mork, “‘An ‘Acropolis’ in Miniature’ and a House that ‘Must be Filled with Spirit and Content’: Ideals of Bildung in the Building of Two Scandinavian Schools in the 1920s,” in *New Perspectives on Educational Resources: Learning Material Beyond the Traditional Classroom*, ed. Karl Christian Alvestad, Kari H. Nordberg, and Hege Roll-Hansen (London: Routledge, 2024b).

11 Høydal (2007), 38; Myhren (2001), 10, 114–20; Mork (2024b), 51.

12 Bernt Gustavsson, *Bildningens dynamik: Framväxt, dimensioner, mening* (Göteborg: Bokförlaget Korpen, 2017), 11–12.

13 Wolfgang Klafki, “Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk,” in *Om utdanning: Klassiske tekster*, ed. Erling Lars Dale (Oslo: Gyldendal akademisk, 2001). Mork (2024a), 220.

Sven Sødning Jensen applies Klafki's theories to history education. He stresses the authority of teachers and textbooks in an objectivist theory, as well as the promotion of ideals such as nationalism, in a classical theory of history education. Source criticism is at the heart of formal theories of history education. In functional theory, source criticism trains critical thinking, and in method-based theory, it provides a useful method in many or all situations.¹⁴ There are always combinations of material and formal aspects. Within reform pedagogy, for instance, emphasis was placed on formal aspects, but material aspects were also present.

Reform pedagogy

Reform pedagogy is a multifaceted phenomenon that changed over time. In Europe, Reidar Myhre distinguishes between an initial protest phase until 1914 and a phase of organisation and radicalisation in the interwar years, partly overlapping with a phase of moderation and self-criticism.¹⁵ A shift from more individualistic, child-centred ideals in the 1920s, to stronger emphasis on social aspects in the 1930s, has been indicated in the case of the United States.¹⁶

The ideas of American John Dewey were also highly influential in Europe. Key principles in Dewey's pedagogical philosophy were democracy, activity, growth, experience, communication, cooperation, and connections to students' lives.¹⁷ In *Democracy and Education*, Dewey emphasises the importance of educating members of democratic society to "personal initiative and adaptability" and underlines the individual and the social by presenting education as "a freeing of individual capacity in a progressive growth directed to social aims". As for history education, Dewey argues that the "true starting point of history is always some present situation with its problems", and that economic history, which deals with the common man, is more democratic than political history.¹⁸

European reform movements were diverse. Using the German term *Arbeitsschule*, Georg Kerschensteiner emphasised manual work and citizenship education, while Hugo Gaudig stressed intellectual work and character formation. Swiss Adolphe Ferrière's activity school highlighted growth, life, and activity. Austrian Elsa Köhler, who promoted the concept of activity pedagogy, conducted school experiments in Norway and Sweden in cooperation with Norwegian and Swedish educators.¹⁹ The international organisation the New Education Fellowship was founded in 1921. Among its principles were participation, cooperation, coeducation, and children's interests.²⁰

14 Sven Sødning Jensen, *Historieundervisningsteori* (København: Christian Ejlers' Forlag, 1978), 11, 55–56, 68–70, 79–81; Mork (2024a), 220.

15 Reidar Myhre, *Pedagogisk idéhistorie: fra 1850 til i dag*, 3rd edition (Oslo: Gyldendal, 1985), 40–98.

16 Tomas Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* (Göteborg: Daidalos, 2005), 232–34.

17 Anders Burman, "Dewey och den reflekterade erfarenheten," in *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*, ed. Anders Burman (Huddinge: Södertörns högskola, 2014).

18 John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, ed. Patricia H. Hinchey (Gorham, ME: Myers Education Press, 2018), 93, 105, 227, 29.

19 Myhre (1985), 51–78; Elsa Köhler, *Aktivitetspedagogik: en vägledning* (Stockholm: Natur och Kultur, 1936), 17–18.

20 Willy Aagre, *Folkeopplyseren: Anna Sethne og den norske reformpedagogikken* (Bergen: Fagbokforlaget, 2016), 113–15.

There were political and pedagogical tensions and contradictions within these reform movements. In her study of progressive education in England and Wales, Laura Tisdall distinguishes between utopian progressivists who underlined the freedom of the child, and non-utopian progressivists who argued for the importance of adult leadership.²¹ Ronald W. Evans distinguishes between several strands of progressive education in the United States. Some emphasised the natural development of the child, while others promoted efficiency in education. Mainstream progressivists emphasised student activity and participation, while a more radical strand, reconstructionism, strove for a new social order, stressing social problems and critical thinking.²² In his analysis of progressivism in American schools, Larry Cuban operates with a continuum from teacher-centred to student-centred teaching that includes “hybrids of progressive teacher-centred instruction”, where teachers incorporated progressive elements in teacher-centred approaches.²³

Political affiliations within movements of reform pedagogy varied. Democratic and internationalist aspects have often been highlighted, and for many reformers the creation of more democratic societies was essential.²⁴ However, research has problematised an image of reform pedagogy as exclusively democratic.²⁵ Parallels between certain elements of reform pedagogy and totalitarian ideals of education have also been pointed out.²⁶ Martin Gutmann shows how the concept of people’s community (*Volksgemeinschaft*) provided a bridge between internationalist ideas of New Education and fascism for Swiss educator Alfred Zander.²⁷

The diversity of reform pedagogy is also evident in Norway. Fredrik W. Thue characterises Norwegian reform pedagogy in the interwar years as “ecumenical”, bringing together different actors, traditions, and values.²⁸ Harald Jarning describes “a

21 Laura Tisdall, *A Progressive Education? How Childhood Changed in Mid-Twentieth-Century English and Welsh Schools* (Manchester: Manchester University Press, 2020), 1–4.

22 Ronald W. Evans, *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* (New York: Teachers College Press, 2004), 48–52. See also Englund (2005), 229–43.

23 Larry Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890–1990*, 2nd edition (New York: Teachers College Press, 1993), 6–10.

24 Hermann Röhrs and Volker Lenhart, *Progressive Education Across the Continents: A Handbook* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995); Johan Samuelsson, *Läroverken och progressivismen: Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950* (Lund: Nordic Academic Press, 2021), 39–41.

25 Jurgen Herbst, “Toward a Theory of Progressive Education?,” review of *Progressive Education Across the Continents: A Handbook*, ed. Hermann Röhrs and Volker Lenhart, *History of Education Quarterly* 37, no. 1 (1997); Emma Vikström, *Skapandet av den nya människan: Eugenik och pedagogik i Ellen Keys författarskap* (Örebro: Örebro University, 2021), 25–28.

26 Helen Roche, *The Third Reich’s Elite Schools: A History of the Napolas* (Oxford: Oxford University Press, 2021), 109; Sarah Van Ruyskensvelde and Marc Depaep, “Vlaamsche Paedagogiek: Progressive Educationalists and the Construction of a Flemish *Volksgemeinschaft*, 1922–1944,” *Paedagogica Historica* 56, no. 5 (2020); Anja Giudici, Thomas Ruoss, and Giorgia Masoni, “Nativist Authoritarian Far-right Flirtations with Progressive Education: Exploring the Relationship in Interwar Switzerland,” *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 41, no. 2 (2019).

27 Martin Gutmann, “Engineering the European ‘Volksgemeinschaft’: Social Engineering, Pedagogy and Fascism in the Case of the Swiss Alfred Zander,” *Journal of Contemporary History* 51, no. 1 (2016).

28 Fredrik W. Thue, “Reformpedagogikk i norsk skoleutvikling og lærerutdanning: ‘den profesjonelle lærer’ historisk belyst,” in *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole*, ed. Sølvi Mausethagen et al. (Oslo: Universitetsforlaget, 2023), 276.

progressivist educational innovation system” with two clusters. There was one cluster in the capital, close to school leaders and leaders of teacher organisations, and a rural cluster mainly connected to the teacher seminar in Volda and supported by institutions promoting New Norwegian.²⁹ Kim Helsvig illustrates diversity through the leading figures of social democratic Anna Sethne in Oslo, who promoted more rational education, and value conservative Erling Kristvik at the teacher seminar in Volda, who emphasised the nation and Christianity.³⁰

Jarning points out that folk high schools have often been overlooked in Scandinavian research on reform pedagogy and demonstrates similarities between nineteenth-century Grundtvigianism and twentieth-century reform pedagogy.³¹ According to Martin Marciuch, reform pedagogy and Grundtvigianism were largely compatible in questions of pedagogy, even though they based their ideas on completely different traditions of knowledge. Common ideas included awakening interest and excitement in the students, as well as stressing the importance of the relationship between student and teacher and connections between school and life.³² Writing about Norway and Denmark, Afshan Bibi argues that one may tentatively see the reception of ideas of international progressive education as “a gradual process of evolution from Grundtvig’s educational philosophy rather than an abrupt break from it”³³

As for connections between reform pedagogy and totalitarianism in Norway, Andreas Bagås Lien shows diversity within the collaborative NS Party. While most NS leaders adamantly rejected reform pedagogy, others supported certain reform pedagogical ideas, with reference to German schools. While rejecting many of the ideals of Sethne, they could relate to some of the ideas of Kristvik.³⁴

It is difficult to define reform pedagogy, but it is possible to point out some common features. Firstly, these reform movements were united by wishes to change schooling and by criticism of what was often termed “the old school”. Crucial points of criticism were that students became passive in a system dominated by teachers and textbooks, that focus on memorisation, homework testing and exams did not contribute to meaningful learning, and that curricula were outdated, too theoretical, and detached from students’ lives. Reformers often linked their ideas to psy-

29 Harald Jarning, “Reform Pedagogy as a National Innovation System: Early Twentieth-Century Educational Entrepreneurs in Norway,” *Paedagogica Historica* 45, no. 4/5 (2009), 482–83. See also Rune Slagstad, *De nasjonale strateger*, 3rd edition (Oslo: Pax, 2015), 121–22.

30 Kim Gunnar Helsvig, “Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv,” *Nytt Norsk Tidsskrift* 21, no. 2 (2004), 172–73.

31 Jarning (2009), 479–81.

32 Martin Marciuch, “Pedagogiske brytninger i mellomkrigstidens lærerutdanning: sekularisering, vitenskapeliggjøring, akademisering – frigjøring?,” in *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole*, ed. Sølvi Mausethagen et al. (Oslo: Universitetsforlaget, 2023), 257–59.

33 Afshan Bibi, “Schoolteachers, Child-Centered Education, and the Nordic Education Model: Danish and Norwegian Experiences, 1920–1935,” in *The Nordic Education Model in Context: Historical Developments and Current Renegotiations*, ed. Daniel Tröhler et al. (New York: Routledge, 2023), 87–88.

34 Andreas Bagås Lien, “En ny ånd i skolen: Nasjonal Samlings skolepolitikk 25.9.1940–31.12.1942” (Master’s thesis, University of Oslo, 2013), 21–22, 35, 91, 105–6. See also Nina Beate Lyng-Vagstein, “Vi vil en ungdom som er sunn og sterk: Nazistisk oppdragslære i Nasjonal Samlings Ungdomsfylking 1940–1945” (Master’s thesis, University of Oslo, 2011).

chological research.³⁵ Many reform schools were founded and school experiments conducted.

Secondly, suggestions for new ways of teaching involved a move towards more student-centred and active modes of education. This included observation, varied educational resources, independent work, and connecting to students' interests. It often entailed more emphasis on formal aspects of *Bildung*, the development of the individual and their skills, and less on material aspects, the content. With stronger emphasis on social aspects of education, especially in the 1930s, student interaction was increasingly stressed through promoting group work, class discussions, and student participation.³⁶

Thirdly, suggestions of classroom reform were often linked to more overarching ideas of forming society, but the reformers envisioned different kinds of societies. While some emphasised strengthening the nation, others highlighted democratisation. Some stressed adapting to and strengthening democratic society, while others underlined the need for independent and critical individuals who could change society.³⁷

Previous research

The limited amount of research on the history of history education in Norwegian gymnasia before 1960, has concentrated on the national level and curricula. The main work is Thue's article about the role of history as school subject and integrative curricular perspective in secondary schools (1869–2019). Thue shows that, until well after the Second World War, there were close links between the university discipline and the school subject of history in the gymnasium, both conveying a liberal form of nationalism.³⁸ In my comparison of Norwegian and Swedish curricular documents, used between 1920 and 1960, I saw a clear shift from the 1911 Norwegian encyclopaedic curriculum, including long lists of topics, to later curricula with elements of reform pedagogy.³⁹ However, ideals expressed in curricula may differ considerably from those expressed in textbooks and by teachers, and as Thue points out, we need studies that shed light on teachers' and students' active roles in shaping history education.⁴⁰

International research shows that history education was widely debated throughout the twentieth century.⁴¹ Studies of the history of history education in Swedish secondary schools show complex processes of negotiation about purposes and con-

35 See Erling Lars Dale, "Dannelsesprogram og enhetsskole," in *Dannelsens forvandlinger*, ed. Rune Slagstad, Ove Korsgaard, and Lars Løvlie (Oslo: Pax, 2003), 167–72; Reidar Myhre, *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet*, 8th edition (Oslo: Ad notam Gyldendal, 1998), 69–72.

36 Aagre (2016), 109–13; Cuban (1993), 6–8; Samuelsson (2021), 40–46; Röhrs and Lenhart (1995); Thue (2023); Mork (2024a), 231.

37 Evans (2004), 46–52; Gutmann (2016); Helsvig (2004); Englund (2005), 225–34.

38 Fredrik W. Thue, "Den historiske allmenndannelse: Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869–2019," *Historisk tidsskrift* 98, no. 2 (2019).

39 Mork (2024a).

40 Thue (2019), 187.

41 David Cannadine, Jenny Keating, and Nicola Sheldon, *The Right Kind of History: Teaching the Past in Twentieth-Century England* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011); Evans (2004).

tent of history education.⁴² In his work on the influence of educational progressivism on Swedish secondary schools and history education, Johan Samuelsson includes teachers' perspectives through analysis of journal articles and teachers' reports about their teaching. According to Samuelsson, ideas of progressive education were more present and appeared earlier than what has often been claimed in previous research.⁴³

Secondary schools and their teachers have been given little attention in research on Norwegian reform pedagogy. Both Erling Lars Dale and Thue show that there was substantial interest in pedagogical questions among secondary school teachers in the 1930s and that ideas of reform pedagogy could be linked to academic ideals, such as a scientific approach and self-activity.⁴⁴ However, after the Second World War, secondary school teachers generally put less emphasis on pedagogy, stressing their academic education in school subjects.⁴⁵

Teachers were often active in several arenas. In his study of primary school teachers in Sweden, Johannes Westberg shows that teachers were "knowledge brokers" with multiple roles, producing and circulating knowledge in various ways and for diverse purposes.⁴⁶ According to Svein Arne Myhren, rural gymnasial teachers worked in a tension between a popular and a classical bourgeois ideal of education. Through teaching, writing, and research, they represented a new group of academics.⁴⁷ Samuelsson describes some of the Swedish progressive secondary school teachers as "social engineers" who influenced policy and spread ideas. They wanted to develop schooling through experiments, scientific knowledge, and psychological and pedagogical theories.⁴⁸

There is some research which depicts Eidsvoll landsgymnas' teachers.⁴⁹ This applies especially to Voss and Sirevåg, who were at different times central actors in the educational landscape. Lien places Voss in a Norwegian-national fraction of NS, in contrast to a pan-Germanic fraction, and Voss' ideas are discussed in works on text-

42 Thomas Nygren, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002* (Umeå: Umeå University, 2011); Henrik Åström Elmersjö, *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991* (Lund: Nordic Academic Press, 2017); Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningsarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* (Lund: Nordic Academic Press, 2013).

43 Samuelsson (2021); Johan Samuelsson et al., "Practice before Policy? Unpacking the Black Box of Progressive Teaching in Swedish Secondary Schools," *Journal of Curriculum Studies* 53, no. 4 (2021).

44 Dale (2003), 167–71; Thue (2023), 278–81.

45 Thue (2023), 290; Åsmund Arup Seip, *Lektorene* (Oslo: FAFO, 1990), 164–70.

46 Johannes Westberg, "Multifaceted Knowledge Actors: Nineteenth-Century Teachers as Authors, Researchers, Administrators, and Politicians," in *Knowledge Actors: Revisiting Agency in the History of Knowledge*, ed. Johan Östling, David Larsson Heidenblad, and Anna Nilsson Hammar (Lund: Nordic Academic Press, 2023).

47 Myhren (2001), 114. See also Lars Erik Larsen and Fredrik W. Thue, "Elitist Tradition and Democratic Reform: Norwegian and Danish Upper-Secondary Teacher Cultures in Transition, 1960–1994," in *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives*, ed. Jesper Eckhardt Larsen, Barbara Schulte, and Fredrik W. Thue (London: Routledge, 2022), 175–76.

48 Samuelsson (2021), 233–35.

49 Jarle Simensen, "1956-kullet som sosialhistorie," in *Landsgymnasnet*, ed. Gudleiv Forr and Helge Vold (Oslo: Samlaget, 2007), 126–34; Helge Vold, ed. *Landsgymnasår: Eidsvoll 1957–1960* (Oslo: ELG-bok, 2006), 27–35, 62–65; Tønnes Sirevåg, *Kunnskap skal glede di sjel: Attersyn på tronge tider og vegen som gikk gjennom skolen* (Oslo: Aschehoug, 1979), 224–30.

book criticism and on NS educational ideas.⁵⁰ In his book *The Strategic Pedagogues*, Dale writes that Voss represents ideas that contained “national dreams” from the time around 1905 until the early 1920s, frustration in the interwar years, and idealistic and naïve hopes under NS.⁵¹ Alfred Oftedal Telhaug writes about Sirevåg that he was open for “the best of progressive thinking, namely the line of activity pedagogy and education for democracy”, but only if it could be combined “with the best of the tradition of secondary schools, the conveyance of knowledge and culture”.⁵²

More research on the history of history education and on the impact of reform pedagogy on Norwegian gymnasia is needed. Given the variations within reform pedagogy, it is also important to examine specific cases in their contexts. Studying these ideas in relation to a particular school subject and teachers at a specific school is a valuable contribution. With their combination of democratic objectives of extending schooling and close connections to national movements, the rural gymnasia are interesting cases when studying history education in connection to democratisation and nationalism.

Methods and sources

The initial phase of the study was inspired by methods of collective biography.⁵³ Making an overview of teachers who taught history at Eidsvoll landsgymnas from the opening in 1922 until 1964, I recorded dates of birth and death, parents’ occupation, education, political affiliation, activity in organisations, employment, and published texts. Since including all these teachers would make the study too extensive, I decided to focus on teachers who had a long academic education in history and had worked at the school for at least three years. I then chose the three teachers who had written most extensively on topics relevant to history education, Voss, Svare and Sirevåg. The fact that they all worked at the school in the period 1936–1939, allowed for a more coherent study. I chose to add Brakstad who also taught history at the school during those years. The remarkably rich source material left by these teachers and their roles as active contributors to educational debates, make them particularly interesting to study.

My analysis focused on interpreting and comparing ideas expressed in the teachers’ texts. I started reading broadly, and subsequently concentrated on the texts most relevant to history education. The first main category were journal articles, primarily from the pedagogical journal *Norsk pedagogisk tidsskrift*, the journal of the secondary school teachers’ association *Den høgre skolen*, and the journal of the NS teachers’ association *Den Norske Skole*, which was connected to Nazification efforts. I supplemented these articles with autobiographical texts, especially in the case of Sirev-

50 Lien (2013), 66, 94, 101; Christian Sæle, *Den rette historien: Lærebokkritikk som historiepolitisk redskap* (Bergen: University of Bergen, 2013), 163, 72; Geir Kragstad, “Nazistisk oppdragelses- og skoleideologi i Norge 1940–45” (Master’s thesis, University of Oslo, 1980), 82–85.

51 Erling Lars Dale, *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge* (Oslo: Ad notam Gyldendal, 1999), 337.

52 Alfred Oftedal Telhaug, “Tønnes Sirevåg: Kunnskapsskolens mann som forsøksleder,” in *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, ed. Harald Thuen and Sveinung Vaage (Oslo: Abstrakt forlag, 2004), 280.

53 See Krista Cowman, “Collective Biography,” in *Research Methods for History*, ed. Simon Gunn and Lucy Faire (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2016).

åg, who authored autobiographical books and books on school history. Although including citations from earlier texts, these books were written far later. The second category of sources were textbooks. These books give an indication of how the teachers wanted to implement their ideas, although genre traditions and educational policy are essential in forming textbooks. I reviewed additional sources, including letters, speeches, meeting protocols, reports, trial documents, and texts describing the teachers and their teaching.

The texts were analysed following the didactic questions of why one should teach history, what kind of history one should teach, and how one should teach history. After the initial analysis, the question of history education and reform pedagogy emerged as a central topic, and combined with new readings of the texts, the results were related to this question.

The teachers

In addition to working at the same rural gymnasium and promoting New Norwegian, the four teachers had similar academic education and were active in several contexts. They each earned the cand. philol. degree at the University of Kristiania/Oslo with history as their main subject, including the writing of an independent historical thesis, and completed the six-month-long pedagogical seminar.⁵⁴ Acting as knowledge brokers, they participated in associations and committees, published textbooks and historical literature, wrote articles, and edited journals.

Johan Fredrik Voss (1883–1966) was the son of a priest and spent most of his early years in Bergen. As a university student he taught at Aars and Voss' school, which had been founded by his uncle. After starting a school in Volda, and working at Voss rural gymnasium, he was hired as the first principal of Eidsvoll landsgymnas. Voss was an initiator and editor of the pedagogical journal *Norsk pedagogisk tidsskrift*, and in the interwar years he participated in several central school committees.⁵⁵

Voss joined the NS Party in the autumn of 1940 and played an active role in attempts to Nazify the schools. In 1942, three ELG teachers, among them Brakstad and Svare, were arrested and sent to forced labour in Kirkenes for protesting against Nazification measures. Voss was arrested in May 1945 and convicted of treason. He later wrote texts defending his actions during the occupation and a booklet criticising the representation of the occupation in history textbooks.⁵⁶

The educational trajectories of Edvard Brakstad (1888–1982) and Bjarne Svare (1897–1973) illustrate the long road to university studies for boys of their generation from small farms in the countryside.⁵⁷ Brakstad graduated from the teachers' sem-

54 The cand. philol. degree, which took about six years, consisted of preparatory courses, two secondary subjects, and a main subject.

55 Helga Sverdrup Ekrheim and Olav Ekrheim, eds., *Norges filologer og realister* (Stavanger: Dreyer, 1933), 549; Jon Lid and Andreas Riis, eds., *Studentene fra 1901: biografiske opplysninger samlet til 50-års jubileet 1951* (Oslo: 1951), 202–3; *Studentene fra 1901: Biografiske opplysninger samlet til 25-års-jubileet 1926* (Oslo: Grøndahl, 1926), 347–49; Sirevåg (1979), 226–28.

56 Lien (2013), 66, 75, 86, 94; Simensen (2007), 130–31; Edvard Brakstad, "Krig og terror – siger og atterreiseing," in *Eidsvoll offentlige landsgymnas gjennom 25 år*, ed. Bjarne Svare, Edvard Brakstad, and Eirik Sundli (1947); Lid and Riis (1951), 202–3; J. Fredrik Voss, *Eidsvoll off. Landsgymnas 1922–1945. Attersyn og utsyn. Uppgjerd* (Rena: Per Nes, 1952); J. Fredrik Voss, *Okkupasjonstida i historielærebookene* (Oslo: Forbundet for Sosial Oppreisning, 1954).

57 Høydal (2007), 22, 30, 40–41; Myhren (2001), 2–3.

inar in Volda before completing his upper secondary school exams, and he worked as a teacher and school leader in several school types before completing his cand. philol. degree and the pedagogical seminar. He taught at ELG from 1931 and was principal from 1945.⁵⁸ Bjarne Svare attended a local folk high school and worked for three years, before moving to Volda to attend middle school and the gymnasium. He completed his university studies in 1927 and started working at ELG in 1928. In 1940, he attained the doctoral degree, and he spent several semesters as a substitute for the history professor at the Teachers' College in Trondheim. He was principal of ELG from 1959. Svare represented the Labour Party in local politics, after having left the Liberal Party.⁵⁹

Tønnes Sirevåg (1909–1994) had a working-class background and was politically active in the Labour Party. He worked at Eidsvoll lands gymnas between 1936 and 1939. During the occupation, Sirevåg participated in the resistance movement. He was member of the national board of education from 1948 and participated in drafting the 1950 curricula for secondary schools. Sirevåg was leader of the committee for educational experiments from 1954, and Director General at the Ministry of Church and Education from 1960.⁶⁰

Ideas of reform pedagogy and conceptions of history education

Voss, Svare, and Sirevåg published several articles about history education, and Svare and Sirevåg published textbooks. I have not found texts by Brakstad on history education, but I have included his article about new educational methods in the teaching of Norwegian. My analysis of the teachers' texts is divided into three. First, I examine ideas about objectives of history education, demonstrating a main division between goals of strengthening national identity and of educating for democracy. Next, I analyse the choice of material, focusing on differences between a nationalistic and a materialist conception of history. Finally, I discuss expressions of various ideas of reform pedagogy in the texts.

History education as a tool for nationalism or for building a democratic society?

The nation is the main theme throughout Voss' texts. In 1917, Voss claims that there is hardly a country in Europe where national history is more disrespected than in Norway, causing "uncurable damage, both to awakening proud national identity and patriotism, and to the education of the youth". Voss is confident that the "national sleep" in Norway is connected to history education and argues that it is crucial that the leaders of a people have "full knowledge of the fate of the people, and love for the forefathers and their deeds."⁶¹

58 Olav Ekrheim, Håkon Norås, and Helga Sverdrup Ekrheim, eds., *Norges filologer og realister* (Stavanger: Dreyer, 1950), 89–90.

59 Ekrheim, Norås and, Ekrheim (1950), 832–33; *Studentene frå 1919: Biografiske opplysninger samlet til 50-års jubileet 1969* (Oslo: 1969), 164; Ivar Svare, "Minner og opplysninger om barndom, ungdom og slekt," (Unpublished book, 2011), 36–37.

60 Ekrheim, Norås, and Ekrheim (1950), 755–56; Telhaug (2004), 268–75; Sirevåg (1979), 755–56; Tønnes Sirevåg, *Katedral og karusell: Streiflys på skole og politikk i krig og fred* (Oslo: NKS-forlaget, 1981).

61 J. Fredrik Voss, "Fedrelandssoga, det norske folk og den høgre norske skulen," *Norsk pædagogisk tidsskrift* 1, no. 1 (1917a), 3–6.

A specific form of nationalism appeals to Voss. In an autobiographical text, he writes that he became fully aware of the value of a national awakening in Norway when working as a teacher for a Norwegian family in northern Sweden in 1902–1903. He contrasts “the fully confident, proud national awareness” in Sweden with the “lukewarmness and mockery of everything domestic” in Norway, especially in the cities and among the higher classes.⁶² Comparisons of nationalism in Norway and Sweden around 1900 have shown that, although different forms of nationalism existed in both countries, Norwegian mainstream nationalism was more connected to the liberal left and demands for democratic reforms, while Swedish mainstream nationalism was more connected to the conservative right.⁶³

During the German occupation, Voss wrote in the journal of the NS teacher association. In 1942, Voss highlights history’s unique potential for moving imagination and affecting thoughts and will, and he argues for altering objectives and methods. The central objective should be to “create love for people and country in the young and increase their sense of responsibility for the duties they have towards the authorities and the future of the country”. Voss adds that all history presentation should be true, giving a versatile picture of life which shows the religious, ethical, and national building forces.⁶⁴ Voss prioritises formal aspects of education with emphasis on emotions and will. He writes that it matters less if the knowledge, the event, or the person, is half forgotten, because it has had its effect on our view of life and on the formation of character and will. It might also have contributed in an intellectual way, but that should not be the main goal.⁶⁵

While Voss prioritises emotional objectives over intellectual, Svare presents both as equally important. In 1938, Svare writes that, as with historical research, the intellectual function of history education is to give people awareness of the past and explain what they see around them. One must, therefore, prioritise the aspects of history that are the most relevant for today’s societal problems, so one can “see more clearly and judge more rightly”.⁶⁶ In 1946, Svare stresses the importance of history and social studies in a school that is to prepare students for prominent positions in a democracy. He suggests devoting more hours to the subject and making social studies an independent subject.⁶⁷

Svare connects an emotional or educative goal of history education to moral use of history and an evolutionary conception of history. He argues that history education should establish a moral view. One must teach the students to see “the life-line of our cultural development” and respect for the intellectual power and courage that have always been needed in the struggle against “powers that wanted to prevent people from freeing themselves and building a better society”. A democratic society must emphasise democratic virtues, according to Svare, and the central story is that

62 *Studentene fra 1901* (1926), 347–48.

63 Torbjörn Nilsson, “Sverige och 1905 – glömska eller förträngning?,” *Historisk tidskrift* 84, no. 2 (2005), 224.

64 J. Fredrik Voss, “Grunnsyn ved sogeopplæringa i skulen,” *Den Norske Skole* 1, no. 1 (1942), 9–11.

65 Voss (1942), 10.

66 Bjarne Svare, “Soge og soge-undervisning,” *Norsk pedagogisk tidskrift* 22 (1938), 244–45.

67 Bjarne Svare, “Tysken i den høgre skulen,” *Den høgre skolen* 45, no. 3 (1946), 86.

of humanisation. The goal is to create a social view and awaken a humane and democratic way of thinking.⁶⁸

Like Svare, Sirevåg emphasises education for democracy and citizenship as the central objective of history education. In the preface to his textbook *The Rise of Modern Britain*, he writes that he wants the book to provide an incentive to historical thinking and impart “a sense of the value of history as an education for citizenship”. He quotes Dewey saying that whatever history is for the scientific historian, “for the educator it must be indirect sociology – a study of society which lays bare its process of becoming and its modes of organization”.⁶⁹

When explaining why he chose to study history, Sirevåg writes that it was because history encompasses all subjects and, using the words of Cicero, “is the teacher of life”.⁷⁰ In an article about using filmstrips, Sirevåg writes that a sign that history education has achieved its goal is that the students have acquired a core of facts and concepts that have become alive to them. The material should, as far as possible, be presented in a way that stimulates students’ interest in the time they are learning about.⁷¹

Sirevåg adds a more practical reason for history education. In 1954, he discusses the individual projects in history. Students would choose a topic to explore under teacher guidance. Sirevåg participated in drafting the 1950 curriculum, and the text is partly a reply to criticism. He argues that these projects are a way of preparing students for adulthood. Quoting the book *The Teaching of History* from 1950, he writes that in adult life, people need to solve tasks within a given time, through planning, knowing where to find help, being able to use this help, and having the self-discipline to complete the work.⁷²

There are elements in the teachers’ views on the purposes of history education which can be linked to reform pedagogy. Svare and Sirevåg see the main purpose of history education as education for democracy. Sirevåg also stresses the students’ need to learn to work independently and refers to Dewey. For Voss, the nation is the main concern, and he puts great emphasis on formal aspects of history education for forming character and will.

A materialist or nationalistic conception of history?

A major challenge in reforming history education was the amount of material.⁷³ The question of prioritising content connects to ideas of purposes of history education, but also to different conceptions of history. There are fundamental differences between Voss and the other teachers, most notably Svare. Svare expresses a Marxist materialist conception of history, a view that Voss strongly rejects.

68 Svare (1938), 248–51.

69 Tønnes Sirevåg, *The Rise of Modern Britain: A Study in Historical Interpretation* (Oslo: Fabritius, 1945a), Preface.

70 Sirevåg (1979), 116–17.

71 Tønnes Sirevåg, “Biletbandet – ei styrking av undervisninga,” *Den høgre skolen* 53, no. 16 (1954b), 498–99.

72 Tønnes Sirevåg, “Serarbeid i historie og samfunnslære,” *Den høgre skolen* 53, no. 15 (1954a), 461; Sirevåg (1981), 82–83.

73 Kirke- og Undervisningsdepartementet (1938), 52–53.

Voss combines demands for more national history with criticism of historical materialism. He states that it should be completely unnecessary to ask whether national history or world history should be the foundation. In countries with fully developed national awareness this is not a question.⁷⁴ In 1917, Voss criticises “our modern ‘radical’ cultural leaders” for not having room for the great deeds of the Viking era in their “materialist and illusory peace conception of history”.⁷⁵ The tone is harsher in 1942:

It is therefore not very few who have let themselves be fooled by all the wholly and partly Marxist phrases in the teaching of history, of oppression by the bourgeoisie, workers’ revolt, class struggle as the guiding principle of development, and the dictatorship of the proletariat as the final goal – or the pacifist phrases claiming that now all wars are ended, or at least they will, if only democracy is fully developed and all secret diplomacy disappears, or if women get a greater say in the running of society etc.⁷⁶

A materialist conception of history is evident throughout Svare’s texts. In 1938, Svare writes that he has a feeling that those who criticise history education for being too abstract do not want to include too many economic or social questions, and that this is probably an expression of

the general bourgeoisie reaction to a teaching that concentrates on what can give knowledge of the structure of society, and of the power struggle that, hidden or in the open, is continuously present in it. There is a power of rebellion in such teaching, and the good bourgeois does not want to know of anything that disturbs the peace.⁷⁷

Svare adds that one must emphasise aspects of history that can shed light on current political, social, and economic problems. He explains that history education has focused extensively on the political sphere and forgotten so much of the history of the people. Although certain demands have been met, it is still necessary to give more room for economic and social aspects. This does not mean, however, that one should ignore political history, which gives chronology and is important for understanding cause and effect.⁷⁸

Svare argues that although more recent Norwegian history gives excellent opportunities for awakening a democratic way of thinking, the same is true for all history education. In all societies, one meets the struggle “between the classes that have achieved predominance and those who want to put an end to the privileges and realise greater equality and freedom”. Although class struggle is central, Svare also highlights individuals, arguing that one needs to write about men who led the struggle for freedom, justice, and increased humanism.⁷⁹

In a 1952 article on epoch reading, the in-depth study of certain periods, Svare connects historical materialism to a notion of history as sociology. According to Svare, history happens on two levels. The upper level is the biographical, the history

74 J. Fredrik Voss, “Nokre problem i sogeopplæringa,” *Den Norske Skole* 2, no. 4 (1943), 114.

75 Voss (1917a), 2.

76 Voss (1942), 9.

77 Svare (1938), 243–44.

78 *Ibid.*, 245–47.

79 *Ibid.*, 249–50.

of individuals, while the lower level is that of humanity as a totality, where one deals with the harsh objective laws formed by material conditions. On this level of sociological history, history can be an exact science. Svare claims that an intention in the 1950 curriculum, although not explicitly stated, was that history education should become more sociological. In that sense, epoch reading is progress, opening for working with the exact scientific aspect of history. More room for economy, social conditions, and their connections to moral and cultural conditions, can give better understanding. Individuals play their role, but they do not control the currents that move history, and their deeds are only crucial to the degree that they move in the same direction as the material historical forces.⁸⁰

However, Svare criticises epoch reading for only showing connections on a deep level and not over time. Skipping important time periods means that students are not given a coherent presentation and do not learn enough of the important facts.⁸¹ It is not easy to understand how Svare wants to combine more topics with more in-depth work, and he seems unwilling to compromise on the principle of chronology or remove content.

While sharing Svare's historical materialism,⁸² Sirevåg allows more room for pedagogical arguments. Citing historian G. M. Trevelyan, Sirevåg stresses the importance of presenting "historical problems" for students and working with causality.⁸³ In a 1941 letter to Svare, Sirevåg presents principles for prioritising and stresses the importance of independent thinking.

There must be a pedagogical objective behind the historical facts we present. They must be chains in reasoning or the foundations of points of view, so that the presentation inspires independent thinking. We should not be afraid of dragging historical science into the classroom. The argument that such things are too advanced for the age group does not apply, unless one thinks it is futile to educate students to becoming independently thinking, democratic people of society.⁸⁴

Emphasis on economic and social history, central to materialist conceptions of history, aligns with John Dewey's idea of the democratic nature of economic history. Highlighting the present and historical problems is also in line with Dewey. However, Svare's reluctance to reduce material is more typical of objectivist conceptions of history education. Voss, on the other hand, wants to prioritise through an emphasis on national history, in line with classical conceptions of history education.

Different ideals of reform pedagogy in history education

The teachers express support for more student-centred teaching. Voss argues for less emphasis on exams and more on students' development.⁸⁵ In a 1927 speech, he high-

80 Bjarne Svare, "Epokelesnaden," *Norsk pedagogisk tidskrift* 36 (1952), 12–16.

81 Svare (1952), 16–19.

82 Tønnes Sirevåg, *Byvokster og borgerkultur i mellomalderen. Opphavet til renessansen* (Oslo: Tanum, 1943), 32.

83 Tønnes Sirevåg, "Epokelesnad," *Norsk pedagogisk tidskrift* 26 (1942), 146–47.

84 Letter from Tønnes Sirevåg to Bjarne Svare, 11.2.1941, in Sirevåg (1981), 49.

85 J. Fredrik Voss, "Framgangslinor i skulen, mindre eksamen, meir pedagogisk utdanning," *Norsk pedagogisk tidskrift* 9 (1925), 8–15.

lights progress in pedagogy and science, and contrasts the old school of memorisation with the new school where it is more important to know where to find information.⁸⁶ However, Voss also emphasises the importance of discipline and order and is sceptical of coeducation.⁸⁷ In 1942, he writes that, in the way it is often practiced, the activity school principle cannot bring a change for the better in history education.⁸⁸ Brakstad writes that, even though mistakes have been made in reform efforts in countries that are ahead of Norway, the new ideas have been highly useful, especially that of student activity. He commends the emphasis on character education (*karaktärsfostran*) and freedom in the Swedish methodical guidelines of 1935 and stresses the importance of “life, interest and activity” in the lessons.⁸⁹ Svare does not write much about pedagogical method, but he stresses the importance of scientific research as a basis for educational reforms and, with reference to Thorndike, criticises ideas from the time when “the learned sat at their table and philosophised over matters instead of studying them scientifically.”⁹⁰ He also writes that, in the higher levels, one should aim at awakening the students to “critical afterthought” through discussing difficult issues and showing different opinions.⁹¹ Sirevåg places more emphasis on student interaction than the others. He writes that using filmstrips can be followed by discussion, dramatisation, games, model building, excursions, and tasks.⁹²

Tensions between wishes for more active ways of teaching and the gymnasium’s requirements are highlighted by Voss and Sirevåg. In 1952, Voss writes that ideals from the folk high schools were central to those who planned rural gymnasia. He supports these ideas and would have liked to see them realised, but a gymnasium must be “a school of knowledge with certain precise knowledge objectives to a far greater extent than a folk high school”. Voss adds that criticism of secondary schools for emphasising mechanical memorisation, control, and exam results, is still justified, even though activity school methods have been given more room in curricula and teacher education.⁹³ Sirevåg compares a dynamic reform school to a static exam school and writes that while the 1950 curriculum was a cautious attempt at a compromise, the exam school got far more.⁹⁴ In 1954, he writes that individual projects, inspired by progressive and reconstructionist ideals, were the small sector given to the reform school.⁹⁵

Svare and Sirevåg published booklets for epoch reading, and these booklets illustrate differences between more traditional, closed textbooks, and more open text-

86 J. Fredrik Voss, “Tale ved overleveringa av skulebyggnaden,” (Eidsvoll videregående skole, 1927); Mork (2024b), 53.

87 Voss (1925), 5–6; J. Fredrik Voss, “Um læreryrke og lærerpersonlegheit,” *Norsk pedagogisk tidskrift* 1, no. 3 (1917b), 41; Voss (1952), 15.

88 Voss (1942), 9.

89 Edvard Brakstad, “Norskundervisning og nye pedagogiske idear: Innleidingsforedrag til ordskippe i Eidsvoll pedagoglag,” *Norsk pedagogisk tidskrift* 20 (1936), 147–50, 56.

90 Bjarne Svare, “Kva skal vi gjera med latinene?,” *Den høiere Skole* 34, no. 3 (1932), 55.

91 Svare (1938), 251.

92 Sirevåg (1954b), 498.

93 Voss (1952), 15–18.

94 Tønnes Sirevåg, “Nokre merknader til undervisningsplanen for historie og samfunnslære,” *Den høgre skolen* 51, no. 10 (1952), 308.

95 Sirevåg (1954a), 461.

books, in line with ideas of reform pedagogy. Svare's booklet is closed, in the sense that it does not contain references to literature and resources. Sirevåg refers to literature, journal articles, and sources from city archives, museums, and libraries.⁹⁶ In contrast to Svare's booklet, Sirevåg's booklet contains tasks, some of them connected to the present, such as finding out the number of residents of a city today or examining how trade and transport have developed in one's part of the country.⁹⁷ Svare and Sirevåg also wrote articles about epoch reading and commented on each other's booklets. While Svare criticises the essayist style of the booklets and wants books that more closely resemble older textbooks, Sirevåg commends the essayist style and criticises Svare's book for being partly too encyclopaedic.⁹⁸

Although Sirevåg strongly emphasises student activity, he argues for limiting students' right to decide. In his memoirs, he writes that teacher Olav Sundet sent him his students' reviews of Sirevåg's epoch booklet. Sirevåg quotes his own reply, where he asks what the value of a student statement is. He claims that teachers can be too easily convinced by what students say. Immature youth should not decide the direction of education, and it is important to consider societal demands and navigate carefully between the student-centred approach and what benefits society.⁹⁹

Voss, Brakstad, and Sirevåg, criticise the teacher who just sits behind a desk, testing students. While Voss emphasises the importance of the teacher's personality with a strong will and love for his work and students, Sirevåg criticises most teachers in secondary schools for being homework examiners or lecturers or both.¹⁰⁰ Sirevåg does, however, speak fondly of his colleagues at ELG, especially Brakstad and Svare. He writes that, although he did not find much at ELG of what he had learned from "method pioneers" at the pedagogical seminar, most of the colleagues had the ability to wonder, loved knowledge, and found joy in sharing this knowledge.¹⁰¹

The teachers balance their identity as historians and teachers differently. Voss writes that he has prioritised pedagogy and argues that the pedagogical and practical component of teacher education should be given more time, even at the expense of subject studies.¹⁰² Brakstad agrees with Voss about the need for better pedagogical and practical training, saying that this part is often the most important.¹⁰³ Svare seems to prioritise the role of historian and writes far less than the others about pedagogical aspects. Sirevåg discusses this question in his memoirs, expressing belonging to the fields of history, pedagogy, and English.¹⁰⁴

Studying the teachers' writings gives an impression of their ideals, but these may differ considerably from teaching practices. While descriptions of teachers often

96 Bjarne Svare, *Åndslivet på 1700-talet* (Oslo: Cappelen, 1943a); Sirevåg (1942).

97 Sirevåg (1943), 51.

98 Svare (1952), 18; Sirevåg (1942), 148–50; Bjarne Svare, "Byane i mellomalderen," review of *Byvokster og borgerkultur i mellomalderen. Opphavet til renessansen*, by Tønnes Sirevåg, *Norsk Tidend*, 13 October 1943b.

99 Letter from Tønnes Sirevåg to Olav Sundet, 3.12.44, in Sirevåg (1981), 50–51.

100 Tønnes Sirevåg, "Oppseding til demokrati – Samarbeid mellom skule og bibliotek," *Norsk pedagogisk tidsskrift* 29 (1945b), 84; Brakstad (1936), 146; Voss (1917b), 45.

101 Sirevåg (1979), 229–30.

102 Voss (1925), 15–19.

103 Brakstad (1936), 146–47.

104 Sirevåg (1981), 47–49.

vary, they may add nuances. Voss' authoritarian leadership during the German occupation is described in ELG's anniversary book from 1947.¹⁰⁵ In the same book, Harald Wergeland, who studied at ELG in the late 1920s, writes that he thought the teaching in many subjects was on a very high level and more in the direction of free studies than in many gymnasia.¹⁰⁶ This image differs from the one given by historian and former ELG student, Jarle Simensen, about the teaching at ELG in the 1950s. Svare was Simensen's history teacher in his senior year. Simensen writes that the norm at the school was lecturing, examining homework, and written tests. In retrospect, he finds it surprising that there was so little training in critical analysis, use of various sources, and discussions around interpretations.¹⁰⁷

There is a unique source to Brakstad's teaching. In the schoolyear 1945–46, one of Brakstad's Norwegian classes used a minute book. A student wrote the minutes, which would be read at the start of the next lesson before the book was passed to the next student. These texts portray a teacher who is a clear leader in the classroom and tests the knowledge of his students, but also a teacher who allows for dialogue and student activity. The term activity school appears once. After telling the students to write a text from their homework, Brakstad asks them to exchange texts and correct each other's work. He then asks them what the name of the method is, and when the students do not know, he says it is activity school.¹⁰⁸

Concluding discussion

The aim of this article was to explore relationships between ideas of reform pedagogy and conceptions of history education in the writings of four gymnasium teachers. While all express certain elements of reform pedagogy, their conceptions differ, particularly their ideas of the core of history education and their wishes for societal development. While Voss sees strengthening national identity as the main goal of history education, Svare and Sirevåg stress education for democracy.

The teachers share criticism of teaching based on memorisation, support for more student-centred and active education, and appreciation for research as a basis for educational reform. Using Tisdall's distinction, they express elements of a "non-utopian" form of progressivism, with an emphasis on teacher leadership.¹⁰⁹ Their ideas can also be described using Cuban's concepts of a continuum between teacher-centred and student-centred approaches and hybrids of teacher-centred progressivism.¹¹⁰ Although incorporating certain student-centred elements, their general approach is teacher-centred.

Elements of reform pedagogy are present to different degrees and in different ways in the teachers' texts. Svare gives little room for pedagogical reflections, however, his ideas of democracy, the present, and the importance of economic and social questions, are close to Dewey's progressivism. These ideas correspond with Svare's

105 Brakstad (1947).

106 Bjarne Svare, Edvard Brakstad, and Eirik Sundli, eds., *Eidsvoll offentlege landsgymnas gjennom 25 år* (Eidsvoll: Eidsvoll landsgymnas, 1947), 95.

107 Simensen (2007), 127–28. Personal communication September 2022 and February 2024.

108 "Referat fra norsktimer i 2eg 1945–1946," (Eidsvoll videregående skole, school library, 1946).

109 Tisdall (2020), 2–4.

110 Cuban (1993), 6, 8, 10.

materialist view of history, which is the core of his conception of history education. Sirevåg shares Svare's historical materialism and presents education for democracy and citizenship as the main objective of history education, but he gives far more room for pedagogical arguments than Svare. Brakstad and Voss both stress pedagogical aspects. However, the core of Voss' conception of history education is conservative nationalism.

This article exemplifies Thue's description of Norwegian reform pedagogy, especially in the interwar years, as "ecumenical", bringing together different traditions and ideas.¹¹¹ Reform pedagogical ideas are evident in the emphasis on democracy, independent thinking, and student interaction, in Sirevåg's texts, and Sirevåg fits Samuelson's description of progressive teachers as social engineers.¹¹² Brakstad also expresses a pedagogically and democratically oriented type of reform pedagogy, while Svare meets reform pedagogy through social democratic commitment, a materialist Marxist conception of history, and academic ideals. Voss has a strong interest in pedagogy. He is influenced by Grundtvigianism and later by National Socialism. As in the case of Swiss educator Alfred Zander, Voss exemplifies how national ideas of "people's community" could unite reform pedagogical ideas and totalitarian ideals.¹¹³ As for the clusters of reform pedagogy, described by Jarning, Voss seems quite close to Kristvik and the rural cluster, but quite far from the urban cluster and Sethne.¹¹⁴ While Voss is mainly influenced by European reform ideas, the twenty-six-year younger Sirevåg, is strongly inspired by American ideas, particularly Dewey and reconstructionism.

The teachers' conceptions of history education include material and formal aspects of *Bildung*. Voss and Sirevåg stress formal aspects more than Svare, but in different ways. Voss stresses character formation, linked to emotions and a strong will. These formal aspects are far from the kind of formal history education described by Jensen, which focuses on source criticism and critical thinking.¹¹⁵ Voss' suggestion of choosing material that can strengthen national identity, fits well with a classical theory of history education. Sirevåg's views are far closer to Jensen's depiction of formal history education in his emphasis on forming independent democratic citizens and the value of the process of learning. Svare's emphasis on "critical afterthought" is in line with Jensen's formal and functional theory of history education, but when he is reluctant to prioritise certain material over others, he is close to an objectivist theory.¹¹⁶

The main difference between Voss' and the other teachers' ideas of reform pedagogy is the kind of society they strive for, and this is closely linked to their conceptions of history and their political views. Voss eventually combines his wish for a strong national community with an active role in NS, and he prioritises emotional aspects of education to instil loyalty to the nation. This far-right nationalism is very

111 Thue (2023), 276.

112 Samuelsson (2021), 233–35.

113 Gutmann (2016).

114 Jarning (2009), 482–83; Lien (2013), 105–106; Mork (2024b), 54. See also Vegard Kvam, *Livsnær skole: En historie om Erling Kristvik og den fædelte skolen* (Oslo: Abstrakt forlag, 2009), 270–24.

115 Jensen (1978), 79–81.

116 Jensen (1978), 11, 67, 79–81.

different from the liberal nationalism that influenced the curricula.¹¹⁷ Sirevåg, Svare, and Brakstad also emphasise national elements, but their nationalism is linked to democratic ideals. Svare underlines class struggle and Sirevåg stresses history education's role in forming "independently thinking, democratic people of society".¹¹⁸

This article adds nuances to the image of reform pedagogy and history education in Norwegian gymnasia, and it contributes to problematising the close associations between reform pedagogy and democracy. As in Samuelsson's research on Swedish secondary schools, the article exemplifies commitment to ideas of reform pedagogy among gymnasium teachers.¹¹⁹ While Samuelsson applies a concept of progressivism encompassing an idea of democracy, the broad concept of reform pedagogy in this article helps exemplify how ideas of reform pedagogy could also be combined with conservative nationalism and totalitarian ideals. The article demonstrates that teachers with different, and even contrasting, conceptions of history, could share certain principles of reform pedagogy. It also shows the usefulness of focusing on individual teachers and their writings to obtain a richer understanding of the history of education.

About the author

Anne Helene Høyland Mork is a PhD research fellow at the Department of Culture, Religion and Social Studies, University of South-Eastern Norway, Norway.

Email: anne.h.mork@usn.no

117 Thue (2019), Mork (2024a).

118 Sirevåg (1981), 49.

119 Samuelsson (2021), 40–41, 231–36.

References

- Aagre, Willy. *Folkeopplyseren: Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget, 2016.
- Aronsson, Peter, Narve Fulsås, Pertti Haapala, and Bernard Eric Jensen. "Nordic National Histories." In *The Contested Nation: Ethnicity, Class, Religion and Gender in National Histories*, edited by Stefan Berger and Chris Lorenz, 256–82. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.
- Bibi, Afshan. "Schoolteachers, Child-Centered Education, and the Nordic Education Model: Danish and Norwegian Experiences, 1920–1935." In *The Nordic Education Model in Context: Historical Developments and Current Renegotiations*, edited by Daniel Tröhler, Bernadette Hörmann, Sverre Tveit, and Inga Bostad, 75–91. New York: Routledge, 2023. <https://doi.org/10.4324/9781003218180>.
- Brakstad, Edvard. "Krig og terror – siger og atterreiseing." In *Eidsvoll offentlege lands-gymnas gjennom 25 år*, edited by Bjarne Svare, Edvard Brakstad, and Eirik Sundli, 40–50. Eidsvoll: Eidsvoll landsgymnas, 1947.
- Brakstad, Edvard. "Norskundervisning og nye pedagogiske idear: Innleidingsforedrag til ordskiye i Eidsvoll pedagoglag." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 20 (1936), 143–58.
- Burman, Anders. "Dewey og den reflekterade erfarenheten." In *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*, edited by Anders Burman, 13–36. Huddinge: Södertörns högskola, 2014.
- Cannadine, David, Jenny Keating, and Nicola Sheldon. *The Right Kind of History: Teaching the Past in Twentieth-Century England*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.
- Cowman, Krista. "Collective Biography." In *Research Methods for History*, edited by Simon Gunn and Lucy Faire, 85–103. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2016.
- Cuban, Larry. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890–1990*, 2nd edition. New York: Teachers College Press, 1993.
- Dale, Erling Lars. "Dannelsesprogram og enhetsskole." In *Dannelsens forvandlinger*, edited by Rune Slagstad, Ove Korsgaard, and Lars Løvlie, 155–82. Oslo: Pax, 2003.
- Dale, Erling Lars. *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal, 1999.
- Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, edited by Patricia H. Hinchey. Gorham, ME: Myers Education Press, 2018.
- Ekrheim, Helga Sverdrup, and Olav Ekrheim, eds. *Norges filologer og realister*. Stavanger: Dreyer, 1933.
- Ekrheim, Helga Sverdrup, Olav Ekrheim and Håkon Norås, eds. *Norges filologer og realister*. Stavanger: Dreyer, 1950.
- Englund, Tomas. *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos, 2005.
- Evans, Ronald W. *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press, 2004.
- Giudici, Anja, Thomas Ruoss, and Giorgia Masoni. "Nativist Authoritarian Far-right Flirtations with Progressive Education: Exploring the Relationship in Interwar Switzerland." *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 41, no. 2 (2019), 386–403.

- Gustavsson, Bernt. *Bildningens dynamik: Framväxt, dimensioner, mening*. Göteborg: Bokförlaget Korpen, 2017.
- Gutmann, Martin. "Engineering the European 'Volksgemeinschaft': Social Engineering, Pedagogy and Fascism in the Case of the Swiss Alfred Zander." *Journal of Contemporary History* 51, no. 1 (2016), 40–60.
- Helsvig, Kim Gunnar. "Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv." *Nytt Norsk Tidsskrift* 21, no. 2 (2004), 172–82.
- Herbst, Jürgen. "Toward a Theory of Progressive Education?" Review of *Progressive Education Across the Continents: A Handbook*, ed. Hermann Röhrs and Volker Lenhart, *History of Education Quarterly* 37, no. 1 (1997), 45–59.
- Høydal, Reidun. "Upp og fram! Landsgymnaset vert til." In *Landsgymnaset*, edited by Gudleiv Forr and Helge Vold, 11–68. Oslo: Samlaget, 2007.
- Jarning, Harald. "Reform Pedagogy as a National Innovation System: Early Twentieth-Century Educational Entrepreneurs in Norway." *Paedagogica Historica* 45, no. 4/5 (2009), 469–84.
- Karcher, Nicola. "A National Socialist School for Norway: Concepts of Nazification During the German Occupation." *Paedagogica Historica* 56, no. 5 (2020), 662–79.
- Kirke- og Undervisningsdepartementet. *Innstilling II fra Plankomiteen for den nye skoleordning*. Oslo: KUD, 1938.
- Klafki, Wolfgang. "Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk," translated by Arnt Gylland. In *Om utdanning: Klassiske tekster*, edited by Erling Lars Dale, 167–203. Oslo: Gyldendal akademisk, 2001.
- Kragstad, Geir. "Nazistisk oppdragelses- og skoleideologi i Norge 1940–45." Master's thesis, University of Oslo, 1980.
- Kvam, Vegard. *Livsnær skole: En historie om Erling Kristvik og den fådelte skolen*. Oslo: Abstrakt forlag, 2009.
- Köhler, Elsa. *Aktivitetspedagogik: en vägledning*. Stockholm: Natur och Kultur, 1936.
- Larsen, Lars Erik, and Fredrik W. Thue. "Elitist Tradition and Democratic Reform: Norwegian and Danish Upper-Secondary Teacher Cultures in Transition, 1960–1994." In *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives*, edited by Jesper Eckhardt Larsen, Barbara Schulte, and Fredrik W. Thue, 173–89. London: Routledge, 2022.
- Lid, Jon, and Andreas Riis, eds. *Studentene fra 1901: biografiske opplysninger samlet til 50-års jubileet 1951*. Oslo, 1951.
- Lien, Andreas Bagås. "En ny ånd i skolen: Nasjonal Samlings skolepolitikk 25.9.1940–31.12.1942." Master's thesis, University of Oslo, 2013.
- Lyng-Vagstein, Nina Beate. "'Vi vil en ungdom som er sunn og sterk': Nazistisk oppdragelseslære i Nasjonal Samlings Ungdomsfylking 1940–1945." Master's thesis, University of Oslo, 2011.
- Marciuch, Martin. "Pedagogiske brytninger i mellomkrigstidens lærerutdanning: sekularisering, vitenskapeliggjøring, akademisering – frigjøring?" In *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole*, edited by Sølvi Mausethagen, Steinar Bøyum, Joakim Caspersen, Tine S. Prøitz, and Fredrik W. Thue, 237–71. Oslo: Universitetsforlaget, 2023.
- Mork, Anne Helene Høyland. "The Why, What, and How, of History Education in Norwegian and Swedish History Curricula for Upper Secondary Schools (Approximately 1920–1960)." *Scandinavian Journal of History* 49, no.2 (2024a): 218–240.

- Mork, Anne Helene Høyland. “An ‘Acropolis’ in Miniature’ and a House that ‘Must Be Filled with Spirit and Content’: Ideals of Bildung in the Building of Two Scandinavian Schools in the 1920s.” In *New Perspectives on Educational Resources: Learning Material Beyond the Traditional Classroom*, edited by Karl Christian Alvestad, Kari H. Nordberg, and Hege Roll-Hansen, 42–58. London: Routledge, 2024b.
- Myhre, Reidar. *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet*, 8th edition. Oslo: Ad notam Gyldendal, 1998.
- Myhre, Reidar. *Pedagogisk idéhistorie: fra 1850 til i dag*, 3rd edition. Oslo: Gyldendal, 1985.
- Myhren, Svein Arne. “Uppgaava ligg paa oss...’: Lektorliv og sjølførståing ved lands-gymnaset i mellomkrigstida.” Master’s thesis, University of Bergen, 2001.
- Nilsson, Torbjörn. “Sverige och 1905 – glömska eller förträngning?” *Historisk tidskrift* 84, no. 2 (2005), 217–28.
- Nygren, Thomas. *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002*. Umeå: Umeå University, 2011.
- “Referat fra norsktimer i 2eg 1945–1946.” Eidsvoll videregående skole, school library, 1946.
- Roche, Helen. *The Third Reich’s Elite Schools: A History of the Napolas*. Oxford: Oxford University Press, 2021.
- Röhrs, Hermann, and Volker Lenhart. *Progressive Education Across the Continents: A Handbook*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995.
- Samuelsson, Johan. *Läroverken och progressivismen: Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*. Lund: Nordic Academic Press, 2021.
- Samuelsson, Johan, Niklas Gericke, Christina Olin-Scheller, and Åsa Melin. “Practice Before Policy? Unpacking the Black Box of Progressive Teaching in Swedish Secondary Schools.” *Journal of Curriculum Studies* 53, no. 4 (2021), 482–99.
- Seip, Åsmund Arup. *Lektorene*. Oslo: FAFO, 1990.
- Simensen, Jarle. “1956-kullet som sosialhistorie.” In *Landsgymnaset*, edited by Gudleiv Forr and Helge Vold, 117–35. Oslo: Samlaget, 2007.
- Simensen, Jarle. “National and Transnational History: The National Determinant in Norwegian Historiography.” In *Nordic Historiography in the 20th Century*, edited by Frank Meyer and Jan Eivind Myhre, 90–112. Oslo: University of Oslo, 2000.
- Sirevåg, Tønnes. “Biletbandet – ei styrking av undervisninga.” *Den høgre skolen* 53, no. 16 (1954b), 497–500.
- Sirevåg, Tønnes. *Byvokster og borgerkultur i mellomalderen: Opphavet til renessansen*. Oslo: Tanum, 1943.
- Sirevåg, Tønnes. “Epokelesnad.” *Norsk pedagogisk tidskrift* 26 (1942), 146–51.
- Sirevåg, Tønnes. *Katedral og karusell: Streiflys på skole og politikk i krig og fred*. Oslo: NKS-forlaget, 1981.
- Sirevåg, Tønnes. *Kunnskap skal glede di sjel: Attersyn på tronge tider og veggen som gjekk gjennom skolen*. Oslo: Aschehoug, 1979.
- Sirevåg, Tønnes. “Nokre merknader til undervisningsplanen for historie og samfunnslære.” *Den høgre skolen* 51, no. 10 (1952), 306–8.
- Sirevåg, Tønnes. “Oppseding til demokrati – Samarbeid mellom skule og bibliotek.” *Norsk pedagogisk tidskrift* 29 (1945b), 83–98.

- Sirevåg, Tønnes. *The Rise of Modern Britain: A Study in Historical Interpretation*. Oslo: Fabritius, 1945a.
- Sirevåg, Tønnes. "Serarbeid i historie og samfunnslære." *Den høgre skolen* 53, no. 15 (1954a), 461–62.
- Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*, 3rd edition. Oslo: Pax, 2015.
- Studentene fra 1901: Biografiske opplysninger samlet til 25-års-jubileet 1926*. Oslo: Grøndahl, 1926.
- Studentene fra 1919: Biografiske opplysninger samlet til 50-årsjubileet 1919*. Oslo: 1969.
- Svare, Bjarne. "Byane i mellomalderen." Review of *Byvokster og borgerkultur i mellomalderen. Opphavet til renessansen*, by Tønnes Sirevåg. *Norsk Tidend*, 13 October 1943b.
- Svare, Bjarne. "Epokelesnaden." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 36 (1952), 12–19.
- Svare, Bjarne. "Kva skal vi gjera med latinene?" *Den høiere Skole* 34, no. 3 (1932), 53–56.
- Svare, Bjarne. "Soge og soge-undervisning." *Norsk pedagogisk tidsskrift* 22 (1938), 243–51.
- Svare, Bjarne. "Tysken i den høgre skulen." *Den høgre skolen* 45 no. 3 (1946), 81–87.
- Svare, Bjarne. *Åndslivet på 1700-talet*. Oslo: Cappelen, 1943a.
- Svare, Bjarne, Edvard Brakstad, and Eirik Sundli, eds., *Eidsvoll offentlege landsgymnas gjennom 25 år*. Eidsvoll: Eidsvoll landsgymnas, 1947.
- Svare, Ivar. "Minner og opplysninger om barndom, ungdom og slekt." 2011 (Unpublished book, Eidsvoll videregående skole).
- Sæle, Christian. *Den rette historien: Lærebokkritikk som historiepolitisk redskap*. Bergen: University of Bergen, 2013.
- Sødring Jensen, Sven. *Historieundervisningsteori*. København: Christian Ejlers' Forlag, 1978.
- Sørensen, Øystein. "Hegemonikamp om det norske: Elitenes nasjonsbyggingsprosjekter 1770–1945." In *Jakten på det norske: Perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*, edited by Øystein Sørensen, 17–48. Oslo: Ad notam Gyldendal, 1998.
- Telhaug, Alfred Oftedal. "Tønnes Sirevåg: Kunnskapsskolens mann som forsøksleder." In *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, edited by Harald Thuen and Sveinung Vaage, 265–80. Oslo: Abstrakt forlag, 2004.
- Thue, Fredrik W. "Den historiske allmenndannelse: Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869–2019." *Historisk tidsskrift* 98, no. 2 (2019), 167–90.
- Thue, Fredrik W. "Reformpedagogikk i norsk skoleutvikling og lærerutdanning: 'den profesjonelle lærer' historisk belyst." In *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole*, edited by Sølvi Mausethagen, Steinar Bøyum, Joakim Caspersen, Tine S. Prøitz, and Fredrik W. Thue, 272–307. Oslo: Universitetsforlaget, 2023.
- Tisdall, Laura. *A Progressive Education? How Childhood Changed in Mid-Twentieth-Century English and Welsh Schools*. Manchester: Manchester University Press, 2020.
- Tønnessen, Rolf Th. *Læreplaner i nasjonsbyggingsperspektiv. Ei sammenlikning mellom Norge og Tyskland*. Kristiansand: Høgskulen i Volda, 2003.
- Undervisningsplaner. Den høgre almenskolen etter lov av 10. mai 1935*. Oslo: Brøgers, 1950.

- Van Ruyskensvelde, Sarah, and Marc Depaepe. "Vlaamsche Paedagogiek: Progressive Educationalists and the Construction of a Flemish *Volksgemeinschaft*, 1922–1944." *Paedagogica Historica* 56, no. 5 (2020), 587–604.
- Vikström, Emma. *Skapandet av den nya människan: Eugenik och pedagogik i Ellen Keys författarskap*. Örebro: Örebro University, 2021.
- Vold, Helge, ed. *Lands gymnasår: Eidsvoll 1957–1960*. Oslo: ELG-bok, 2006.
- Voss, J. Fredrik. *Eidsvoll off. lands gymnas 1922–1945. Attersyn og utsyn. Uppgjerd*. Rena: Per Nes, 1952.
- Voss, J. Fredrik. "Fedrelandssoga, det norske folk og den høgre norske skulen." *Norsk pædagogisk tidskrift* 1 (1917a), 2–6.
- Voss, J. Fredrik. "Framgangslinor i skulen, mindre eksamen, meir pedagogisk utdanning." *Norsk pædagogisk tidskrift* 9 (1925), 5–20.
- Voss, J. Fredrik. "Grunnsyn ved sogeopplæringa i skulen." *Den Norske Skole* 1, no. 1 (1942), 9–11.
- Voss, J. Fredrik. "Nokre problem i sogeopplæringa." *Den Norske Skole* 2, no. 4 (1943), 114–16.
- Voss, J. Fredrik. *Okkupasjonstida i historielærebookene*. Oslo: Forbundet for Sosial Oppreisning, 1954.
- Voss, J. Fredrik. "Tale ved overleveringa av skulebyggnaden." Eidsvoll videregående skole, 1927.
- Voss, J. Fredrik. "Um læraryrke og lærarpersonlegheit." *Norsk pædagogisk tidskrift* 1, no. 3 (1917b), 38–45.
- Westberg, Johannes. "Multifaceted Knowledge Actors: Nineteenth-Century Teachers as Authors, Researchers, Administrators, and Politicians." In *Knowledge Actors: Revisiting Agency in the History of Knowledge*, edited by Johan Östling, David Larsson Heidenblad, and Anna Nilsson Hammar, 45–66. Lund: Nordic Academic Press, 2023.
- Åström Elmersjö, Henrik. *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Lund: Nordic Academic Press, 2017.
- Åström Elmersjö, Henrik. *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972*. Lund: Nordic Academic Press, 2013.



”... äro absolut obildbara”: Barnen på Vipeholm 1935–1963

Kristina Engwall

Abstract • “... are absolutely uneducable.” The children at Vipeholm 1935–1963. Vipeholm was a Swedish institution for ‘uneducable, difficult to care for feeble-minded persons’. Despite being designed for adults, a fifth of those admitted were under the age of 15. These children had significant needs in terms of personal hygiene and eating, and were perceived as either ‘uninterested’ or ‘driven by a lust for destruction’. This article contributes to empirical knowledge by shedding light on these children who have received little attention in research. The article examines the daily lives of children from 1935 to 1963, during which a special ward for children was established in 1950. The treatment was based on normative perceptions of childhood, including education, play, and kindergarten. However, due to the actual and perceived abilities of these children, most were deemed incapable of participating and instead lived a life of idleness in a violent environment devoid of stimulation. The article draws on archival material, such as patient records and annual reports.

Keywords • uneducable [obildbara], feeble-minded [sinnesslöa], institutions for feeble-minded [sinnesslöanstalter], childhood [barndom], history [historia]

År 1954 höll Hugo Fröderberg, överläkare vid Vipeholms sjukhus, ett anförande vid Svenska psykiatriska föreningens årsmöte om den nya barnavdelningen på sjukhuset.¹ Avdelningen för ”svårskötta, sinnesslöa och sinnessjuka barn” inrättades år 1950 och var enligt Fröderberg Sveriges första barnavdelning på ett sinnessjukhus. I praktiken hade dock barn funnits på Vipeholms sjukhus avsett för vuxna ”svårskötta obildbara sinnesslöa” redan tidigare år. I satsningarna på barnavdelningen ingick en barnträdgård under ledning av en utbildad barnträdgårdslärarinna. Trots satsningen på barn på Vipeholm och idéer om behovet av en annorlunda vård och behandling av barnen, till skillnad från de vuxna, omfattades inte alla barn. Flera barn fortsatte att vistas vid vuxenavdelningarna och de flesta barnen på Vipeholm tog aldrig del av undervisningen eftersom de inte uppnådde de krav som ställdes avseende koncentration och uppförande.

Vipeholms sjukhus, som inrättades år 1935, var den enda institutionen i Sverige som tog hand om ”svårskötta idioter”, med andra ord individer som diagnostiserades som ”obildbara sinnesslöa” med stora omvårdnadsbehov eller utåtagerande beteende.² Omvårdnadsbehoven bestod av tillsyn för att inte skada sig själv eller andra, stöd med personlig hygien såsom toalettbesök, matning och att tvätta sig. Flera intagna kommunicerade inte verbalt och andra var i praktiken sängbundna. Vipeholm var Sveriges största sinnesslöinstitution med 612 platser för män vid invigningen, men över 1000 platser för kvinnor, män och barn vid mitten av 1950-talet. Sjukhuset lades ner år 1981.

1 Hugo Fröderberg, ”Barnavdelningen på Vipeholms sjukhus i Lund,” *Nordisk Psykiatrisk Medlemsblad* 9, no. 4 (1955), 281–86.

2 ”Sinnesslöa” indelades i bildbara och obildbara. Till gruppen obildbara hörde ”idioter”. Till gruppen bildbara hörde ”imbecilla” och ”debila”.

Vipeholms sjukhus är kanske mest omskrivet på grund av det omfattande karies-experiment som genomfördes utan samtycke, de höga dödstalen 1941–43, de hjärnor som utan samtycke skickades för obduktion och för den gemensamma grav där intagna begravdes.³ Dessutom har Vipeholm från 1950-talet och framåt med jämna mellanrum uppmärksammats i dagspress för bristfällig vård och låg materiell standard.

Mindre känt är kanske att Vipeholm också tog emot barn. Under perioden 1935–63, den period som Hugo Fröderberg var överläkare och sjukhuschef, var en femtedel av alla som skrevs in under femton år gamla.⁴ Trots inskrivning av barn samt inrättande av en barnavdelning på Vipeholms sjukhus för ”oligofrena svårskötta barn” har barnen som vistades där fått lite uppmärksamhet.

Denna artikel syftar till att bidra med empirisk kunskap om barnens tillvaro på Vipeholm. Det handlar om att klargöra frågor som: Vilka var barnen? Hur beskrevs de? Vilken behandling fick de? Hur såg deras relationer till familjerna ut? Hur såg deras barndom ut? Teoretiskt diskuteras dessa resultat utifrån normer avseende barndom och ett funktionshinderhistoriskt perspektiv.

Omhändertagande och undervisning av ”sinnesslöa” barn: bakgrund och tidigare forskning

I början av 1900-talet ökade det samhälleliga intresset för barn och deras uppfostran vilket omfattade även så kallade sinnesslöa barn. Institutioner för barn växte fram med en förhoppning om att stärka nationen och skapa goda samhällsmedborgare.⁵ Uppdelningen av ”sinnesslöa” i ”bildbara” och ”obildbara” blev viktig för vilka resurser som tillfördes. Kategoriseringen skedde utifrån hur barnen presterade på så kallade försöksavdelningar på sinnesslöanstalter och utan systematisk testning.⁶ Sinnesslö-

3 Se Elin Bommenel, *Sockerförsöket. Kariesexperimenten 1943–1960 på Vipeholms sjukhus för sinnesslöa* (Lund: Arkiv, 2006); Karl Grunewald, *Från idiot till medborgare. De utvecklingsstördas historia* (Stockholm: Gothia, 2008), 227–38.

4 Jag följer Vipeholms definition av barn, ej 18-årsgränsen.

5 1900-talets tidiga sinnesslöavårdshistoria med fokus på institutioner behandlas i Judith Arechoung, *Det sinnesslöa skolbarnet. Undervisning, tvång och medborgarskap 1925–1954* (Linköping: Linköpings universitet, 2000); Thomas Barow, *Kein platz im Volkheim? Die "Schwachsinnigenfürsorge" in Schweden 1916–1945* (Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009); Thomas Barow, "Undesirable Citizens: Education, Care and Control of the 'Feeble-minded' in the Swedish Province of Malmöhus 1900–1950," *ALTER – European Journal of Disability Research* 5, no. 2 (2011a), 104–15; Grunewald (2008); Sara Hansson, *I den goda vårdens namn. Sinnesslöavård i 1950-talets Sverige* (Uppsala: Uppsala universitet, 2007); Mårten Söder, *Anstalter för utvecklingsstörda: en historisk-sociologisk beskrivning av utvecklingen* (Stockholm: Ala, 1979); Mårten Söder, *Vårdorganisation, vårdideologi och integrering: sociologiska perspektiv på omsorger om utvecklingsstörda* (Uppsala: Uppsala universitet, 1981). 1900-talets tidiga historia avseende sinnesslöundervisning behandlas i: Diana Berthén, *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv* (Karlstad: Karlstads universitet, 2007); Håkan Brockstedt, *Slagsta skola och seminarium och dess föregångare: skolan för sinnesslöa barn i Stockholm: ideologi och praktik i undervisningen av barn med utvecklingsstörning 1870–1950* (Stockholm: Stockholms universitet, 2000); Stig G. Nordström, *Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921: utvecklingen i relation till differentieringsproblemet* (Uppsala: Uppsala universitet, 1968).

6 Begreppet ”obildbar” definierades dock aldrig tydligt i den samtida debatten, se Thomas Barow, ”Begreppet ’obildbar’ som en social konstruktion. Teoretisk diskussion och praktisk tillämpning inom den svenska sinnesslöavården under 1900-talets första hälft” i *Omsorg i förändring. En vänbok till Karl Grunewald*, red. Olov Andersson, Thomas Barow och Magnus Tideman (Stockholm: Intra, 2011b) 159–70.

institutionens tidigare status som förmedlare av utbildning förändrades till att avse utbildning för de ”bildbara”, men livslång vård för de ”obildbara”.⁷

Under tidigt 1900-tal handlade ”sinnesslöpolitiken” allt mer om sinnesslöhet kopplad till asocialitet, vanart och svårskötthet och staten tog ansvar för vården av ”sinnesslöa” individer med asocialt beteende.⁸ De ”vanartade bildbara sinnesslöa” barnen prioriterades och två statliga institutioner öppnades under 1920-talet, en för pojkar i Salbohed och en för flickor i Vänersborg.⁹ Fler platser efterfrågades dock för ”obildbara sinnesslöa” barn som ”äro våldsamma eller visa förstörelselusta, eller äro störande genom sitt uppträdande eller äro grovt osnygga”.¹⁰ Sådana barn kunde finnas på arbetshem, uppfostringsanstalter, i föräldrahem eller inom barnsjuk- eller sinnessjukvården. Några av dessa ”svårskötta obildbara sinnesslöa” barn skrevs in på sinnessjukhusens vuxenavdelningar eftersom barnpsykiatriska avdelningar saknades.

Barnpsykiatrin arbetade främst med förebyggande vård genom rådgivningsbyråer och vände sig inte till de ”obildbara sinnesslöa” barnen.¹¹ År 1957 kom en statlig utredning om barnpsykiatrin och här diskuterades de barn som vistades på sinnessjukhusens vuxenavdelningar.¹² Den provisoriska barnavdelningen på Vipeholms sjukhus nämndes dock inte.¹³ Visserligen diskuterades de ”psykiskt efterblivna barnen” på institutioner, men utredningen fastslog att dessa barn inte kunde prioriteras då resurserna var knappa.¹⁴

Barn med stora behov avseende intellektuella, psykiska och fysiska funktionsnedsättningar hamnade därmed i ett glapp mellan sinnesslövärd och barnpsykiatri där Vipeholm slutligen blev en lösning, först genom att barnen placerades på vuxenavdelning och senare genom en barnavdelning. Vipeholms barnavdelning var ett första initiativ från statens sida att ta något slags ansvar för denna grupp barn. I ett historiskt perspektiv tydliggörs dock en kontinuitet i fråga om bristande tillgång till resurser och professionell kompetens avseende barn med stora och omfattande behov. Bristen på anpassad undervisning för barn med stora intellektuella funktionsnedsättningar är ett

7 Söder (1981), Areschoug (2000).

8 Kristina Engwall, ”Asociala och imbecilla”. *Kvinnorna på Västra Mark 1931–1967* (Örebro: Örebro universitet, 2000).

9 Barow (2011a).

10 Alfred Petrén, ”Omorganisationsarbetet inom sinnesslövärderna och dennas utveckling under sista femårsperioden”, *Förhandlingarna vid allmänna svenska mötet för vården om de sinnesslöa*. 1938, 84.

11 I Sverige har barnpsykiatrin rötter i pediatriken snarare än psykiatrin. Barnläkare hade ett starkt inflytande och barnpsykiatrin präglades av den mentalhygieniska rörelsen som betonade det preventiva arbetet och familjens betydelse för att motverka barns psykiska ohälsa. Per-Anders Rydelius, ”Child and adolescent psychiatry in Sweden – from yesterday until today,” *Nordic Journal of Psychiatry* 47, no. 6 (1993), 395–404; Karin Zetterqvist Nelson och Bengt Sandin, ”Psychodynamics in Child Psychiatry in Sweden, 1945–85. From Political Vision to Treatment Ideology,” *History of Psychiatry* 24, no. 3 (2013), 308–25; Karin Zetterqvist Nelson, ”A reason behind every action: The early years of Swedish Child Psychiatry, 1930–1945,” *Revue d’Histoire de l’Enfance Irrégulière* 18, (2016), 201–11.

12 SOU 1957:40, 124–25.

13 Tystnaden om sinnesslöa barn med psykiatrisk problematik finns också i andra länder. Se till exempel David Kilgannon, ”A ‘forgettable minority’? Psychiatric Institutions and the Intellectually Disabled in Ireland, 1965–84,” *Social History of Medicine* 34, no. 3 (2021), 808–27; Jonathan Toms, ”Mind the gap: MIND, the mental hygiene movement and the trapdoor in measurements of intellect,” *Journal of Intellectual Disability* 54, supplement 1 (2010), 16–27.

14 SOU 1957:40, 152–153.

exempel, först år 1968 fick dessa barn rätt till undervisning.¹⁵ Brist på barnpsykiatrisk kompetens på institutioner där dessa barn vistades är ett annat.¹⁶ Det saknas också forskning om barn med stora och omfattande intellektuella funktionsnedsättningar ofta i kombination med andra funktionsnedsättningar inom områden såsom senneslövärd, barnpsykiatri och skola.¹⁷

Teoretiska perspektiv på barn, barndom och ”sinnesslöhet”

Teoretiskt sett tar denna text sin utgångspunkt i perspektiv på barn, barndom och ”sinnesslöhet”. Tidsperioden 1935–63, som undersöks i denna artikel, präglades av ett barndomsideal där barndom uppfattades som en speciell period i livet som skilde sig från vuxenlivet. Allt fler barn inkluderades i skolundervisning som gav tillfälle till utbildning men också till styrning och kontroll. Staten tog ett allt större ansvar för barnen och visade ett intresse för barn som framtida medborgare.¹⁸ Ett övergripande syfte var att genom fostran och utbildning skapa goda och arbetsdugliga vuxna medborgare.¹⁹ Undervisning blev ett viktigt inslag i barndomen och skolan bidrog även till att strukturera barns vardag. Strävan efter gemensam utbildning och fostran gav också möjligheter till att mäta, registrera och jämföra barn vilket skapade nya sätt att skilja ut ”de sinnesslöa”.²⁰

Undervisning och fostran kunde ske på anstalt för barn med olika slags funktionsnedsättningar under första hälften av 1900-talet. Att bo på institution avvek från den normala barndomen och bidrog till annorlunda relationer till föräldrar och övrig familj. Institutionsvistelse innebar också ett liv i kollektiv som påverkade möjligheterna att få sina individuella behov tillgodosedda.²¹ Till barndomen hör också leken som till viss del kan kopplas till undervisning – att lära genom lek.²² Barn förväntades kunna leka med andra barn och leka med leksaker. I en statlig utredning om just barn på anstalt år 1965 lyftes leken och lekens stora betydelse för barnets utveckling fram i ett eget kapitel.²³ Även andra statliga utredningar under början av 1900-talet betonade vikten av pedagogisk verksamhet inklusive leken för barn exempelvis i form av barnträdgård.²⁴

Barndom med betoning på lärande, utveckling och förberedelse för vuxenlivet kan också liknas vid övergången från det primitiva och okultiverade till att via uppfostran

15 SFS 1967:940.

16 SOU 1957:40. Se även Zetterqvist Nelson (2016), 201–11.

17 Se även Daniel Östlund, *Deltagandets kontextuella villor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik* (Malmö: Malmö universitet, 2012), 20.

18 Astri Andresen et al., *Barnen och välfärdspolitiken. Nordiska barndomar 1900–2000* (Stockholm: Dialogos, 2011), kapitel 6; Bengt Sandin, “Children and the Swedish Welfare State: From Different to Similar,” in *Reinventing Childhood after World War II*, red. Paula S. Fass och Michael Grossberg (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2012), kapitel 7.

19 Areschoug (2000), 64–67.

20 Areschoug, (2000); Helga Kelle, “‘Age-appropriate development’ as measure and norm. An ethnographic study of the practical anthropology of routine paediatric checkups,” *Childhood* 17, no. 1 (2010), 9–25.

21 Lauren Polvere, “Agency in Institutionalised Youth: A Critical Inquiry,” *Children & Society* 28, no. 3 (2014), 182–93.

22 Anne-Li Lindgren och Ingrid Söderlind, *Förskolans historia. Förskolepolitik, barn och barndom* (Malmö: Gleerups, 2019), 15–17.

23 SOU 1965:55, kapitel 7.

24 Lindgren och Söderlind (2019).

socialiseras in i samhället. Barn har på så sätt beskrivits dels som vilda, naturliga och otämjbara, dels som oskuldsfulla och oskyldiga.²⁵

Normerna kring barndomens undervisning, lek och fostran utmanades av barn som klassificerades som ”svårskötta obildbara sinnesslöa” och som betraktades som oförmögna till både lek, kamratrelationer och lärande. Åldersmässigt var de barn, men beteendemässigt och intellektuellt betraktades de som avvikande. Klassificeringen som ”obildbar” medförde att de betraktades som odugliga som framtida medborgare och därmed saknades incitament för att satsa på utbildning och fostran.²⁶ Frånvaron av progression och framsteg fanns också representerad i tidens tolkning av begreppet ”obildbarhet” där ”idioten” ansågs stå nära det primitiva och naturlika och vara i avsaknad av socialisering.²⁷ Därmed fanns likheter mellan konstruktionen av barndom och ”obildbar sinnesslöhet”.

Barndom definieras ofta utifrån kronologisk ålder. På Vipeholm sattes gränserna för barn mellan 0 och 15 år. Rättigheter och makt kan formellt knytas till viss kronologisk ålder och ställer i sådana fall varken krav på färdigheter eller kunskap utan fördelas jämnt utifrån hur tiden passerar. Runt förra sekelskiftet utmanades dock den kronologiska åldern av andra tolkningar av ålder, till exempel intellektuell ålder i relation till kronologisk ålder.²⁸ Det sexåriga barnet kunde agera som en tvååring. Att påtala diskrepans mellan kronologisk ålder och intellektuell ålder var vanligt angående barnen på Vipeholm och för ”sinnesslöa” generellt.²⁹ Därmed omfattades barnen av dubbla ålderssystem där deras färdigheter sällan uppnådde de normer som sattes för barndomens kronologiska ålder.

Personer med funktionsnedsättning har, både i ett historiskt och i ett modernt perspektiv, haft svårigheter att uppfylla de normer som avsett olika livsfaser, såsom exempelvis barndomen. De exkluderades då de ansågs göra saker för tidigt eller för sent i förhållande till normativa föreställningar om ålder eller så förväntades de att inte göra vissa saker alls.³⁰ Förklaringarna till varför personer med funktionsnedsättning haft svårt att uppfylla förväntningar runt åldersadekvata normer har växlat över tid och har också existerat parallellt med varandra. I början av 1900-talet dominerade dock den individuella/medicinska förklaringsmodellen där orsaken klassificerades som individuell skada, brist eller fysisk eller intellektuell avvikelse. Mot slutet av 1900-talet förändrades tankesättet så att även fysiska och mentala barriärer i omgivningen

25 Jämför Steven J. Taylor, *Child Insanity in England 1845–1907* (London: Palgrave Macmillan, 2017a), 179–80; Harry Hendrick, *Children, Childhood and English society, 1880–1990* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997).

26 Jämför Barow (2011b), 159–70.

27 Lars-Eric Jönsson, “Children in old bodies. Age and Ageing in the History of Institutional Psychiatry”, *Ethnologia Europaea. Journal of European Ethnology* 38, no. 2, (2008), 41; Taylor (2017a), 179–80.

28 Clementine Beauvais, “Ages and ages: the multiplication of children’s ‘ages’ in early twentieth-century child psychology”, *History of Education* 45, no. 3, (2016), 304–18; Holly N. S. White och Julia M. Gossard, “Considering ‘Double Age’ in the History of American Childhood and Youth: An Introduction”, *The Journal of the History of Childhood and Youth* 15, no. 3 (2022), 355–61.

29 Jämför Chelsea D. Chamberlain, “Intelligence testing, mental age, and the question of capacity in the United States, 1910”, *The Journal of the History of Childhood and Youth* 15, no. 3 (2022), 387–98.

30 Christine Bylund, *Anakrona livsvillkor. En studie av funktionalitet, möjligheter och begär i den föränderliga svenska välfärdsstaten*, (Umeå: Umeå universitet, 2022); Mark Priestly, red., *Disability and the Life Course. Global perspectives*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2009).

ansågs kunna bidra till att utestänga människor med funktionsnedsättningar från vad som betraktades som ålderadekvata beteenden.

Ett funktionshinderhistoriskt perspektiv kännetecknas av en kritik av normativa begrepp som normalitet, kompetens och oberoende. Likaså utmanas ett ensidigt medicinskt perspektiv som förklaring till funktionshinder. Medikaliseringsprocesser tillskrivs dock inte bara läkarna och ett medicinskt fält, också många andra aktörer har bidragit till medikaliseringsprocesser.³¹ Med ett funktionshinderhistoriskt perspektiv studeras funktionshinder utifrån föränderlighet och i relation till barriärer i fråga om miljö och attityder som personer med funktionsnedsättningar mött samtidigt som gemensamma drag som kvarstår över tid erkänns.³² Det möjliggör analyser av ”svårskötta obildbara sinnesslöa”.

Material och metod

Källmaterialet utgörs huvudsakligen av patientjournaler, inspektioner och årsberättelser samt det inskrivningsregister som finns över samtliga patienter vid Vipeholms sjukhus.³³ Trots att Vipeholms sjukhus var en del av sinnesslövärdens organiserades det som ett sinnessjukhus. Anledningen var möjligheten att via sinnessjukvårdslagstiftningen kunna tvångsvårda sinnesslöa vilket innebar att överläkaren beslutade om utskrivning och att tvångsmedel kunde användas.³⁴ Den organisatoriska placeringen inom sinnessjukvården medförde att journaler fördes.

Årsberättelserna skickades varje år till Medicinalstyrelsen och bestod dels av färdigtryckta mallar som skulle fyllas i avseende in- och utskrivna patienter, fördelning av diagnoser, ålder, hemort och andra uppgifter om patienterna, dels av en rapport skriven av överläkaren själv om viktiga händelser under året. Överläkaren kunde använda rapporten för att lyfta framgångar men också för att äska mer medel. Materialet tillhör de officiella källmaterialen som speglar sjukhusets och inte minst ledningens perspektiv. Funktionshinderhistorikerna Penny Richards och Susan Burch ställer frågan om huruvida ett sådant material “[...] holds any true authority on the lived experience of disability.”³⁵ Ytterligare ett officiellt källmaterial är inspektionsberättelserna som skrevs av inspektören för sinnesslövärdens efter årliga besök. Här framkommer kritik från inspektören av verksamheten, personalen, lokalerna och vården. I detta material framträder staten och dess uppdrag att styra och kontrollera. Inte heller i detta material får de intagna någon röst.³⁶

Ett mer individorienterat källmaterial är patientjournalerna. Urvalet av journaler utgörs av fyra journaler/år, nämligen journal nr 19, 20, 39 och 40. Om dessa journa-

31 Daniel Blackie och Alexia Moncrieff, “State of the Field: Disability History,” *History* 107, no. 377 (2022), 803–4.

32 Michael Rembis, Catherine Kudlick, Kim E. Nielsen, “Introduction,” i *The Oxford Handbook of Disability History*, red. Michael Rembis, Catherine Kudlick, och Kim E. Nielsen. (New York: Oxford University Press, 2018), 1–18.

33 Regionarkivet i Lund. Vipeholms sjukhus.

34 SFS 1929:328.

35 Penny Richards och Susan Burch, “Documents, Ethics, and the Disability Historian” i *The Oxford Handbook of Disability History*, red. Michael Rembis, Catherine Kudlick och Kim E. Nielsen (New York: Oxford University, 2018), 162.

36 Vid dessa inspektioner hade de intagna möjlighet att tala med inspektören, men på Vipeholm förekom detta mycket sällan, troligtvis eftersom de saknade de färdigheter som behövdes för att ta ett sådant initiativ.

ler saknades i arkivet, lästes närmast i följd liggande journal. Orsaken till att journaler inte finns kvar är vanligen att patienten har förflyttats till en annan institution. Av de 112 journaler som ingår i urvalet avser 21 journaler barn under 15 år. Det är dessa 21 journaler som granskas i denna studie utöver uppgifter om totala antalet inskrivna barn som erhålls via inskrivningsregistret.³⁷

Journalerna består av inskrivningshandlingar där en läkare på hemorten beskrev varför personen i fråga behövde vård på Vipeholm. Vid Vipeholm upprättades sedan en journal som inleddes med hur personen kom till Vipeholm och reagerade på miljön samt sedan ett inskrivningsmöte där läkaren undersökte personen både fysiskt och mentalt. Vid detta första möte testades personen intellektuellt. Hugo Fröderberg skapade ett eget klassificeringssystem av patienterna som omfattade sju grupper från 0 till 6. Indelningen byggde på ett sammanfattande omdöme av: ”intelligensålder, allmänt uppträdande, uppmärksamhet, uttrycksförmåga och funktionsduglighet”.³⁸ Undersökningen gick till på samma sätt oavsett ålder och barnen klassificerades därför på samma grunder som de vuxna.

Journalen inleds med dokumentation av detta läkarbesök. Därefter följer dagan-teckningar som skrevs då något inträffade. Det medför att personer som var oroliga och utåtagerande har fler anteckningar än den som var lugn och sängliggande. Sinnes-sjukvårdsstadgan fastslog att samtliga patienter skulle få minst en anteckning om året. Vid genomgång av journalerna har en hel del barn bara uppmärksamats med en enda anteckning flera år i rad, vilket säger något om en händelsefattig tillvaro. Dessutom finns en medicinsk journal där medicinska ingrepp och medicinering antecknades. I journalen kan också finnas brev till personen i fråga och kopia på läkarens svar. De flesta journaler innehåller också två fotografier på personen, nakna helkroppsfotografier framifrån och i profil.³⁹ Listor över vikt, epilepsianfall och menstruation bifogas också flera journaler.

Journalen är läkarnas handlingar och domineras av en medicinsk syn på personen. I de få fall då något citat från den intagne antecknats i journalen syftar det ofta till att illustrera vad läkaren bedömde som behov av vård.⁴⁰ Språket är formaliserat och många begrepp har idag en starkt nedsättande ton, ”snaskig”, ”osnygghet”⁴¹ och ”förstårelselusta” är återkommande beskrivningar i journalerna. Historikern Steven Noll har framhållit att “The patient files are not objective statements of clinical fact, but represent the prejudices and presuppositions of the doctors, educators and psychologists involved in the institutionalization process.”⁴² Materialet kräver en medvetenhet om läkarperspektivets och den medicinska blickens dominans.⁴³ I journalerna från Vipeholm saknas ofta citat eftersom de intagne inte kommunicerade via språk. Avsak-

37 Projektet är godkänt av Etikprövningsnämnden diarienummer 2021–02661.

38 Regionarkivet i Lund, Vipeholms sjukhus, årsberättelser F6a. Årsberättelse (ÅB) 1939.

39 Dessa nakenbilder är tagna utan samtycke. Se Katherine D B Rawling, “She sits all day in the attitude depicted in the Photo’. Photography and the psychiatric patient in the late nineteenth century,” *Medical Humanities* 43, no. 2 (2017), 99–110.

40 Jämför Engwall (2000).

41 Osnygghet avsåg förmågan att kontrollera urin och avföring. Osnygghet angavs i olika grader från första till fjärde grad.

42 Steven Noll, “Patient Records as Historical Stories: The Case of Caswell Training School,” *Bulletin of the History of Medicine* 68, no. 3 (1994), 411–28, 413.

43 Blackie och Moncrieff, (2022), 793–99; Richards och Burch (2018), 168.

naden av citat och åsikter har gjort det nödvändigt att läsa väldigt noga och lyfta de få journalanteckningar som hänvisar till individualitet.⁴⁴

Journalens språk är ytterst neutralt avseende kön och ålder. Det är svårt att utifrån språket särskilja de journaler som gäller barn och ungdomar från vuxnas. Omdömet ”olydig” tycks oftare användas om barn. Kvinnor och män beskrivs inte heller på särskilt olika sätt. En viktig anledning till det köns- och åldersneutrala språket är användningen av begreppet ”patient”. Denna avkontextualisering av individerna har lett till att jag försöker att undvika begreppet patient. En annan anledning är att begreppet signalerar medicinsk tillhörighet och inordning i en medicinsk sfär som ”sinnesslöa” på andra anstalter inte omfattades av.⁴⁵

Utöver källmaterialet från Vipeholms sjukhus har jag använt tre publicerade föredrag av överläkaren Hugo Fröderberg. Två föredrag gavs vid *Förhandlingarna vid allmänna svenska mötet för vården om de sinnesslöa* 1942 och 1946 och ett föredrag vid *Svenska psykiatriska föreningens årsmöte* år 1954. Fröderberg avsåg att beskriva verksamheten vid Vipeholm, men trots att beskrivningarna delvis håller sig på en empirisk nivå exempelvis i fråga om antal patienter, antal avdelningar och så vidare, präglas Fröderbergs framställningar av hans egna tolkningar, föreställningar och åsikter. Liksom övrigt källmaterial måste dessa föredrag behandlas med kritisk blick.

I samtliga källmaterial förekommer olika diagnoser. Det är svårt att överföra historiens diagnoser till samtida då de inte omfattar samma kategorier. Då diagnoser är starkt kontextbundna, har jag valt att använda samtidens benämningar.⁴⁶ Jag använder exempelvis begreppet ”idiot” eftersom någon enkel översättning till modernt språkbruk inte kan göras. Efter 1954 användes i offentliga dokument begreppet ”psykiskt utvecklingshämmad” för att senare ändras till ”utvecklingsstörd”. Dessa begrepp användes inte i journalerna från Vipeholm. För att markera vissa begrepps nedsättande ton använder jag citattecken för att på så sätt signalera kritisk distansering.

Barnen på Vipeholm – att skilja barn från vuxna

Den svenska sinnesslövärdens strävade efter att separera barn från vuxna. Det fanns barninstitutioner och institutioner för vuxna.⁴⁷ När Vipeholm öppnades skulle 15 år vara lägsta åldersgräns för inskrivning, men det visade sig att ”[...] på många anstalter barn under 10 år genom hyperaktivitet och destruktiva tendenser kunde vara så ytterst svårskötta, att de ej lämpligen kunde vårdas där”.⁴⁸ Därför placerades barn på Vipeholm redan ett år efter öppnandet trots att sjukhuset var avsett för vuxna. Men barnens vistelse på Vipeholm var omdiskuterad. Sinnesslövärdensinspektören argumenterade år 1948 att eftersom staten tagit ansvar för ”vanartade bildbara” barn genom de två uppfostringsanstalterna i Salbohed och Vänersborg borde staten också ta ett ansvar för de ”vanartade obildbara sinnesslöa” barnen genom en egen institution eller

44 Richards och Burch (2018), 166.

45 Jämför med Susan Burch, ”Disorderly Pasts. Kinship, Diagnoses, and Remembering in American Indian–U.S. Histories,” *Journal of Social History* 50, no. 2 (2016), 362–85.

46 Se även Bolette Frydendahl Larsen, *Opdragelse og diagnosticering. Fra uopdragelighed til psykopati på Vejstrup Pige hjem 1908–1940* (Lund: University press, 2020); Mathew Thomson, *The Problem of Mental Deficiency: Eugenics, Democracy, and Social Policy in Britain, c.1870–1959* (Oxford: Oxford University Press, 1998), 7–9.

47 Hansson (2007).

48 Fröderberg (1955), 281.

avdelning.⁴⁹ Efter 14 år med barnplaceringar på Vipeholm öppnades år 1950 en provisorisk barnavdelning för ”svårskötta, sinnesslöa och sinnessjuka barn” med 60 platser.

Vipeholms sjukhus var den enda institutionen i Sverige som tog emot just ”svårskötta idioter” och blev därmed den sista anhalten, slutdestinationen, i differentieringsprocessen mellan olika institutioner.⁵⁰ Att vara den sista institutionen i kedjan var problematiskt eftersom behovet av platser på Vipeholm ständigt ökade, men få personer skrevs ut. Vissa flyttades till andra institutioner och varje år dog några och lämnade därmed platser för nya intagna. Expektantlistan var alltid lång och överbeläggningen konstant.

Väntelistan gällde också barn. År 1950 skickades ett cirkulär från Medicinalstyrelsen till samtliga landsting för att undersöka behovet av vårdplatser för ”svårskötta obildbara sinnesslöa” barn under 10 år. Ungefär 300 barn bedömdes ha sådana behov. Från denna lista valde sedan överläkaren på Vipeholm, Fröderberg, ut barn till den nya barnavdelningen.⁵¹ Flera av de barn som erbjöds plats kom aldrig eftersom vårdbehovet hade förändrats. Många gånger tycks beskrivningarna av barn och vuxna i ansökningshandlingarna vara mer alarmerande än vad journalanteckningar från Vipeholm sedan visar. Troligtvis betonades svårigheterna vid ansökan för att öka chanserna att få en plats på Vipeholm.⁵²

Från Vipeholms öppnande framhölls det olämpliga i att barn vistades på samma avdelningar som vuxna och ambitionen var att placera barnen på de lugnare kvinnoavdelningarna vilket ibland hindrades av att barnen ansågs alltför utåtagerande. Inrättandet av en barnavdelning skulle sätta stopp för sammanblandningen av vuxna och barn på samma avdelning. De barn som beskrevs som mest aggressiva fortsatte dock att placeras på vuxenavdelningarna vilket både läkare på Vipeholm och inspektörer lyfte som problematiskt.⁵³ Trots enighet om att barn och vuxna borde placeras på olika avdelningar hävdade Fröderberg att det ibland kunde vara nödvändigt att placera barn på vuxenavdelningarna:

Då dessa vuxna också är sinnesslöa och i psykiskt hänseende stå på samma utvecklingsnivå kan sådan sammanblandning ske utan olägenhet och ibland lända till direkt gagn, då de mindre visa respekt för de större och de senare visa en viss hänsyn för de små. Alldeles särskilt är detta fallet, när det gäller blinda och mer hjälplösa barn.⁵⁴

Fröderberg såg likheter mellan vuxna och barn eftersom de alla betecknades som ”obildbara” och därmed ansågs befinna sig på ett småbarns intellektuella utvecklingsnivå. I dessa fall gavs således den mentala åldern större betydelse än den kronologiska. Liknelsen med barn, ett barn i den vuxnes kropp, användes i fråga om sinnesslöa vuxna i början av 1900-talet och existerar än idag avseende vuxna med intellektuell funk-

49 Regionarkivet i Lund, Vipeholms sjukhus F7a, Inspektionsberättelse 1948.

50 Hansson (2007).

51 Fröderberg (1955).

52 Liknande slutsatser drar Steven J. Taylor, “She was frightened while pregnant by a monkey at the zoo. Constructing the Mentally-imperfect Child in Nineteenth-century England,” *Social History of Medicine* 30, no. 4 (2017b), 748–66.

53 Se till exempel Inspektionsberättelser 1953, 1958.

54 Fröderberg (1955), 283–84.

tionsnedsättning.⁵⁵ Ytterligare ett argument att placera barn på vuxenavdelningarna var enligt Fröderberg ”[...] ett antal yngre patienter som på grund av uttalad aggressivitet voro farliga för de mindre patienterna och kräver vård bland vuxna där aggressiviteten gör sig mindre gällande.”⁵⁶ Det finns ingen statistik över hur många barn som trots barnavdelningen placerades på vuxenavdelningar. Sporadiska uppgifter i inspektionsberättelserna talar exempelvis om 38 pojkar på mansavdelningarna år 1959.

Fröderberg framhöll gärna den nya och framgångsrika barnavdelningen, men barnen på Vipeholm hade under hela undersökningsperioden en problematisk plats i verksamheten. När barnavdelningen öppnades sattes övre åldersgränsen till 10 år vilket blev bekymmersamt eftersom vuxenavdelningarna avsåg personer över 15 år.⁵⁷ Detta glapp fick aldrig någon formell lösning under Fröderbergs tid, men behövde hanteras på en praktisk nivå.

Inskrivning på Vipeholm

Flera av de barn som skrevs in på Vipeholm kom från andra sinnesslöanstalter där de inte ansågs passa in på grund av stora omvårdnadsbehov eller utåtagerande beteende. Några barn kom dock direkt från föräldrahemmet. Fröderberg angav att ovanligt många barn kom från en ”socialt välsituerad miljö” och att fadern betalade vårdavgiften.⁵⁸ I de andra fallen var det barnavårdsnämnden eller fattigvården som erlade avgiften. Internationell forskning hävdar att beslutet att skicka ett barn till institution i hög grad involverade föräldrarna. Föräldrarna var bland de första att konstatera att deras barn var avvikande och behövde vård eftersom sinnesslöheten ofta uppmärksammades då barnet inte följde ”normal” utveckling. I dessa fall bekräftade läkarna genom diagnostisering föräldrarnas misstanke om avvikelse.⁵⁹

En anledning till att föräldrarna skrev in sitt barn på Vipeholm var enligt Fröderberg att ”modern är utsläpad och hotas av psykiskt sammanbrott, att flera barn väntades i familjen, att mor- eller farföräldrarna, som skött barnet blivit för gamla [...]”.⁶⁰ Liknande argument syns också i ansökningshandlingarna anförda av lokala läkare. Det fanns en oro för att det sinnesslöa barnet tog för mycket uppmärksamhet från andra syskon och att syskonen för illa. I en vårdattest angavs följande argument för inskrivning på Vipeholm: ”[...] det är inte nyttigt för syskonen att se och höra honom (mycket störande)”.⁶¹ Det fanns en professionell oro att i synnerhet mödrarna ägnade för mycket tid åt det sinnesslöa barnet och försummade syskonen.⁶² Samtidigt tillskrevs relationen till föräldrarna en viktig roll. Dr Anna-Lisa Annell hävdade år 1946 att barn och mödrar inte borde skiljas åt för tidigt. Barnen borde åtminstone leva det första levnadsåret i

55 Se Chamberlain (2022), 387–98; Jönsson (2008), 31–44.

56 ÅB 1951.

57 ÅB 1950.

58 Fröderberg (1955), 284.

59 Taylor (2017b), 748–66.

60 Fröderberg (1955), 284.

61 Regionarkivet i Lund, Vipeholms sjukhus, Patientjournaler 21/48 F2a 154.

62 Hugo Fröderberg, ”Förhållandet mellan de sinnesslöa och deras anförvanter”. *Förhandlingarna vid allmänna svenska mötet för vården om de sinnesslöa 1946*. (1946), 106–18.

hemmet och sedan kunde kontakt hållas ”så att föräldrarna följer utvecklingen och barnet får känna hemmets trygghet bakom sig”.⁶³

Att utrona graden av frivillighet för föräldrarna att lämna sitt barn till en sinnesslöanstalt är komplext. Obligatorisk undervisning för de ”bildbara” barnen användes som ett verktyg för att övervinna vissa föräldrars motstånd mot att skriva in sina barn i sinnesslöskolor, vilket tyder på att alla föräldrar inte var övertygade om fördelarna med detta.⁶⁴ Den medicinska vetenskapen och dess företrädare hade hög status och det var svårt för föräldrar att säga emot en läkare som argumenterade för anstaltsvistelse, vilket kunde ske redan i samband med barnets födsel.⁶⁵ Det var å andra sidan också svårt att ta om hand om ett omvårdnadskrävande barn i hemmet. Ständig tillsyn och omsorg om ett barn kunde vara omöjligt att kombinera med lönearbete eller omsorg om andra barn då det saknades samhälleligt stöd utöver institutionsvård.⁶⁶ Ansökningsbrev från föräldrar ställda till Vipeholm vittnar om svårigheterna att ta hand om barn med stora behov i hemmet.⁶⁷ Funktionshinderforskaren Jan Tössebro beskriver hur avinstitutionaliseringen för barn i början på 1960-talet delvis har sin förklaring i att omsorg inte längre var *antingen* genom samhället (institution) *eller* familjen utan kunde ske i samverkan mellan både samhället och familjen.⁶⁸

”Svårskötta obildbara sinnesslöa” barn – journalernas beskrivningar

Barnen som togs in på Vipeholm utgjorde på intet sätt någon homogen grupp utöver stora behov av praktisk omvårdnad och tillsyn. År 1954 vistades 63 barn i åldrarna 5–13 år på barnavdelningen och av dessa tillhörde 48 grupp 1 och sex barn tillhörde grupperna 4–6 enligt Fröderbergs kategorisering.⁶⁹ Gruppstillhörighet 1 medförde att personen ”fixerar, lyssnar, griper” samt ”fattar framsträckt hand”. Dessutom tillskrevs grupp 1 ”oartikulerade läten” och ”grov osnygghet”. Personen beskrevs som oförmögen att kunna tala, äta själv eller lära sig något. I inspektionsberättelsen år 1961 beskrevs 26 av 30 barn behöva hjälp med matning och 25 av 30 barn behöva badas varje kväll.⁷⁰ ”Måste skötas helt” var en vanlig anteckning i journalerna. Majoriteten av barnen behövde således matas, kläs på och behövde hjälp på toaletten: ”Svårmatad, spottar ut maten igen”.⁷¹ En sexårig flicka kunde, men fick inte, äta själv eftersom hon kladdade med maten: ”Då hon får äta själv, öser hon ut maten på bordet och sitter sedan och

63 Dr Annells kommentar till Fröderbergs föredrag år 1946. Fröderberg (1946), 118.

64 Areschoug (2000), 155–60.

65 Grunewald (2008), 93–98.

66 Först 1965 fick föräldrar till ”obildbara” rätt till statligt vårbidrag. Se diskussion om barn och föräldraansvar i Agneta Hugemark, ”Kampen för ett ’vi’. Förhandlingar och kompromisser vid etablering av krav på social rättvisa för utvecklingsstörda,” *Socialvetenskaplig tidskrift* 28, no. 2 (2021), 171–90.

67 Se till exempel brev från förälder 1960, E1D4 år 1960–62.

68 Jan Tössebro, “Disabled children and welfare policy in the Nordic countries. Historical notes,” i *Childhood and disability in the Nordic countries. Being, becoming, belonging*, red. Rannveig Traustadóttir, Borgunn Ytterhus, Snaefríður Thóra Egilsen och Berit Berg, (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015), 35–50.

69 Fröderberg (1955), 283.

70 ÅB 1961.

71 40/55 F2a 204.

kladdar med händerna i det utspillda.⁷² Andra barn beskrivs som extremt impulsiva, livliga, drivna av "förstörelselusta" och ibland med, vad vi idag kallar, ett självskadebeteende. Ett fåtal kunde utföra handarbete och någon lärde sig läsa. Den läskunnige omplacerades till institution för bildbara sinnesslöa.⁷³

Trots beskrivningarna av barnen som "ointresserade av omgivningen" eller "slö och ointresserad av allt" fanns förväntningar att barnen skulle leka med andra barn och med leksaker. Men av de här granskade journalerna framgår att knappt något av dessa barn ansågs kunna leka med andra barn. "Förstår ej att leka" står det i en åttaårig flickas journal.⁷⁴ Anteckningarna i journalerna handlar i stället om att de inte tyckte om att leka med andra barn: "Leker ej med leksaker eller de andra barnen."⁷⁵ Flera barn intresserade sig inte alls för leksaker och de barn som lekte med leksaker avbröts av andra barn som tog deras leksaker: "Får vara på ett enkelrum de stunder hon leker annars tar de andra barnen leksakerna ifrån henne och river sönder dem."⁷⁶ Journalanteckningarna om att barnen inte lekte med vare sig kamrater eller leksaker dokumenterar barnens avvikande beteende från vad som betraktades som normal barndom. Fröderberg sade i ett anförande 1954: "De bildar ett sociologiskt kaos utan tendens till gruppbyggnad".⁷⁷

Trots att barnen var färre än lokalerna var planerade för var bristen på utrymme och alltför många barn på samma yta ett problem. Fröderberg menade att max åtta barn per dagrum tillsammans med personal kunde fungera. Trots ambitioner om att placera färre barn tillsammans med fler personal vittnar journalerna om en stökig och våldsam miljö. En åttaårig pojke beskrevs: "Kan ibland hålla på att knuffa en och samma pat. långa stunder. Flyttar den pat. på sig så följer X efter för att fortsätta."⁷⁸ Om en nioårig flicka sades: "River stora hårtussar av andra pat. Ser intresserad ut när någon gråter över pat. omilda behandling. Plockar även av dem strumpor och skor."⁷⁹

Journaler berättar om blåmärken, sår som behövde sys och svullna kroppsdelar orsakade av slag från andra barn. En tolvårig pojke: "Utan orsak, slog till /medpatient/ ett slag i ansiktet med knutna handen, så att skrubbsår uppstod på kinden. Blev själv slagen av /medpatient/ så att skrubbsår uppstod i ansiktet." Några månader senare beskrevs hur samma pojke blivit osams med ett annat barn och skadat hans öga. Ett barn bröt lillfingeret på ett annat barn.⁸⁰ En tioårig flicka knuffades så att hon föll baklänges och slog i huvudet så hårt att ett sår uppstod.⁸¹ Flera anteckningar handlar om barn som drog ner dukar, kastade blomkrukor, krossade fönsterrutor och rev sönder kläder. Barn pillade på korkmattor och rev upp golv och madrasser. Journalanteckningarna dokumenterade att dessa beteenden tolkades som avvikelser från ett åldersadekvat beteende. Barnens handlingssätt hade i stället kunnat tolkas som uttryck för exempelvis

72 18/53 F2a 188.

73 39/55 F2a 204.

74 42/48 F2a 156.

75 19/51 F2a 176.

76 18/53 F2a 188.

77 Fröderberg (1955), 285.

78 19/51 F2a 176.

79 42/57 F2a 217.

80 19/44 F2a 131.

81 18/53 F2a 188.

oro, missnöje, smärta eller nyfikenhet men i detta sammanhang fanns inte utrymme för sådana tolkningar, iallafall inte i journalanteckningarna.

För att förhindra utåtagerande beteenden användes så kallade skyddsmedel såsom snörkostym, skyddshandskar och mufftröjor som hindrade barnet från att röra sig. Det var samma åtgärder som vidtogs mot vuxna med utåtagerande beteende och här gjordes således ingen skillnad på ålder. Det utåtagerande beteendet bemöttes med fysiska begränsningar vilket tvångsvård gav rätt till. Barnens vardag utspelade sig därmed i en orolig och brutal miljö där alla riskerade att drabbas av slag, sparkar och bett och där alla utsattes för att bevittna och uppleva olika former av våld. Ytterst sällan finns andra strategier än tvångsåtgärder från personalens sida dokumenterade. Ett undantag är den journal där det framgår att en pojke med dåligt morgonhumör lämnades i fred på rummet ett tag så att han hann bli på bättre humör.⁸² I denna våldsamma miljö betonade Fröderberg i flera sammanhang trots allt att det var viktigt att personalen på barnavdelningen ”tycker om barn och förstår sig på barn”.⁸³

De mest oroliga barnen orsakade de mest innehållsrika journalerna, men det fanns också flera barn som huvudsakligen var sängbundna och inte kunde förflytta sig själva. Deras liv utspelade sig mestadels i en säng i ett kallt rum med ”någon enstaka tavla placerad högt upp på väggen”.⁸⁴ De beskrivs som att de ”tar ingen notis till omgivning- en”.⁸⁵ Det är dessa barn som ibland bara har en enda lagstadgad anteckning om året.

Det finns också uppgifter om vad som idag skulle betecknas som självskadebeteenden. En pojke 14 år gammal låg alltid till sängs och var oftast lugn, men kunde ibland bli upprörd och slå sig själv så att svullnader uppstod i ansiktet och ögonen svullnade igen.⁸⁶ En tioårig pojke har upprepade anteckningar om att han rev sönder sig själv.⁸⁷ Av andra journaler framgår att några barn var snabba med att stoppa saker i munnen. En gång fastnade en kula i gommen på en fjortonårig flicka så att hon behövde opereras. På 1930- och 40-talen fanns knappt tillgång till verksamma lugnande mediciner. Alternativet var de så kallade skyddsmedlen och andra tvångsmedel såsom isolering och bältning.

Barn som kom in i puberteten upplevdes som bekymmersamma. Flera journaler innehåller uppgifter om sexuella handlingar, vanligtvis onani. Anteckningar om onani fördes även för de vuxna. Förklaringarna till varför pubertet och uttryck för sexualitet uppfattades som problematiska är flera. På en praktisk verksamhetsnivå störde sexuella beteenden ordningen och krävde insatser från personalens sida. Onani kunde leda till att ungdomen fick skyddshandskar, snörkostym eller tvångströja för att hindra beteendet. Sexuella handlingar mellan intagna, som skedde såväl med samtycke som utan, avbröts och förhindrades genom att flytta personer och låsa dörrar.

Det ”svårskötta obildbara sinnesslöa” barnets fysiologiska övergång till ungdom kunde tolkas som en påminnelse om själva anledningen till inrättandet av sinnesslö-institutioner. Ungdomstiden utgjorde vanligtvis övergången till att bli en vuxen och ansvarstagande medborgare, men för barnen på Vipeholm fanns ingen sådan fram-

82 40/61 f2a 240.

83 Fröderberg (1955), 284.

84 Inspektionsberättelse 1958.

85 42/48 F2a 156.

86 21/49 F2a 158.

87 19/44 F2a 131.

tidsoptimism.⁸⁸ Tvärtom, de ”sinnesslöas” barnalstring och de därmed förknippade riskerna att överföra dåliga arvsanlag utgjorde själva grunden till den politik där bland annat institutionalisering spelade en viktig roll.⁸⁹ Ett sexuellt beteende från ett barn passerade också gränsen för normer om ”det oskuldsfulla barnet” och underströk det avvikande hos barnet.⁹⁰

Barnträdgårdens funktion på Vipeholm

Vipeholm var ett sjukhus med medicinsk expertis men behandlingen och tilltron till förbättring var huvudsakligen knuten till sysselsättningsterapi och sedermera barnträdgården och dess verksamhet. Innan barnavdelningens tillkomst saknas anteckningar om speciella barnaktiviteter för de barn som var inskrivna, utöver tillgång till enstaka leksaker. Pedagogisk verksamhet introducerades således med barnavdelningens tillkomst.

Trots Fröderbergs tilltro till den pedagogiska verksamheten var han övertygad om att psykiatrikern bäst förestod sinnesslövardens institutioner eftersom traditionell behandling inom sinnessjukvården också var av stor vikt.⁹¹ Huruvida sinnesslövarderna skulle vara en medicinsk eller pedagogisk verksamhet har varit omdiskuterat.⁹² Patricia Potts diskuterar läkarnas stora betydelse för specialundervisningen i England och hävdar att läkarna undersökte, diagnostiserade och skilde de ”bildbara” barnen från de ”obildbara”.⁹³ I svensk sinnesslövard har läkarna haft ett betydande inflytande genom att knytas till sinnesslövardsinstitutioner, men redan då obligatorisk sinnesslöundervisning infördes år 1944 fick Skolöverstyrelsen ansvaret för inspektionerna av undervisningen och inte Medicinalstyrelsen.⁹⁴ Hamre et al. understryker också det interprofessionella samarbetet mellan läkare, pedagoger och psykologer som var utmärkande i en nordisk kontext.⁹⁵

Barnträdgården på Vipeholm var en liten verksamhet. Lokalerna rymde bara tre till fyra barn åt gången. Barnen besökte barnträdgården några gånger i veckan i 1,5 timme. Fröderberg beskrev verksamheten på följande sätt: ”De sysselsättningar som förekommer äro lek, lyssnande på sagor och musik, ritning, målning, modellering, klippning, klistring, tillverkning av föremål av tyg, läder och plast och liknande.”⁹⁶ En grammofon fanns placerad utanför lokalen och där spelades barnvisor.⁹⁷

88 Jämför Chamberlain, (2022), 387–98.

89 Svensk politik för att förhindra bland annat ”sinnesslöa” från att få barn omfattade såväl institutionalisering som äktenskapsförbud och sterilisering. Se även Chamberlain (2022), 387–98.

90 Jämför Steven J. Taylor, ”Depraved, Deprived, Dangerous and Deviant: Depicting the Insane Child in England’s County Asylums, 1845–1907.” *History* 101, no. 347 (2016), 535.

91 Hugo Fröderberg. Vården av de svårköttbara obildbara sinnesslöa. *Förhandlingarna vid allmänna svenska mötet för vården om de sinnesslöa* 1942, 89–100.

92 Hansson (2007), 68.

93 Patricia Potts, ”Medicine, Morals and Mental Deficiency: The Contribution of Doctors to the Development of Special Education in England,” *Oxford Review of Education* 9, no. 3 (1983), 181–96.

94 Areschoug (2000), 59–61. Se även Andresen et al. (2011), 295–98.

95 Bjorn Hamre, Thom Axelsson och Kari Ludvigsen, ”Psychiatry in the sorting of schoolchildren in Scandinavia 1920–1950: IQ testing, child guidance clinics, and hospitalisation,” *Paedagogica Historica* 55, no. 3 (2019), 391–415.

96 ÅB 1959.

97 ÅB 1958.

Utvecklingsmöjligheterna för barnen betraktades som små. Fröderberg sade: ”Materialet [barnen] är helt naturligt i hög grad resistent mot behandling. [...] Psykoterapin är det väsentligaste för att tillvarata och utveckla de psykiska rester, som eventuellt finnes. Härvidlag spelar barnträdgården en stor roll”, men Fröderberg konstaterade också att de flesta barnen inte kunde delta ”i denna enkla skolverksamhet.”⁹⁸

Det var svårt att rekrytera personal till barnverksamheten på Vipeholm. Barnträdgårdslärarinnor och arbetsterapeuter eftersöktes men få sökte jobben.⁹⁹ Sinnesslövrådsinspektörerna kritiserade flera gånger brist på yta, sysselsättning och leksaker på barnavdelningarna. År 1958 beskrev visserligen inspektören att dagrummen på barnavdelningen gav ett trevligt intryck med leksaker, blommor, prydnadsföremål och ”en stor fågelbur”, men övriga rum kritiserades. Barnen sov sex stycken i varje rum utom de oroliga barnen som kunde få enkel- eller dubbelrum.¹⁰⁰ Med tiden fick miljön allt mer kritik vid inspektionerna. Utrymmena var för trånga, ventilationen var dålig och leksakerna för få. Miljön beskrevs som torftig. Barnavdelningen var den sista avdelning som fick tillgång till tv och det skedde efter kritik från sinnesslövrådsinspektören.¹⁰¹ Promenader kunde förekomma och även de sängliggande barnen kunde tas ut på gårdarna vid vackert väder. Ute fanns lekredskap såsom gunghäst, sandlåda och gungor.

Trots en specialavdelning för barn bedömdes en stor andel av barnen inte kunna delta i barnträdgårdens verksamhet. Fröderberg skrev: ”Genom enklare ringlekar, bollkastning och dylikt kan kanske för kortare stunder en viss ordning åstadkommas. I stort sett äro de flesta verkligt obildbara. Det är ett faktum, som vi måste acceptera.”¹⁰² De årliga rapporterna visar att få barn, aldrig mer än hälften, besökte barnträdgården eftersom de inte ansågs kunna tillgodogöra sig undervisningen. De klarade inte att koncentrera sig eller att sitta still. Många barn kunde inte utföra de uppgifter som erbjöds. Om en tioårig pojke står i journalen: ”har på försök varit inne i lekskolan några gånger. Kan där inte alls koncentrera sig på något av det, som försiggår där inne.”¹⁰³ Trots att få barn deltog i barnträdgården fastslog Fröderberg: ”Verksamheten är för ifrågakvarande patientmaterial synnerligen betydelsefull.”¹⁰⁴

De barn som inte deltog i barnträdgårdsverksamheten låg sysslolösa i sina sängar eller vistades utan aktiviteter i dagrummen. En 15-årig pojke beskrevs som ”omöjlig att sysselsätta”.¹⁰⁵ Det finns anteckningar om hur någon gärna satt i ett hörn, någon föredrog att sitta på golvet, en annan tittade ut genom fönstret. Någon slet bort knappar från de andra barnens kläder för att sedan placera dem i nyckelhålen. En tredje knöt upp andras skor. Dukar och vaser drogs ner på golven. Här framträder en tillvaro med brist på sysselsättning, aktiviteter och stimulans. Det var en tillvaro som dessa barn delade med de vuxna som inte klarade av att delta i sysselsättningssterapin på Vipeholm.

Flera av barnen beskrevs som ointresserade av omvärlden och oengagerade i leksaker eller kontakt med andra barn. Journalerna ger ett intryck av oförmåga att utvecklas

98 Fröderberg (1955), 284–85.

99 Se till exempel inspektionsberättelser 1956 och 1963.

100 Inspektionsberättelse 1958.

101 Inspektionsberättelse 1961.

102 Fröderberg (1955), 285.

103 40/61 F2a 240.

104 ÅB 1958.

105 19/59 F2a 227.

och denna oförmåga fångas också i begreppet ”obildbar”. Trots låg tilltro till utveckling hos barnen skedde ibland ändå framsteg. Någon har börjat leka med klossar. En annan deltog i barlträdgården. Någon som vägrat gå började förflytta sig på tå med stöd av en sköterska. Framstegen kan kanske tillskrivas en sen utveckling men kan också tyda på en ihärdighet hos personalen att försöka locka till aktivitet. Av några journaler framgår att barnen tyckte om att sköterskorna sysselsatte sig med dem eller skojade med dem. Framstegen visar att barnen trots allt inte var ”obildbara”. Barnens utveckling visar också hur Fröderbergs klassificering av barnen i grupper som något beständigt och statistiskt inte tog hänsyn till andra livserfarenheter eller sociala sammanhang som kunde påverka utveckling.¹⁰⁶

Att framsteg och utveckling inte var omöjligt visade den kommande utvecklingen på Vipeholm. När särskolan introducerades 1968 beskrev pedagogerna att då de kom ut på avdelningarna så blev flera intagna stimulerade av att få bryta tristessen och monotonin. ”De kunde inte få nog av saker eller göra saker. [...] Liksom det att de som hade legat eller suttit i ett hörn tidigare de liksom vaknade upp.”¹⁰⁷

Personalen konstaterade att sysselsättning skapade bättre och lugnare stämning på avdelningarna, men misslyckades med att hitta lämpliga aktiviteter för alla. Det begränsade utbudet av aktiviteter lämnade många barn sysslösa och understimulerade. Frånvaron av stimulans ökade riskerna för mer oro, ångest och självskadebeteende.

Undersökningsperiodens normativa barndomsideal kopplat till lek med kamrater, leksaker och aktiviteter i barlträdgård, utestängde barnen på Vipeholm från upplevelser. De aktiviteter som erbjöds var anpassade för barn i förskoleåldern samtidigt som barnen på Vipeholm tillskrevs en mycket lägre intellektuell ålder enligt Fröderbergs klassificering. Här uppstod ett glapp mellan de förutsättningar som barnen tillskrevs och de förväntningar som verksamheten hade. En fråga som inställer sig är huruvida det fanns professionell kunskap om hur man kunde locka barn med omfattande funktionsnedsättningar till aktiviteter. I en statlig utredning år 1965 om barn på anstalt ägnades ett helt kapitel åt lek och den viktiga betydelsen av lek för barn med ”utvecklingsstörning” på institution.¹⁰⁸ Inspektionsberättelsernas kritik av verksamheten på barnavdelningen på 1960-talet tyder också på att det fanns kunskap och erfarenheter som inte omsattes i praktiken på Vipeholms barnavdelning.

Barnens relationer till anhöriga

Att leva på institution skild från sin familj var en tillvaro som på flera sätt avvek från den normativa barndomens ideal om kärnfamiljen. Flera fick besök av föräldrar och syskon, men inte alla. Besöken upplevdes som så pass många att de styrdes upp och speciella besökstider infördes. Med tiden påtalades också behov av särskilda besöksrum. År 1960 gjorde Fröderberg en uppskattning att en tredjedel av de anhöriga till både vuxna och barn på Vipeholm höll kontakt via ”personliga besök, brev och gåvor”.¹⁰⁹ Något barn fick besök varje söndag medan andra kunde få besök en gång om året eller inte alls. Här spelade givetvis det geografiska avståndet till Vipeholm stor roll.

106 Jämför Chamberlain (2022).

107 Bengt Larsson, Elna Persson och Göran Sundquist, ”Lära att leva. Undervisning av gravt utvecklingsstörda vid Vipeholms sjukhus” (Psykologixamensuppsats, Lunds universitet, 1980), 35.

108 SOU 1965:55, kapitel 6.

109 ÅB 1960.

Det fanns en medvetenhet om det problematiska med att ha endast en centralanstalt dit alla inom målgruppen skickades. Fröderberg själv berättade att ”ej så få anförvanter önska förflyttning av sina anhöriga till vårdhem närmare hemorten”.¹¹⁰ Journalanteckningarna innehåller vem som kom på besök och huruvida barnet tycktes uppskatta besöket. Flera gånger gjordes noteringar om att barnet tycktes mer intresserat av gottepåsen som besökarna hade med sig än besökarna själva. Ibland fick barnen följa med de anhöriga på en biltur utanför Vipeholm.

Flera föräldrar höll kontakt via brev.¹¹¹ De skrev för att få information om sitt barn och hälsoläget. Några anhöriga skickade paket med godsaker till sina barn. De brev som kom från anhöriga hade ofta en respektfull ton och präglades av tacksamhet för den vård som gavs till deras barn. Det finns exempel på föräldrar som skrev och tackade för god vård efter det att deras barn avlidit.¹¹²

Några föräldrar undrade om barnen kunde komma hem på besök över jul eller sommaren: ”Vi undra om vi kunna låta X komma hem och vara med på landet i två månader. Från den 15/6 till den 15/8. Han har alltid förut fått komma hem ett tag på sommaren.”¹¹³ Fröderberg svarade:

Härmed får jag beträffande X meddela att han icke genomgått någon påtaglig förbättring. Han är fortfarande okynnig och överdrivet livlig, efterhängsen och störande. Under sådana omständigheter kan han för närvarande icke lämpligen vårdas i privathem.¹¹⁴

Begäran om besök i hemmet brukade avrådas. Av de journaler jag läst sker endast tillåtelse för en flicka att få vistas i hemmet på söndagar.¹¹⁵ Kontakten med barnet bedömdes av Fröderberg vara viktigare för föräldrarna än barnet, eftersom det sinnesslöa barnet inte var ”kapabel att prestera en sådan tillgivenhet och kärlek som ett normalt barn kan göra.”¹¹⁶ Med tiden kom dock relationer med anhöriga att betraktas som meningsfulla och på 1960-talet anordnades speciella anhörigdagar. I årsberättelsen 1962 skrev Fröderberg: ”Det är min förhoppning att den sålunda grundlagda kontakten så utvidgas till allt flera föräldrar för åstadkommande av ökad ömsesidig förståelse och stöd.”¹¹⁷

Av de barn som kom till Vipeholm under undersökningsperioden kom de flesta från någon slags institution och cirka 60 procent skrevs sedan ut till andra institutioner som barn eller i vuxen ålder. Med något enstaka undantag flyttade inga barn hem till föräldrahemmet. Cirka 40 procent av dem som skrevs in som barn dog på Vipeholm som barn eller vuxna. Deras barndom präglades av Vipeholm i flera bemärkelser: rumsligt hänvisade till den slutna sjukhusmiljön, relationsmässigt begränsade till andra intagna och personal samt strukturellt underordnade verksamhetens organisatoriska principer.

110 Fröderberg (1946), 115–16.

111 Engwall (2000), 211–29.

112 42/48 F2a 156.

113 19/42 F2a 110 Brev 1942.

114 19/42 F2a 110 Brev 1942.

115 40/55 F2a 204.

116 Fröderberg (1946), 109–10

117 ÅB 1962.

Barnen på Vipeholm: avslutande diskussion

Ett ökat intresse för barn och barndom under 1900-talet och pedagogiska satsningar för att forma goda framtida medborgare synliggjorde de barn som avvek från normerna. Olika professioners möjligheter att kategorisera möjliggjorde urskiljningen av de barn som betraktades som "obildbara sinnesslöa". Inom denna grupp fanns de som dessutom kategoriserades som "svårskötta". Dessa barn med stora och omfattande funktionsnedsättningar har sällan inkluderats i tidigare forskning. Frånvaron av skolplikt har ställt dem utanför utbildningshistorisk forskning; barnpsykiatrisk forskning har inte berört barn inom slutenvården; och historisk barndoms- och funktionshinderforskning har inte heller haft fokus på dessa barn. I skärningspunkten av dessa olika forskningsinriktningar kan barnen på Vipeholm placeras.

Barnen på Vipeholm har i denna artikel studerats utifrån ett funktionshinderhistoriskt perspektiv som ifrågasätter funktionshinder som något stabilt och oföränderligt och inkluderar omgivning, normer och sociala relationer vilket synliggör andra maktordningar.¹¹⁸ Perspektivet har visat på Vipeholms begränsade förutsättningar att tillgodose barnens behov. Studiens empiriska resultat relateras också till samtida normer om barndom som bidrog till både inkludering och exkludering.

Läkare har ofta setts som de viktigaste aktörerna för placering på sinnesslöanstalter, men det var inte bara de professionellas bedömningar som ledde till intagning på Vipeholm utan också föräldrar ansökte om plats för sina barn. Att föräldrarna hade en så aktiv roll stödjer tidigare forskning som visat komplexiteten i inskrivningsprocessen till "sinnesslöanstalter". Läkarna har haft en pådrivande roll för institutionsvistelse men föräldrar har också medverkat till inskrivning.¹¹⁹ I en tid präglad av rashygien, skam över "sinnesslöa" barn och frånvaro av samhälleligt stöd utöver institutionsvistelse utgjorde Vipeholm ett alternativ för föräldrar till ett barn med stora omvårdnads- och tillsynsbehov.

När barnen väl var intagna på Vipeholm hade några kontakt med sina familjer medan andra inte hade det. Kontakten var beroende av initiativ från familjen och gick alltid via personal. Efter intagningen på Vipeholm fortsatte barnen leva sina liv inom institution, långt bort från ett kärnfamiljideal. Något motsägelsefullt möjliggjorde intagning av det avvikande barnet på institution att kunna leva i enlighet med ett kärnfamiljideal för övriga familjen. Genom att flytta på det barn som krävde heltidstillsyn och omvårdnad kunde modern i stället fokusera på de friska syskonen och därmed värnades kärnfamiljsidealet, enligt samtidens logik.

Det fanns en ambition att i institutionsammanslagning skilja barn från vuxna och därmed var de inledande årens sammanslagning på Vipeholm problematisk. Barnen kunde dock accepteras på vuxenavdelningarna utifrån resonemang om olika sätt att se på ålder där intellektuell ålder betraktades som viktigare än kronologisk ålder. Argumentet var att varken barn eller vuxna på Vipeholm uppnådde en intellektuell ålder högre än sex år och därmed förenades av vissa likheter. Kritiken mot att barn vistades på vuxenavdelningar fortsatte dock och år 1950 öppnades en provisorisk barnavdelning med tillgång till barnträdgård och utbildad barnträdgårdslärarinna. Genom satsningen på en barnträdgård gjordes försök att ge barnen på Vipeholm tillgång till pedagogisk

118 Jämför Susan Burch och Lindsey Patterson, "Disability, Gender, and History," *Journal of Women's History* 25, no. 4 (2013), 122–37.

119 Jämför Taylor (2017a).

verksamhet, i likhet med andra barn. Barnens närvaro bidrog således till ett ökat inslag av pedagogik på Vipeholm. I övrigt fanns ingen särskild behandling för barn.

Barnen på Vipeholms barnavdelning tillhörde enligt Fröderbergs egen klassificering de lägst stående grupperna. Journalerna berättar huvudsakligen om vad barnen inte kunde: de lekte inte med andra barn, de lekte inte med leksaker, de kunde inte sysselsättas, de kunde inte sitta still, de kunde inte tala, de kunde inte delta i barnträdgårdens verksamhet – de ”måste skötas i allt”. Barnen på Vipeholm klassificerades som spädbarn intellektuellt samtidigt som de förväntades utföra åldersadekvata aktiviteter inom ramen för barnträdgårdens verksamhet. Det visar på utmaningarna med olika tolkningar av ålder där barnen i vissa sammanhang förväntades bete sig enligt normativa föreställningar om barndom, men inte i andra.¹²⁰ Barnträdgården lyckades inte anpassa sig till de barn som fanns på Vipeholm och deras behov. Tvärtom förväntades barnen anpassa sig till barnträdgårdens krav på koncentration, fokus och uppmärksamhet.

När deltagande i barnträdgården inte kunde genomföras hänvisades barnen i stället till sysslolöshet. Många låg i sina sängar, andra vistades i torftiga dagrum. Det fanns leksaker men kritik riktades mot att de var för få. Barnen hade för lite fysiskt utrymme vilket skapade oro och irritation. Personalen lyckades inte heller fylla vardagen med aktiviteter trots att de såg att sysselsättning ledde till ökat lugn och välbefinnande.

Svårt utåtagerande barn flyttades till vuxenavdelningar där deras beteende ansågs skapa mindre påverkan, men där de också förlorade tillgång till det som betraktades som en anpassad barnmiljö. Trots förflyttningar av utåtagerande barn präglades vardagen på barnavdelningen av oro, slag, sparkar och bett där alla riskerade att drabbas. Vissa barn uppvisade svåra självskadebeteenden. Personalen hanterade situationerna genom att använda så kallade mekaniska skyddsmedel som förhindrade barnen att röra sig. Barnens utåtagerande beteende besvarades med fysiska restriktioner. Lite kontakt med familjen, brist på adekvat stimulans och närvaron av våld i olika former vittnar om en stor utsatthet.

Klassificeringen av barnen som ”svårskötta obildbara”, där barnen frånskrevs utvecklingsmöjligheter som barn och som framtida medborgare, medförde fortsatt institutionsvistelse, begränsade möjligheter till familjerelationer och ytterst lite tillgång till stimulans och aktiviteter. Tolkningen av barnen som ”svårskötta obildbara” medförde också att de fortsatte att betraktas som okultiverade, ociviliserade och i förbindelse med det primitiva och naturlika. Den tillskrivna bristen på utveckling gjorde ålder ointressant och ur verksamhetsperspektiv var graden av oroligt uppträdande en viktigare sorteringsprincip vilket förklarar hur barn kunde accepteras på vuxenavdelningar.

Institutionsvistelsen gav barnen på Vipeholm få möjligheter att betraktas som aktörer då deras beteende oftast tolkades i termer av avvikelser som behövde åtgärdas. Att ständigt betraktas som någon som behöver åtgärdas eller förändras belyser hur ett individuellt/medicinskt sätt användes för att definiera funktionshinder där problem kopplades till individen som skada eller brist utan att tillmäta omgivning eller sammanhang betydelse.¹²¹ Ett alternativt sätt vore att tolka beteendet som kommunikationsyttringar. Sett utifrån dagens kunskaper är det tydligt att just den oroliga och våldsamma

120 Johans Tveit Sandvin, ”Ålder och funktionshinder”, i *Bara funktionshindrad? Funktionshinder och intersektionalitet*, red. Lars Grönvik och Märten Söder (Malmö: Gleerups, 2008), 64–88.

121 Polvere (2014).

omgivningen i kombination med understimulering bidrog till att skapa ännu mer oro hos barnen och gav mycket dåliga förutsättningar för utveckling.

Huruvida livsvillkoren för barnen på Vipeholm var exceptionella eller kan liknas vid situationen för andra barn intagna inom slutenvård i vuxenpsykiatri alternativt andra institutionella sammanhang vet vi inte eftersom forskning saknas. Denna studie avslutas då sjukhuschefen Hugo Fröderberg gick i pension. År 1965 inrättades den ordinarie barnavdelningen och två år senare omvandlades Vipeholm till ett så kallat specialsjukhus. Nya professioner, såsom specialpedagoger, arbetsterapeuter och sjukgymnaster ökade i antal och nya perspektiv på behandling och bemötande utmanade det tidigare dominerande medicinska perspektivet.¹²² Inte minst träningskolans tillkomst 1968 med skolplikt för dem som tidigare betecknats ”obildbara” visade på nya synsätt. De stora förändringarna, manifesterade i nya lagar och ny organisation av omsorgerna under 1960-talet, berörde också verksamheten på Vipeholm, samtidigt som barn fortsatte att leva där. Karl Grunewald, överinspektör för vården av psykiskt efterblivna fram till 1968, konstaterar vid en tillbakablick att i fråga om avinstitutionalisering så var det ”de minsta barnen med svåra flerhandikapp” som fick vänta längst.¹²³

Forskningsfinansiering

Vetenskapsrådet 2020–02123

About the author

Kristina Engwall is Senior Lecturer in Social Work and Associate Professor (*Docent*) in History at the Department of Social Work, Uppsala University.

Email: kristina.engwall@uu.se

122 Grunewald (2008), 282, 439–43.

123 Karl Grunewald, ”Avvecklingen av anstaltsvården för utvecklingsstörda nu fullbordad,” *Läkartidningen* 98, no. 44 (2001), 4869–75.

Referenser

Arkivmaterial

- Regionarkivet i Lund, Vipeholms sjukhus, E1D4 år 1960–62, Skrivelser inkomna överläkarens klinik.
- Regionarkivet i Lund, Vipeholms sjukhus, F2a, Patientjournaler.
- Regionarkivet i Lund, Vipeholms sjukhus, årsberättelser F6a, Årsberättelser.
- Regionarkivet i Lund, Vipeholms sjukhus F7a, Inspektionsberättelser.

Litteraturförteckning

- Andresen, Astri, Ólöf Garðarsdóttir, Monika Janfelt, Cecilia Lindgren, Pirjo Markkola och Ingrid Söderlind. *Barnen och välfärdspolitiken. Nordiska barndomar 1900–2000*. Stockholm: Dialogos, 2011.
- Areschoug, Judith. *Det sinnesslöa skolbarnet. Undervisning, tvång och medborgarskap 1925–1954*. Linköping: Linköpings universitet, 2000.
- Barow, Thomas. *Kein platz im Volkheim? Die ”Schwachsinnigenfürsorge” in Schweden 1916–1945*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009.
- Barow, Thomas. “Undesirable Citizens: Education, Care and Control of the ‘Feeble-minded’ in the Swedish Province of Malmöhus, 1900–1950.” *ALTER – European Journal of Disability Research* 5, no. 2 (2011a), 104–15.
- Barow, Thomas. ”Begreppet ’obildbar’ som en social konstruktion. Teoretisk diskussion och praktisk tillämpning inom den svenska sinnesslövärdnen under 1900-talets första hälft.” I *Omsorg i förändring. En vänbok till Karl Grunewald*, red. Olov Andersson, Thomas Barow och Magnus Tideman, 159–70. Stockholm: Intra, 2011b.
- Beauvais, Clementine. “Ages and Ages: The Multiplication of Children’s ‘Ages’ in early twentieth-century Child Psychology.” *History of Education* 45, no. 3 (2016), 304–18.
- Berthén, Diana. *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet, 2007.
- Blackie, Daniel och Alexia Moncrieff. “State of the Field: Disability History.” *History* 107, no. 377 (2022), 789–811.
- Bommenel, Elin. *Sockerförsöket. Kariesexperimenten 1943–1960 på Vipeholms sjukhus för sinnesslöa*. Lund: Arkiv, 2006.
- Brockstedt, Håkan. *Slagsta skola och seminarium och dess föregångare. Skolan för sinnesslöa barn i Stockholm: ideologi och praktik i undervisningen av barn med utvecklingsstörning 1870–1950*. Stockholm: Stockholms universitet, 2000.
- Burch, Susan. “Disorderly Pasts. Kinship, Diagnoses, and Remembering in American Indian-U.S. Histories.” *Journal of Social History* 50, no. 2 (2016), 362–85.
- Burch, Susan och Lindsey Patterson. “Disability, Gender, and History.” *Journal of Women’s History* 25, no. 4 (2013), 122–37.
- Bylund, Christine. *Anakrona livsvillkor. En studie av funktionalitet, möjligheter och begär i den föränderliga svenska välfärdsstaten*. Umeå: Umeå universitet, 2022.
- Chamberlain, Chelsea D. “Intelligence Testing, Mental Age, and the Question of Capacity in the United States, 1910.” *The Journal of the History of Childhood and Youth* 15, no. 3 (2022), 387–98.
- Engwall, Kristina. *”Asociala och imbecilla”. Kvinnorna på Västra Mark 1931–1967*. Örebro: Örebro universitet, 2000.

- Frydendahl Larsen, Bolette. *Opdragelse og diagnosticering. Fra uopdragelighed til psykopati på Vejstrup Pige hjem 1908–1940*, Lund: University press, 2020.
- Fröderberg, Hugo. ”Vården av de svårsköttbara obildbara sinnesslöa.” *Förhandlingarna vid allmänna svenska mötet för vården om de sinnesslöa*. 1942, 89–100.
- Fröderberg, Hugo. ”Förhållandet mellan de sinnesslöa och deras anförvanter.” *Förhandlingarna vid allmänna svenska mötet för vården om de sinnesslöa*. 1946. 106–18.
- Fröderberg, Hugo. ”Barnavdelningen på Vipeholms sjukhus i Lund.” *Nordisk Psykiatrisk Medlemsblad* 9, no. 4 (1955), 281–86.
- Grunewald, Karl. ”Avvecklingen av anstaltsvården för utvecklingsstörda nu fullbordad.” *Läkartidningen* 98, no. 44 (2001), 4869–75.
- Grunewald, Karl. *Från idiot till medborgare. De utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia, 2008.
- Hamre, Bjørn, Thom Axelsson och Kari Ludvigsen. ”Psychiatry in the Sorting of Schoolchildren in Scandinavia 1920–1950. IQ testing, Child Guidance Clinics, and Hospitalisation.” *Paedagogica Historica* 55, no. 3 (2019), 391–415.
- Hansson, Sara. *I den goda vårdens namn. Sinnesslövärd i 1950-talets Sverige*. Uppsala: Uppsala universitet, 2007.
- Hendrick, Harry. *Children, Childhood and English society, 1880–1990*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Hugemark, Agneta. ”Kampen för ett ’vi’. Förhandlingar och kompromisser vid etablering av krav på social rättvisa för utvecklingsstörda,” *Socialvetenskaplig tidskrift* 28, no. 2 (2021), 171–90.
- Jönsson, Lars-Eric. ”Children in old bodies. Age and Ageing in the History of Institutional Psychiatry.” *Ethnologia Europaea. Journal of European Ethnology* 38, no. 2 (2008), 31–44.
- Kelle, Helga. (2010). ’Age-appropriate Development’ as Measure and Norm. An Ethnographic Study of the Practical Anthropology of Routine Paediatric Checkups.” *Childhood* 17, no.1 (2010), 9–25.
- Kilgannon, David. ”A ’forgettable minority’? Psychiatric Institutions and the Intellectually Disabled in Ireland, 1965–84.” *Social History of Medicine* 34, no. 3 (2021), 808–27.
- Larsson, Bengt, Elna Persson och Göran Sundquist. ”Lära att leva’. *Undervisning av gravt utvecklingsstörda vid Vipeholms sjukhus*”. Psykologexamenuppsats, Lunds universitet 1980.
- Lindgren, Anne-Li och Ingrid Söderlind. *Förskolans historia. Förskolepolitik, barn och barndom*. Malmö: Gleerups, 2019.
- Noll, Steven. ”Patient Records as Historical Stories: The Case of Caswell Training School.” *Bulletin of the History of Medicine* 68, no. 3 (1994), 411–28.
- Nordström, Stig G. *Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921. Utvecklingen i relation till differentieringsproblemet*. Uppsala: Uppsala universitet, 1968.
- Petrén, Alfred. ”Omorganisationsarbetet inom sinnesslövärderna och dennas utveckling under sista femårsperioden”, *Förhandlingarna vid allmänna svenska mötet för vården om de sinnesslöa*. 1938.
- Polvere, Lauren. ”Agency in Institutionalised Youth: A Critical Inquiry.” *Children & Society* 28, no. 3 (2014), 182–93.

- Potts, Patricia. “Medicine, Morals and Mental Deficiency. The Contribution of Doctors to the Development of Special Education in England.” *Oxford Review of Education* 9, no. 3 (1983), 181–96.
- Priestly, Mark, red. *Disability and the Life Course. Global perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Rembis, Michael, Catherine Kudlick och Kim E. Nielsen. “Introduction.” I *The Oxford Handbook of Disability History*, red. Michael Rembis, Catherine Kudlick och Kim E. Nielsen. 1–18. New York: Oxford University Press, 2018.
- Rawling, Katherine D. B. “‘She sits all day in the attitude depicted in the Photo’. Photography and the Psychiatric Patient in the Late nineteenth century.” *Medical Humanities* 43, no. 2 (2017), 99–110.
- Richards, Penny och Susan Burch. “Documents, Ethics, and the Disability Historian.” I *The Oxford Handbook of Disability History*, red. Michael Rembis, Catherine Kudlick och Kim E. Nielsen. 161–74. New York: Oxford University Press, 2018.
- Rydelius, Per-Anders. “Child and Adolescent Psychiatry in Sweden – from Yesterday until Today.” *Nordic Journal of Psychiatry* 47, no. 6 (1993), 395–404.
- Sandin, Bengt. “Children and the Swedish Welfare State: From Different to Similar.” I *Reinventing Childhood after World War II*, red. Paula S. Fass och Michael Grossberg. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2012.
- SFS 1929:328. *Sinnessjuklag*.
- SFS 1967:940. *Lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda*.
- SOU 1957:40. *Psykisk barna- och ungdomsvård*.
- SOU 1965:55. *Barn på anstalt*.
- Söder, Mårten. *Anstalter för utvecklingsstörda. En historisk-sociologisk beskrivning av utvecklingen*. Stockholm: Ala, 1979.
- Söder, Mårten. *Vårdorganisation, vårdideologi och integrering. Sociologiska perspektiv på omsorger om utvecklingsstörda*, Uppsala: Uppsala universitet, 1981.
- Steven J. Taylor, “Depraved, Deprived, Dangerous and Deviant: Depicting the Insane Child in England’s County Asylums, 1845–1907.” *History* 101, no. 347 (2016), 513–35.
- Taylor Steven J. *Child Insanity in England 1845–1907*. London: Palgrave Macmillan, 2017a.
- Taylor, Steven J. “‘She was frightened while pregnant by a monkey at the zoo’. Constructing the Mentally-imperfect Child in Nineteenth-century England.” *Social History of Medicine* 30, no. 4 (2017b), 748–66.
- Thomson, Mathew. *The Problem of Mental Deficiency: Eugenics, Democracy, and Social Policy in Britain, c. 1870–1959*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Toms, Jonathan. “Mind the Gap: MIND, the Mental Hygiene Movement and the Trapdoor in Measurements of Intellect.” *Journal of Intellectual Disability* 54, no. 1 (2010), 16–27.
- Tveit Sandvin, Johans. ”Ålder och funktionshinder.” I *Bara funktionshindrad? Funktionshinder och intersektionalitet*, red. Lars Grönvik och Mårten Söder, 64–88. Malmö: Gleerups, 2008.
- Tössebro, Jan. “Disabled Children and Welfare Policy in the Nordic Countries: Historical Notes.” I *Childhood and Disability in the Nordic Countries. Being, Becoming, Belonging*, red. Rannveig Traustadottir, Borgunn Ytterhus, Snaefrídur Thóra Egilsen och Berit Berg, 35–50. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

- White, Holly N. S. och Julia M. Gossard. "Considering 'Double Age' in the History of American Childhood and Youth: An Introduction." *The Journal of the History of Childhood and Youth* 15, no. 3 (2022), 355–61.
- Zetterqvist Nelson, Karin. "A reason behind every action? The early years of Swedish Child Psychiatry, 1930–1945." *Revue d'Histoire de l'Enfance Irrégulière* 18 (2016), 201–11.
- Zetterqvist Nelson, Karin och Bengt Sandin. "Psychodynamics in Child Psychiatry in Sweden, 1945–85. From Political Vision to Treatment Ideology". *History of Psychiatry* 24, no. 3 (2013), 308–25.
- Östlund, Daniel. *Deltagandets kontextuella villor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö: Malmö universitet, 2012.



Skola på museum: Ernst Klein och Nordiska museets undervisningsavdelning 1929–1938

David Thorsén & Eva Insulander

Abstract • School at the museum: Ernst Klein and the Teaching Department at Nordiska museet, 1929–1938. This article examines the dynamic relationship between schools and museums during the 1930s. It investigates how elementary school teachers and students became a prioritized audience for Nordiska museet in Stockholm by analyzing the foundation of the museum's teaching department ("undervisningsavdelningen") and the work of the museum's first lecturer Ernst Klein (1887–1937). Material from the museum's archive reveals how a mutual beneficial relationship was established between the museum and local schools in the 1930s and how visits to the museum gradually was included in the elementary school curriculum. The study cast new light on the reciprocal development of the two institutions in the interwar years and stresses the importance of local circumstances and individual actors' initiatives when analyzing past teaching practices.

Keywords • museum education [museipedagogik], object collections [föremålssamlingar], school exhibitions [skolutställningar], museum lecturer [museilektor]

Inledning

Museer och föremålssamlingar har länge varit en viktig del av både utbildningens och vetenskapens värld.¹ Museerna utgör också, tillsammans med det framväxande masskolväsendet, två av det moderna samhällets främsta kunskapsinstitutioner.² Men museernas plats i den svenska utbildningshistorien har inte varit särskilt framträdande. Än mindre uppmärksamhet har ägnats åt det föränderliga samspelet mellan skola och museum, och det oavsett om man intresserat sig för den rent organisatoriska utvecklingen eller för mer undervisningsnära sammanhang.³ Forskningen har främst behandlat skolornas egna museala samlingar och mer avgränsade praktiker kopplade därtill, som exempelvis framväxten av läroverkens naturaliesamlingar och det utbredda

1 Suzanne M. Stauffer (red.), *Libraries, Archives, and Museums: An Introduction to Cultural Heritage Institutions through the Ages* (Lanham: Rowman et Littlefield, 2021).

2 För två klassiska problematiseringar av museers betydelse i det moderna västerländska samhället, se Tony Bennett, *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics* (London: Routledge, 1995) och Eileen Hooper-Greenhill, *Museums, and the Shaping of Knowledge* (London: Routledge, 1992).

3 Gällande dagens situation finns viss forskning rörande samverkan mellan den svenska skolan och landets kulturarvsinstitutioner, för en övergripande sammanställning se Henrik Zipsane, Ulrika Löfstedt och Maria Domej Lundborg, "Kulturarvsinstitutionerna och skolväsendet – en forskningsöversikt" (2018), http://nckultur.org/wp-content/uploads/2021/03/ForskningsoversiktSamarbeteKulturarvochSkola_18.pdf samt Riksantikvarieämbetet, *Skolan och kulturarvet: Regeringsuppdrag att kartlägga och främja samverkan mellan skolväsendet och kulturarvsinstitutionerna* (2020), URN: urn:nbn:se:raa:diva-6124.

användandet av elevherbarier.⁴ Även skolmuseer som beskriver skolans verksamhet i historisk tid – alltså skolan i sig själv som en typ av samling, som äldre bevarade folkskolor – har undersökts.⁵ Gällande den högre utbildningen var föremålssamlingar länge helt centrala för både forskning och undervisning. Inom exempelvis medicinen kom våta och torra preparat att bli en viktig resurs i läkarutbildningen, decennierna kring sekelskiftet 1900 har rent av kallats ”museimedicinens era” för att understryka samlingsarnas centrala funktion för både lärande och vetenskaplig kunskapsproduktion.⁶

1800-talet brukar lyftas fram som det publika museets genombrott.⁷ Men museisamlingarna existerade fortfarande i hög grad i gränslandet mellan det exklusiva och det tillgängliga och statens roll var här ambivalent, de större svenska museernas tillkomsthistoria skiftande.⁸ Från mitten av 1800-talet lyfts föremålens didaktiska betydelse fram allt starkare på såväl museer som i skolan. Inspirationen kom från flera håll men i speciellt England och USA blev ”object lessons” en spridd undervisningsmetod; utifrån olika objekt och artefakter skulle eleverna under lärarens ledning röra sig från det vardagliga och enkla till det begreppsliga och analytiskt mer komplicerade.⁹ Nyare forskning har också visat hur museer och andra institutioner, som Kew Gardens i London, aktivt försåg skolor med en rad olika specimen för undervisningsändamål.¹⁰ Även i Sverige ökade antalet föremål i undervisningen och skolornas egna samlingar – i samtiden ofta omnämnda som just ”museum” – gavs en mer framträdande aukto-

- 4 Eva Insulander och David Thorsén, ”Teaching Through Objects and Collections: The Case of Strängnäs Secondary Grammar School and School Museum 1830–1960,” *Multimodality & Society* 4, no. 3 (2023), 336–65; Torleif Ingelög, *Skatter i vått och torrt: Biologiska samlingar i Sverige* (Uppsala: Art-databanken, 2013); Jenny Beckman, ”Linneanska traditioner? Skolor, jubileer och botanisk praktik” i *Svensk snillrikhet? Nationella föreställningar om entreprenörer och teknisk begåvning 1800–2000*, red. Staffan Bergwik, Michael Godhe, Anders Houltz och Magnus Rodell (Lund: Nordic Academic Press, 2014), 199–220; Jenny Beckman, ”Collecting Standards: Teaching Botanical Skills in Sweden, 1850–1950,” *Science in Context* 24, no. 2 (2011), 239–58.
- 5 Jakob Evertsson, ”Från katekes till naturlära: En mikrohistorisk studie av folkskolans införande i Lagunda kontrakt, 1861–1900,” *Uppsala stiftshistoriska sällskap årsskrift 2021/22* (2022), 16–28; Bengt Thelin och Stig G. Nordström (red.), *Svenska skolmuseer* (Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria i samarbete med Nordiska museet, 1993).
- 6 Helena Franzén, *Kroppar i förvandling: Obstetriska och embryologiska samlingar vid Uppsala universitet, ca 1830–1930* (Uppsala: Uppsala universitet, 2022), 23.
- 7 John E. Simmons, *Museums: A History* (Lanham: Rowman & Littlefield, 2016).
- 8 Per Widén, *Från kungligt galleri till nationellt museum: Aktörer, praktik och argument i svensk konstmuseal diskurs ca 1814–1845* (Hedemora: Gidlund, 2009); Magdalena Hillström, *Ansvaret för kulturarvet: Studier i det kulturhistoriska museiväsendets formering med särskild inriktning på Nordiska museets etablering 1872–1919* (Linköping: Linköpings universitet, 2006); Jenny Beckman, *Naturens palats: Nybyggnad, vetenskap och utställning vid Naturhistoriska riksmuseet 1866–1925* (Stockholm: Atlantis, 1999).
- 9 Ollie Croker, ”Teaching Classics with Objects? The Acquisition of Classical Antiquities by British Schools, 1860–1950,” *Journal of the History of Collections* 33, no. 2 (2021), 373–84. Andrea Korda, ”Object Lessons in Victorian Education: Text, Object, Image” *Journal of Victorian Culture* 25, no. 2 (2020), 200–22; Sarah Anne Carter, *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learn to Make Sense of the Material World* (Oxford: Oxford University Press, 2020).
- 10 Laura Newman och Felix Driver, ”Kew Gardens and the Emergence of the School Museum in Britain” *The Historical Journal* 1204, no. 63 (2020), 1204–30; Karen A. Rader och Victoria E. M. Cain, *Life on Display: Revolutionizing U.S. Museums of Science and Natural History in the Twentieth Century* (Chicago: The University of Chicago Press, 2014); Sally Gregory Kohlstedt, ”Thoughts in Things: Modernity, History, and North American Museums,” *Isis* 96, no. 4 (2005), 586–601. För en bredare problematisering av föremålssamlingar ur ett cirkulationsperspektiv, se Felix Driver, Mark Nesbitt och Caroline Cornish (red.), *Mobile Museums: Collections in Circulation* (UCL Press, 2021).

ritet.¹¹ Utvecklingen drevs delvis av ett ökat inslag av åskådningspedagogik där man ville forma elevernas förståelse av omvärlden genom att lära av konkreta exempel (och införliva det man observerat i karaktär och tankesätt) och mot slutet av 1800-talet blev speciellt framtaget åskådningsmaterial i form av föremålsaskar, illustrerade läroböcker, kartor, planschserier etc. en självklar del även av folkskolans undervisningspraktik.¹² Ett antal studier har vidare riktats mot vad som hände när skolundervisningen rent rumsligt flyttade ut ur klassrummet.¹³ I en fallstudie över skolexkursioner i Portugal 1890–1960 lyfter Inez Félix fram hur elever togs till olika naturområden, industrier, historiska monument och museer för att få uppleva dessa på plats. Men förflyttningen till trots, skolans traditionella praktik förblev enligt Félix i de flesta fall oförändrad: eleverna observerade, lyssnade och antecknade medan lärarna visade, föreläste och förklarade.¹⁴

Utifrån detta breda anslag är syftet med denna artikel att bidra till en utbildningshistorisk diskussion gällande relationen mellan skola och museum samt presentera ett konkret exempel på hur dynamiken mellan skola och museum kunde utvecklas under svenskt 1930-tal. Just mellankrigstiden måste ses som en av dessa två institutioners mest expansiva och formbara perioder. Det var exempelvis först efter första världskriget som en nationell massutbildning – det vill säga att de flesta barn faktiskt gick i skolan – kom att bli en realitet.¹⁵ Forskning har under senare tid också allt starkare betonat att inslagen av en progressiv pedagogik i Sverige var tydlig redan från 1920- och 30-talen, åtminstone om man fokuserar konkret undervisningspraktik som nya undervisningsmetoder och tidens mer elevcentrerade förhållningsätt.¹⁶ Som nyligen lyfts fram i denna tidskrift har ett utbildningshistoriskt intresse för visuell och materiell kultur ökat och allt fler studier har därför börjat undersöka klassrummen och vad som hände i dem.¹⁷ ”Poängen med att närma sig den nivå där ’skola görs’ är att den vidgar förståelsen för

11 Yngve Löwegren, *Naturaliesamlingar och naturhistorisk undervisning vid läroverken* (Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1974).

12 Magnus Hultén, *Naturens kanon: Formering och förändring av innehållet i folkskolans och grundskolans naturvetenskap 1842–2007* (Stockholm: Stockholms universitet, 2008). För ett fördjupat resonemang kring seendet och dess kultivering i pedagogiska sammanhang, se exempelvis Anna Maria Hellgren, *Skåda all världens uselhet: Visuell pedagogik och reformism i det sena 1800-talets populärkultur* (Möklinta: Gidlunds förlag, 2013), 39–43, 62–65; Petra Rantatalo, *Den resande eleven: Folkskolans skolreserörelse 1890–1940* (Umeå: Umeå universitet, 2002), 65–77; Anders Ekström, ”Konsten att se ett landskapspanorama: Om åskådningspedagogik och exemplarisk realism under 1800-talet,” i Martin Bergström, Anders Ekström och Frans Lundgren, *Publika kulturer: Att tilltala allmänheten, 1700–1900* (Uppsala: Uppsala universitet, 2000), 125–70.

13 Anna Larsson och Björn Norlin (red.), *Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2014); Sally Gregory Kohlstedt, *Teaching Children Science: Hands-on Nature Study in North America, 1890–1930* (Chicago: University of Chicago Press, 2010).

14 Inês Félix, *School Journeys: Ideas and Practices of New Education in Portugal (1890–1960)* (Umeå: Umeå universitet, 2020).

15 SCB, ”Innan grundskolan fanns: Översikt av historisk utbildningsstatistik 1944–2018,” <https://www.scb.se/contentassets/8f35e5fef60846c5a09e9216bce587a6/innan-grundskolan-fanns.pdf>

16 Johan Samuelsson, ”Skolan som försöksverkstad: Spridning av kunskap och erfarenhet av försöksundervisning i svenska pedagogiska tidskrifter 1920–1960,” *Nordic Journal of Educational History* 10, no. 2 (2023), 107–31; Hans Olofsson, Christina Olin-Scheller och Åsa Melin, ”Undervisningspraktiker i rörelse – 1940-talets folkskollärare som läsundervisningens förändringsagenter,” *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 31, no. 3 (2023), 7–32.

17 Jakob Evertsson, ”Materiality, Wallcharts, and Educational Change in Sweden from the Mid-nineteenth to the Early Twentieth Century,” *Nordic Journal of Educational History* 9, no. 1 (2022), 29.

hur pedagogiska idéer mottas, tolkas och omställs till praktik”, skriver Johan Samuelsson angående den analytiska ambition som relateras till paraplybeteckningen ”the black box of schooling”.¹⁸ Den ökade uppmärksamheten av undervisningens materiella och praktiska (men även emotionella) nivåer har alltså inneburit ett växande teoretiskt och empiriskt intresse för utbildningshistoriens didaktiska aspekter men också för hur olika övergripande reformer tolkats och hanterats lokalt.¹⁹

Även för museerna innebar mellankrigstiden en starkt transformativ period. Inte minst vid några av de större museerna fanns ett tryck att omformulera uppdraget för en ny tid, där de pedagogiska ambitionerna inom museerna höjdes liksom kraven från samhället på vad ett museum skulle vara och göra.²⁰ Museernas uppdrag kom därmed delvis att sammanfalla med skolans, åtminstone om man betraktar de två institutionernas ökande betoning på medborgarfostran i bred mening, något som för museerna även innebar att de på ett nytt sätt skulle vara både publika och samtida: ”Museet skulle liksom varuhuset visa ’varorna’ på ett sådant sätt att de tillägnades av allmänheten”, som Kerstin Arcadius noterar apropå mellankrigsmuseets nya offentlighet.²¹ Och även om själva ordet museipedagogik är mer sentida (det användes spritt först under 1980-talet) och begreppet dessutom vagt (eftersom det kan syfta på en specifik yrkesutövning relaterat till publikarbete men även på en mer allmän grunduppdrag hos museet där utbildning av besökarna ingår), är museernas pedagogiska arbete överlag ofullständigt utforskat historiskt och dess expansion dessutom ofta förlagd till 1960-talet.²²

Museum och skola i samverkan

Vår studie har inspirerats av dessa ovan nämnda teoretiska perspektiv och forskningsinsatser, inte minst av det allt starkare historiska intresset för föremåls didaktiska betydelse men också av den ökade betoningen på det lokala. Vi vill dock vidga platsen för undersökningen från skolan till museet och därmed även inkludera nya sammanhang och aktörer i analysen, som utställningar och visningsverksamhet men förstås även den museipersonal som i sitt vardagliga arbete mötte skolans elever och lärare.

Vårt empiriska exempel för att närma oss denna övergripande tematik rörande relationen skola och museum är Nordiska museet och dess första museielektor Ernst Klein (1887–1937). Stiftelsen Nordiska museet, som i sin organisation även inrymde Skansen, var inte bara ett av landets större museer utan byggde från 1930-talet upp en omfattande undervisningsverksamhet. I en belysande artikel från 1972 ger Hans Medelius en

18 Johan Samuelsson, *Läroverken och progressivismen: Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950* (Lund: Nordic Academic Press, 2021), 27; Johannes Franciscus Anthony Braster, Ian Grosvenor och Maria del Mar del Pozo Andrés (red.), *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom* (Brussels: P.I.E. Peter Lang, 2012).

19 För en historiografisk diskussion, se exempelvis Johannes Westberg, ”Bright Nordic Lights: A Revitalised Interdisciplinary History of Education in the Massified Higher Education of the Nordics,” *History of Education* 52, no. 2–3 (2022), 346–47; Martin Lawn och Ian Grosvenor, ”Finding Traces, Researching Silences, Analyzing Materiality: Notes from the United Kingdom,” *Educació i Història: revista d’història de l’educació* 38 (2021), 33–54; Heather Ellis, ”Editorial: Science, Technologies and Material Culture in the History of Education,” *History of Education* 46, no. 2, (2017), 143–46.

20 Anders Bergström och Victor Edman, *Folkhemmets museum: Byggnader och rum för kulturhistoriska samlingar* (Stockholm: Byggförlaget, 2005).

21 Kerstin Arcadius, *Museum på svenska: Läns museerna och kulturhistorien* (Stockholm: Nordiska museet, 1997), 264; Tomas Englund, *Läroplanen och skolkunskapens politiska dimension* (Göteborg: Daidalos, 2005).

22 Berit Ljung, *Museipedagogik och erfärande* (Stockholm: Stockholms universitet, 2009), 29–40.

kortare sammanfattning av museets museipedagogiska arbete, och av texten framgår att barn och skolor länge setts som viktiga besöksgrupper samt att intresset för att få museet och deras samlingar att spela en mer aktiv roll för skolan växte markant under mellankrigstiden.²³ Nordiska museet blir därmed särskilt passande för en analys av inte bara hur – och varför – museer valde att rikta sig till skolor utan även av vad skolorna förväntade att få med sig från museet. I den empiriska undersökningen kommer därför två nivåer samspela. Dels studerar vi de mer organisatoriska aspekterna av hur relationen mellan museum och skola såg ut och förändrades över tid. Och dels intresserar vi oss för några av de aktiviteter som museibesöket – eller skolbesöket om man ser det från museets sida – innehöll för att beskriva några konturer av det lärande besöket var tänkt att understödja och forma. Våra forskningsfrågor är: Hur växte Nordiska museets pedagogiska verksamhet fram och vilken betydelse hade specifikt Ernst Klein i detta arbete? Och på vilket sätt såg sig museet som en utbildningsinstitution i relation till skolan (och då primärt folkskolan) och hur förändrades denna roll under 1930-talet?

Det material vi utgår från är i första hand olika typer av skriftliga källor hämtade från Nordiska museets arkiv (som interna PM, korrespondens, arkiverade föredrag, lektionsavskrifter etc.) men också publika texter i form av artiklar från dags- och fackpress samt museets årsbok *Fataburen*. Arkivmaterialet är emellanåt knapphändigt, exempelvis saknas för perioden direkta spår av elevernas erfarenheter och upplevelser av museibesöket, och vårt urval har framförallt präglats av ett intresse för undervisningsverksamhetens framväxt. Undersökningen visar samtidigt att museets skolverksamhet i samtiden sågs som framstående – rent av som en nationell förebild – men det källmaterial som undersöks är i huvudsak avgränsat till Nordiska museet under mellankrigstidens andra hälft. Metoden har alltså varit att utgå från museets arkiv, kompletterat med vissa källor utanför detsamma, för att på så sätt komma åt dels förändringen av museets eget inre arbete, dels hur detta arbete relaterade till andra aktörer utanför museet och dels hur det därmed påverkade den vidare utvecklingen av relationen mellan skola och museum i sin samtid.

Nordiska museet och Ernst Klein

Nordiska museet grundades 1873 av språkforskaren, läraren och kulturhistorikern Artur Hazelius (1833–1901). Föremålssamlingarna var från början Hazelius privata men hans mål var att skapa ett offentligt museum, rent av ett museum över folket självt: ”Känn dig själf” blev därför det nya museets motto.²⁴ Hazelius menade sig göra ett etnografiskt räddningsarbete där nordisk och speciellt svensk kultur skulle beskrivas och bevaras för att sedan kunna visas upp och beforskas. Inrättandet av friluftsmuseet Skansen 1891 var en del av samma ambition, där äldre livsmiljöer återskapades för att kunna upplevas fysiskt på plats. ”För Hazelius vilade den nationella känslan på en föreställning om historien och kulturen, om landet och människorna”, skriver Sverker Sörlin apropå den performativa nationalism och idealiserade folklighet som inte minst

23 Hans Medelius, ”Nordiska museet och skolan,” *Fataburen* (1972), 137–52.

24 Bengt Nyström, ”Att göra det förflutna levande,” i *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark (Stockholm: Nordiska museet, 1998), 53–87, citat 54.

Skansen bidrog till att forma. ”Att skapa och förmedla den känslan genom att skapa och förmedla medvetandet om Sverige var vad Hazelius projekt gick ut på”²⁵

Samlingarna och utställningarna var på så sätt även ett medel för att väcka och stärka en känsla för nationen, för dess natur och kultur. Nordiska museets verksamhet rörde sig därför redan från början mellan samlingsorientering och publikorientering, mellan lärdom och ”spektakelkultur” som Magdalena Hillström uttrycker det i sin historik över museet.²⁶ Det mångtydiga uppdraget blev dock allt mer komplext i takt med att museet, samlingarna och publiken växte. En ny museilokal var tänkt att stå klar till Stockholmsutställningen 1897 men först tio år senare, 1907, invigdes den imponerande byggnad som än idag rymmer museet.²⁷

Under 1900-talets första decennier konsolideras verksamheten och i samband med flytten införlivades även Livrustkammaren – Sveriges äldsta museisamling med anor från 1620-talet – i den nya museibygnaden.²⁸ Det var samtidigt en omvälvande tid av unionsupplösning, världskrig, accelererande urbanisering och införandet av allmän rösträtt men museet önskade – kanske just därför – även fortsatt vara ett monument över nationen, dess folks historia och vardagsliv. Redan i ingången till den nya museibygnaden möttes exempelvis besökarna av Carl Milles jättestad av Gustav Vasa även om den version som står där idag, och där tronstolens sockel bär den uppmanande inskriptionen ”Warer svenske”, kom på plats först 1925.²⁹ Insamlandet domineras av äldre allmogeföremål men utökades succesivt med föremål från fler av samhällets sociala skikt och från den egna samtiden.³⁰ Från tidigt 1920-tal fördes också en större debatt om ”det folkliga kvalitetsmuseet” och museernas roll i samhället i stort.³¹ Dåvarande riksantikvarien Sigurd Curman önskade en nyordning och beskrev 1928 museerna i termer av sociala mötesplatser och ”folkliga bildningsanstalter”, tillgängliga för den breda publikens rekreation och kunskapsutveckling; det fanns alltså enligt Curman inte någon motsättning i att bredda museernas publik och samtidigt försöka höja dess kvalitet och samhällsrelevans.³²

Den bitvis högljudda diskussionen påverkade även Nordiska museet. Museet skulle vara en aktiv kraft i samhällslivet och fungera som både en forskningsinstitution och en publik ”bildningscentral”, argumenterade den nyutnämnde museichefen professorn i konsthistoria Andreas Lindblom i ett tal hållet vid uppmärksammandet av museets femtiårsjubileum som stiftelse 1930. För museerna var i första hand till för allmänheten markerade Lindblom, ”till dess kunskap och glädje”, och måste därför tala direkt till

25 Sverker Sörlin, ”Artur Hazelius och det nationella arvet under 1800-talet,” i *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark (Stockholm: Nordiska museet, 1998), 17–39, citat 38.

26 Hillström (2006), 365–66.

27 Elisabet Stavenow-Hidemark, ”Museibygget,” i *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark (Stockholm: Nordiska museet, 1998), 100.

28 Hans Medelius, ”Installationen,” i *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark (Stockholm: Nordiska museet, 1998a), 146–47.

29 Stavenow-Hidemark (1998), 112–13.

30 Cecilia Hammarlund-Larsson, ”Samlingarna och samlandet,” i *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark (Stockholm: Nordiska museet, 1998), 197–202.

31 Per I. Gedin, *När Sverige blev modernt: Gregor Paulsson, vackrare vardagsvara, funktionalismen och Stockholmsutställningen 1930* (Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2018), 50–57.

32 Bergström och Edman (2016), 7.

sin egen tid och dess människor. För att inte publiken skulle drabbas av ”museiledan”, som Lindblom provokativt uttryckte det, behövde museets samlingar presenteras på ett helt annat sätt än tidigare. Exempelvis skulle ny teknik samt insikter från den framväxande reklam- och upplevelseindustrin användas fullt ut.

Anordnandet av museirummet, utnyttjandet av det elektiska ljusets stora möjligheter, föremålen urval och innebörders sammanställning med hänsyn till deras praktiska eller historiska samhörighet, etiketter och vägledningar, fotografier, filmer, diapositiv och automatiska baloptikon, muntliga visningar och föredrag – allt detta måste i museerna arbetas samman för att göra materialet levande för gammal och ung, rik och fattig. [...] Om detta decennium en gång av en minnestecknare skulle bli kallat för museets *pedagogiska tid*, så skulle jag ej sörja.³³

Alltså: För att nå den stora publiken måste 1930-talets museum våga ta större plats, göras intressant, relevant, kommunikativt och nyskapande. Museet skulle fortsatt ägna sig åt både forskning och publikarbete men därutöver ha en särskild omsorg för det pedagogiska tillgängliggörandet i samhällets tjänst. ”Kunskapsstörsten inom olika samhällslager är ofantligt stor”, resonerade Lindblom i en intervju i *Aftonbladet* i samband med sitt tillträde våren 1929. Museet skulle därför öppna upp för fler grupper, fler uppgifter. Men för att lyckas svara upp mot sin nya samhällsroll måste museet omstöpas och uppdraget tydliggöras. Eller som Lindblom citerades i tidningen gällande museets personal, att ”museimannen i första rummet borde tjäna allmänheten, i andra vetenskapen”.³⁴

Museets pedagogiska idé

En av Nordiska museets medarbetare som i handling delade Lindbloms vision var Ernst Klein. Klein hade verkat vid museet i nära ett decennium men kom, ungefär samtidigt som Lindblom utsågs till museichef, att inträda i rollen som museets – och landets – första museilektor med speciellt ansvar för museets utåtriktade pedagogiska verksamhet.

Klein hade en ganska brokig yrkesbakgrund, något som på sätt och vis gjorde honom idealisk för det nya uppdraget.³⁵ Han var född och uppväxt i Stockholm, bedrev studier i tyska samt i nordiska och romanska språk vid Uppsala universitet och i Berlin och Nancy. Under läsåret 1907–8 verkade han som en av de första lärarna vid Brunnsviks folkhögskola men arbetade därefter som journalist på bland annat *Dagens Nyheter* och

33 Talet finns tryckt i ”Nordiska museets femtioårsjubileum som nationalhelgedom,” *Fataburen* (1930), häfte 2–3, 63–4 (kursivering i original). Delvis citerat även i Hans Medelius, ”Nya satsningar och framgångar” i *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark (Stockholm: Nordiska museet, 1998b), 336–38.

34 Osig., ”Nordiska museet vill organisera populärpropaganda. Gruppbesök av studiecirkel permanent anordning. Särskild avdelning för museets pedagogiska arbete,” *Aftonbladet* 29/4 1929. Delar av citatet finns även i Medelius (1972), 139.

35 Om inte annat anges hämtas de biografiska uppgifterna ur *Svenskt biografiskt lexikon*, Band 21 (1975–7), 264; Gösta Berg ”In memoriam,” *Svenska museer: Meddelanden från svenska museimannaföreningen*, 1937, nr 1 (1937), 30–31; Gunnar Granberg, ”Ernst Klein,” *Studiekamraten* nr 11–12 (1938), 171–72. Se även Barbro Klein, ”Ernst Klein (1887–1937),” i *Svenska etnologer och folklorister*, red. Matts Hellspong och Fredrik Skott (Uppsala: Kungl. Gustav Adolfs akademien för svensk folkkultur, 2010), 105–12.

Svenska Dagbladet. Även det kulturhistoriska intresset var starkt och sommaren 1919 deltog han i ett vetenskapligt projekt där två män skulle leva ”stenåldersliv” i skogarna kring herrgården Rockelstad i Södermanland, en tidig form experimentell arkeologi.³⁶ Kanske var det just Kleins många kontakter inom press, kulturliv och forskning som medförde att han 1921 anställdes vid Nordiska museet. Han arbetade primärt med programverksamheten på Skansen, inte minst den som riktade sig till barn, men deltog även i museets etnologiska projektresor. Film blev tidigt ett viktigt medium för Klein, att dokumentera vardagsliv och fest i rörlig bild blev därmed en del av Nordiska museets samlingsverksamhet.³⁷ Under mitten av 1920-talet kom Klein att få administrativt mer ansvarfulla uppgifter, 1925 tog han en licentiatexamen vid Uppsala universitet (i ämnet fornminnesforskning), och 1929 utsågs han till museilektor och chef för museets nystartade undervisningsavdelning.



Bild 1. Nordiska museets första museilektor Ernst Klein (1887-1937), bild från 1937. Nordiska museets arkiv.

Det tidiga 1930-talet blev under Kleins ledning en intensiv och expansiv period gällande museets pedagogiska arbete, därtill etablerade sig Klein som en välkänd kulturpersonlighet genom sin egen litterära produktion, sina översättningar av skön- och facklitteratur samt kulturhistoriska föredrag i det då nya mediet radio. Nordiska

36 Ernst Klein, *Stenåldersliv* (Stockholm: Svenska teknologföreningens förlag, 1920). Klein gjorde även en stumfilm under projektet, *Stenåldersmannen* (1919), som senare kom att visas som skolfilm ända till 1960-talet.

37 Pelle Snickars skriver utförligt om Kleins filmprojekt i *Kulturarvets mediehistoria: Dokumentation och representation 1750–1950* (Lund: Föreningen Mediehistoriskt arkiv, 2020), 423–48, 502–16.

museet var ”en lärobyggnad till den svenska självkännedomens tjänst”, konstaterade Klein 1931 i ett av sina radioföredrag i en personlig precisering av museets devis. ”Att vara sig själv som nation – eller som enskild – kan vara något krasst och hårt och omänskligt, om det grundar sig bara på blind självhävdelse och grovt självförhärli-gande”, fortsatte han med adress till tidens hårdnade samhällsklimat.

Men att vara sig själv genom att mödosamt sträva efter självkännedom – att upptäcka sitt bästa och egna mitt i allt tillfälligt – att söka det svenska i seklernas växling, i samhällets och samhällsklassernas skriftande öden och gärningar, och att sedan vara det bästa av allt det man har funnit vara ens eget – det är att lyda kungsordet på det sätt, Hazelius menade.³⁸

Museets uppgift sträckte sig med andra ord längre än att vara ett trivsamt utflyktsmål. Nordiska museet – ”svenska folkets egendom”, ett museum ”för allt och alla” som Klein uttryckte det vid några andra tillfällen³⁹ – skulle vara en plats där förnuft och känsla förenades och riktades mot ett högre mål. Syftet med museibesöket var enligt Klein inte mindre än att fördjupa besökarnas existens, berika dem och få dem att växa, och därigenom ytterst möjliggöra ett aktivt liv som kunniga och ansvarstagande samhälls-medborgare.

Museets fostrande ambition är speciellt synligt i hans historiesyn. För vad har ”vi vanliga människor egentligen med historien att göra och vad ska historien bjuda oss?”, frågade Klein retoriskt 1931 i tidskriften *Bokstugan*, utgiven av Arbetarnas bildnings-förbund ABF och Godtemplarordens studieförbund. Fördjupande historiska studier vände sig traditionellt till ett redan insatt fåtal men rätt använd möjliggjorde kunskaper om det förflutna en ”verklig personlighetsutvidgning”, ja själva syftet med historiska studier var att odla en förmåga att ”se en samtida företeelse i dess historiska samband”. För Klein var det dock människans liv som samhällsvara som skulle fokuseras, det var de vardagliga sammanhangens, de sociala gemenskapernas och relationernas historia – den ”egna, omgivande kulturens historia” – som hade högst bildningsvärde. Begreppet kultur skulle i sammanhanget uppfattas brett och i direkt relation till det gemensamma; kultur var något vi delade, kände oss engagerade av, hade insikt i och brydde oss om. Det förflutnas mysterier måste dock närmas gradvis då den avancerade kunskapen byggde på den elementära, den större förståelsen på den mindre. För att fullt ut rätt uppfatta ”de högsta kulturyttringarna” måste publiken skolas, och en själv-klar plats för detta var museet. ”Det finns ett väldigt, för den stora allmänheten ännu praktiskt taget okänt och outnyttjat material av saker, kompletterat med de teoretiska resultaten av flera generationers vetenskapliga arbeten, vilka likaledes vänta på att bli upptagna i allmänbildningen”, skrev Klein i sin långa plädering för museets centrala samhällsfunktion.

38 Manuskript radioföredrag ”Nordiska museet – 30 minuter,” daterat 8/8 1931. Ernst Kleins arkiv, vol. 7, NM-arkiv.

39 Ernst Klein, ”Nordiska museet – svenska folkets egendom: Ett femtiårsminne,” *Nordisk Tidskrift* 6 (1930), 81–103. Manuskript radioföredrag ”Om Nordiska museet och Skansen,” daterat 1931. Ernst Kleins arkiv, vol. 7, NM-arkiv.

Man ska inte slå ifrån sig med, att det inte går, att museerna äro döda och själmördande magasin; att museimännen äro verklighetsfrämmande antikvitesvurmar och stofler, som dammet ryker om. [...] I verkligheten står saken så, att museerna skola – och gärna önska – bli både vetenskapliga verkstäder och bildningsverkstäder, och att de skola bli de senare just så fort som den bildningstörstande ungdomen framtvingar samhällets stöd för saken. Vi ligga betänkligt efter på denna punkt, men det är bara en organisationsfråga. Ty vi ha både material och vetande till vårt förfogande, tillräckligt för att åtminstone lägga grunden till en allmänbildande undervisning i svensk kulturhistoria.⁴⁰

För att sammanfatta: Det Klein eftersträvade var en ökad tillgänglighet till museet och ett nytt förhållningsätt som satte folkflertalets kulturella historia i centrum. Han skrev därmed in sig i en bredare 30-talsdebatt där såväl socialdemokratiska och liberala som konservativa röster lyfte fram betydelsen av en gemensam och igenkännande svensk kulturhistoria, ”en bild av kulturen som höjd över samtidens strider, som något självklart gott” som Samuel Edquist konstaterar i en analys av kulturarvsbegreppets historiska rötter.⁴¹ Klein var alltså i detta avseende tydligt i linje med tidens dominerade historiesyn där det man uppfattade som den folkliga nationens historia, och allmogekulturen i synnerhet, gavs en konsensusformande, identitetsskapande och uppbygglig funktion.⁴² Och självklart handlade det delvis om att försöka forma en nationell föreställningsvärld som ett tydligt alternativ till tidens allt starkare totalitära strömningar, att försöka etablera en dominerade berättelse om Sverige som ett stolt gammalt bondeland – kargt måhända men strävsamt, fredligt och jämlikt – en bild som dröjt sig kvar in i vår egen tid.⁴³ Fast starkare än många i sin samtid betonade Klein museernas centrala roll i denna process; för det var i umgänge med museernas samlingar, och med stöd av museets vetenskapliga expertis, som denna breda bildningsrörelse enligt Klein lämpligen tog sin början.

Nordiska museets undervisningsavdelning

Idéerna prövades under tidigt 1930-tal. I det förslag på organisation av Nordiska museets och Skansens ”undervisnings- och upplysningsverksamhet” som togs fram av Klein i mars 1929 presenterades ett ambitiöst program riktat mot olika publikker. Exempelvis skisserades ett framtagande av tryckta vägledning för den kunniga besökaren (på svenska, engelska, tyska och franska), en kortare ”Turistvägledning” för den mer översiktligt intresserade (också den på flera olika språk), ”Skolvägledning” som kortfattat lyfte fram det viktigaste för besökande skolklasser, populärt hållna ”presspublikationer” och en ”med pressens behov och synpunkter väl förtrogen tjänsteman” för att möta lokalpressens, nationella men även de internationella tidningars behov.

40 Ernst Klein, ”Historisk allmänbildning,” *Bokstugan* 14, no. 1 (1930), 7–13.

41 Samuel Edquist, ”Kulturarv, allt för mycket kulturarv?,” i *Kritiska studier av kulturarv och museala praktiker: En tvärvetenskaplig mötesplats*, red. Karin Jarnkvist och Carola Nordbäck (Sundsvall: Forum för genusvetenskap, 2021), 16–24, citat 19.

42 Samuel Edquist, *En folklig historia: Historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse* (Umeå: Boréa, 2009), 75, 94–106. Åsa Linderborg, *Socialdemokraterna skriver historia: Historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892–2000* (Stockholm: Atlas, 2001), 304–8. Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* (Lund: Nordic Academic Press, 2013), 77–81.

43 Erik Bengtsson, *Världens jämlikaste land?* (Stockholm: Arkiv, 2020), 13.

Föreläsningsserier för intresserad allmänhet skulle också tas fram. Men Klein adresserade även skolorna direkt, bland annat hade museet startat en lärarfortbildning genom en föreläsning- och visningsserie – ”Pedagogiska lärokursen i Stockholm” – specialanpassad för att utbilda lärare som ville besöka museet med sin klass. Fast mest prioriterade för att nå stadens elever var ändå de aktiviteter som genomfördes av museets egen personal, ”demonstrationerna” eller ”skolvisningarna” som de även kallades i programförklaringen. Fast här fanns brister både gällande kvaliteten och finansieringen konstaterade Klein, arbetet måste därför utvecklas och medel för det snabbt sökas från både stad och stat.⁴⁴

Just Kleins ansträngningar för att få externa ekonomiska bidrag ger en intressant inblick i hur Nordiska museet och lokala skolor succesivt kom att närma sig varandra. Exempelvis skickade Klein i oktober 1929 ett PM till det socialdemokratiska kulturborgarrådet Oskar Larsson som ansvarade för utbildningsfrågor i Stockholms stadsfullmäktige. I PM:et beskriver Klein vilken betydelse de avgiftsfria skolbesöken på Skansen haft för de årligen fler än 30 000 folkskoleelever som fått göra ett besök. För att bättre utnyttja de kulturhistoriska miljöerna hade en särskild satsning gjorts, bekostad av museet men med ett visst mindre ekonomiskt stöd av Stockholms stads Folkskoledirektion, där totalt 18 000 elever deltagit i specialanpassade visningar. På Nordiska museet var besöken färre, under samma tid hade ca 3 500 elever besökt museet tillsammans med sin lärare. Det Klein nu önskade var dels att fler elever skulle kunna få möjlighet att besöka museet på stadens bekostnad, dels att medlen skulle anslås för att ta fram ett särskilt skolbesöksprogram. ”Mången gång torde lärarna, enligt vad de själva öppet erkänna, knappast själva äga den inblick i och översikt av ett stort museums samlingar, som är nödvändig för att vägleda eleven”, skrev Klein i en ansats att tydliggöra behovet. ”Utvecklandet av det direkta och indirekta arbetet på att pedagogiskt utnyttja museets samlingar är sålunda föremål för museets ständiga omsorg och många planerade uppgifter väntar blott på ekonomiskt stöd för att förverkligas.”⁴⁵

Att skolor redan under sent 1920-tal besökte Nordiska museet och Skansen i någon form av anpassad skolverksamhet är alltså tydligt, likaså att skolan och museet delvis delade på kostnaderna. Av materialet i arkivet framgår vidare att Klein aktivt sökte förebilder utomlands. I en av hans anhållanden för ekonomiska medel till studieresor, daterad 1929 och riktad till Stockholms stadsfullmäktige, beskriver han hur många länder kommit längre för att ”på olika sätt utnyttja museerna för skolundervisningen och folkbildningsarbetet” och han därför ville göra en studieresa till Tyskland (Hamburg, Berlin, München) samt England (London) för att på plats kunna studera den ”moderna museiundervisningen” (men även USA nämns explicit som ett föregångsland att inspireras av).⁴⁶ Det är samtidigt oklart om Klein verkligen kom iväg på alla de önskade resorna, i juni 1930 genomfördes dock en studieresa till England där Klein även deltog i brittiska Museum Associations kongress (och där undervisningsfrågor utgjorde en viktig del av programmet).⁴⁷ Också museer i Sverige kunde i

44 Samtliga citat ur ”Förslag till organisation av Nordiska Museets och Skansens undervisnings- och upplysningsverksamhet,” daterat 20/3 1929. NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol 1, NM-arkiv.

45 ”PM angående Nordiska museets undervisningsverksamhet,” daterat 15/10 1929. NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol 1, NM-arkiv.

46 ”Koncept,” daterat november 1929. NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol 1, NM-arkiv.

47 Odaterat PM (ca. augusti 1930). NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol 1, NM-arkiv.

vissa fall tjäna som exempel, Klein nämner uttryckligen Nationalmuseums undervisningsverksamhet som bekostades av staten direkt.⁴⁸ Men då andra museers undervisningsprogram var relativt småskaliga och mycket specialiserade var Kleins ambition för Nordiska museet betydligt mer omfattande än tidigare nationella initiativ. Museet gjorde också ett tidigt konkret försök att samarbeta med Stockholms folkskolläraförningsorganisation ”Stockholms skolresebyrå”, ca 4 000 barn beräknades komma till Skansen under några sommarveckor i juni och juli 1930 som en del av satsningen.⁴⁹

De uppgifter som går att få fram i Nordiska museets arkiv visar således på ett betydande intresse för att utveckla museets pedagogiska verksamhet – och då i synnerhet i relation till skolbesöken – samt att inspiration och medel för detta eftersöktes från flera håll. Det är dock svårt att exakt säga hur mycket av det initiala arbetet kring att utveckla museets relation till skolan som kom ur Kleins egna idéer och vilka exempel, nationella som internationella, han försökte efterlikna.

I ett internt PM som redogör för undervisningsavdelningens första verksamhetsår, sommaren 1929 till sommaren 1930, är det emellertid möjligt att delvis spåra hur relationen mellan museet och skolan utvecklades och att ett ökat samarbete dem emellan redan från början var en central del av den nya avdelningens uppdrag. Under rubriken ”Skolvisningar” beskrivs hur ett femtontal ”lektioner i museet för skolklasser” hållits av museilektorn, det vill säga Klein själv. Det ska ha varit ”klasser ur folkskolor, högre folkskolor, flickskolor och läroverk som efter överenskommelse mellan skolan och museet erhållit 1½ timmes lektion med visning av något begränsat område, t.ex. textilredskap, 1700-talets möbelkonst, forntornavdelningen eller dylikt” och i flera fall ska eleverna efteråt fått skriva skoluppsatser utifrån besöket. Klein beskriver skolaktiviteterna som något kvalitativt annorlunda än den reguljära visningen och använder explicit termen ”lektion”, något som signalerar att påverkan gick åt båda hållen, från museet till skolan men också från skolan till museet. Lärarna var givetvis en nyckelgrupp att nå, något som de tidiga fortbildningsinsatserna inom den ”Pedagogiska lärokursen” också vittnar om. Men vid sidan av specialanpassade visningar för besökande skolklasser och lärarfortbildning fanns det i Kleins bildningsvision även plats för en helt ny typ av museiverksamhet: den pedagogiska skolutställningen. ”I samarbete med Livrustkammaren, Nationalmuseum och Statens historiska museum har Nordiska museet genom sin undervisningsavdelning låtit anordna en historisk utställning, kallad ’Från Linnés och Lovisa Ulrikas tid’”, skrev han i ett internt PM från sent 1929, tidigt 1930. ”Denna utställning [...] har särskilt avsetts för skolornas tjänst, i det att man där sammanfört ett stort och representativt urval av alla slags föremål avsedda att illustrera alla de sidor av svenska frihetstidens historia, som berörs i skolundervisningen”.⁵⁰

Pedagogiska (skol)utställningar

Utställningen ”Från Linnés och Lovisa Ulrikas tid” våren 1930 var uttryckligen avsedd för och direkt anpassad till skolornas behov. Tanken var att den genom ett strikt urval av föremål och en specialanpassad visningslokal skulle ge en bred tidsskildring som

48 Brev från Nordiska museet [Klein] till Kungl. Skolöverstyrelsen, daterat 21/7 1931. NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol 1, NM-arkiv.

49 ”Föreståndarinnan för skolresebyrån fröken Olga Löfgren,” odaterat handskrivnen planering (ca. våren 1930). NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol 1, NM-arkiv.

50 PM, utan datering. NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol 1, NM-arkiv.

speglade 1700-talets samhällsutveckling i stort: kulturellt, ekonomiskt, politiskt och socialt.⁵¹ Nordiska museet var inte heller ensamt i planerandet. Förutom Klein hade ett verkställande utskott satts samman av 1:e Folkskoleinspektör Karl Nordlund och Sixten Strömbom, intendent vid Nationalmuseum.⁵² Utställningen öppnade direkt efter skolornas påskledighet och hade före vårterminens slut besökts av ca 6 000 elever från i första hand folkskolans och läroverkens högre klasser. Klein hade själv hållit i en lärarfortbildning (en ”instruktion”) för de lärare som tog sina klasser till ”skolutställningen” (som den kallades internt) och där ca 300 lärare och lärarinnor deltagit. En särskild illustrerad vägledning för ”skolbruk” hade också tagits fram och gavs till alla lärare i samband med besöket.⁵³ Utställningen följdes strax av flera liknade initiativ: ”Från sten till stål” visades 1931 och vid nyåret 1932 öppnades specialutställningen ”Barnets värld genom två århundranden”. De tre utställningarna blev, skriver Hans Medelius i antologin *Nordiska museet under 125 år från 1998*, ”succéer och incitament för en fortsatt utveckling av samarbetet mellan Nordiska museet och skolan”.⁵⁴



Bild 2. Interiörbild från en av visningssalarna i Ernst Kleins första pedagogiska skolutställning ”Från Linnés och Lovisa Ulrikas tid”, 1930. Nordiska museets arkiv.

51 Hans Medelius, ”Utställningarna,” i *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark (Stockholm: Nordiska museet, 1998c), 291.

52 Medelius (1998b), 339.

53 PM, utan datering (c. 1930). NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol 1, NM-arkiv.

54 Medelius (1998c), 291. Se även Medelius (1998b), 339 och Medelius (1972), 139–41.

Gemensamt för de pedagogiska skolutställningarna var förstås att de så uttryckligt riktade sig till en skolpublik. Men också det stora greppet, ambitionen att vilja belysa en längre epok utifrån ett övergripande kulturhistoriskt perspektiv förenade dem liksom att museets samlingar så uppenbart sattes i centrum.

För samlingarna och dess föremål hade en särskild kraft ansåg Klein. Vackra saker väckte alltid uppmärksamhet, konstaterade han exempelvis i ett av sina radioföredrag 1931. Men ”vända vi oss från föremålets yta – deras former och färger, till deras inre mening och väsensart, skola vi höra en annan berättelse, lika märklig och spännande att höra, för den som har öra för människolivets eget äventyr”. De ting museet hade i sin vård berättade alltså om de människor som brukat dem och de liv som levts, om ”kampen för hus och hem, kläder och föda – alla dessa för oss redan halft obegripliga redskap ha en gång i det dagliga släpet legat och nött valkar i händerna på idoga män och kvinnor”.⁵⁵ Föremålen var således inte bara ett rikt materiellt arv, värt att värna i sin egen rätt. De var också ovärderliga för att skapa den relation som enligt Kleins sätt att se utgjorde en förutsättning för en djupare förståelse för och gemenskap med den tid som varit, för de människor och den kultur som nuet – och framtiden – skulle bygga vidare på.

Speciellt uppmärksam i samtiden var dock den monumentala ”Gustav II Adolf-utställningen” 1932, den dittills största och mest påkostade utställningen i Nordiska museets historia. Utställningen uppmärksammade naturligtvis 300-årsminnet av Gustav II Adolfs dödsår men ville framförallt för en större allmän publik presentera en genomarbetad sammanfattning av stormaktstidens kulturella och vetenskapliga utveckling. Utställningen invigdes högtidligt med tal av prins Gustaf Adolf och visades från juni 1932 till februari 1933. Egentligen skulle utställningen ha avslutats under hösten men förlängdes på grund av det stora intresset, totalt lockade den 85 000 besökare varav 21 000 skolelever.⁵⁶ För att öka kvaliteten i skolbesöken arrangerades efter den tidigare modellen ett tjugotal specialdemonstrationer för lärare som förberedelse inför att de tog sina klasser till museet (totalt deltog ca 400 lärare i utbildningsaktiviteten som dock inte hölls av Klein utan av intendent Åke Stavenow från Nationalmuseum). Museets undervisningsavdelning samarbetade även direkt med Stockholms folkskoledirektion, den organisation som ansvarade för det lokala folkskoleväsendet, för att organisera ”de utomordentligt talrika folkskolebesöken” som det hette i *Fataburen*.⁵⁷

Modellen där man på ett pedagogiskt och tillgängligt sätt ville närma sig en längre tidsperiod och beskriva flera parallella skeenden och kulturuttryck togs alltså över från de tidigare pedagogiska utställningarna som hade haft skolelever som primär publik. Och precis som i de föregående mindre utställningarna sattes föremålen i centrum, de var de som skulle bära berättandet och leda besökaren in i historien. För att bygga utställningen hade museet därför lånat in ett stort antal föremål från andra museer men också från en rad föreningar, privatpersoner och lokala skolsamlingar.⁵⁸

55 Manuskript radioföredrag ”Nordiska museet – 30 minuter,” daterat 8/8 1931. Ernst Kleins arkiv, vol. 7, NM-arkiv.

56 *Fataburen* (1933), 292.

57 *Fataburen* (1933), 338–39.

58 ”Förteckning på föremål inlämnade till Gustav-Adolfs-utställningen genom Allmogevärdningen.” Tillfälliga utställningar 1932–1935, NM-arkiv.

”Gustav II Adolf-utställningen” var inte bara en stor framgång för Nordiska museets nya publikarbete. För Klein själv framstod den som kulmen på flera års strävanden och ett mödosamt, omfattande pedagogiskt arbete. ”Den stora utställningen är helt enkelt, oavsett dess värde som jubileumshyllning, hittills ouppnådd som museal tidsskildring”, skrev han sensommaren 1932. De ”delvis mycket lyckade” försök som tidigare gjorts genom de mindre skolutställningarna hade nu ”höjts till en standard, som svårligen kan överträffas”. När det kom till pedagogiska kulturhistoriska utställningar var en ny nivå nådd såväl vetenskapligt som visningsmässigt konstaterade Klein självsäkert. ”Detta är helt enkelt det rätta sättet att ställa de historiska minnena till allmänhetens och bildningens tjänst”.⁵⁹

Skolbesöken tar fastare form

I museets årsbok för 1933 beskrevs att undervisningsavdelningens verksamhet ”i stort sett bedrivits efter samma linjer som tidigare”.⁶⁰ Från mitten av 1930-talet var dock Klein periodvis borta från museet under längre perioder, allt mer märkt av sjuklighet.⁶¹ Av årsberättelserna framgår samtidigt att ett ökat antal personer engageras för att klara av de uppgifter som Klein tidigare genomfört mer eller mindre själv.⁶² Det Klein initierat uppfattades kort sagt som så pass viktigt att arbetet i hans frånvaro måste utföras av någon annan, ett tecken på att undervisningsavdelningens verksamhet börjat institutionaliseras.

Även skolan tog frågan om museibesök på ett ökat allvar. Våren 1934 kallade Stockholmskretsen inom Sveriges allmänna folkskolläraryörening till ett möte angående ”museiundervisning”. Av protokollet framgår att det handlade om att sätta stadens museala resurser i arbete utifrån skolans behov, om att kontakter med ”museimän” redan inletts om att ”bereda skolan ökade möjligheter att i undervisningens tjänst utnyttja det åskådningmaterial, som finns i de olika museernas samlingar”. Överläggningarna skulle därför konkret utreda ”om museibesöken, närmast på Nordiska museet, på ett effektivare sätt kunde inpassas i skolans undervisning och i så fall, hur detta kunde ske”. I det upplägg som Klein presenterade fokuserades klasserna IV–VIII, alltså totalt fem årskurser, och berörde likt de tidigare pedagogiska skolutställningarna övergripande teman som ”Minnen från Vasatiden”, ”Ett besök hos bönderna i Skåne” och ”Folkligt julfirande”. I skissen gjordes även en viss uppdelning mellan pojkar och flickor sett till några av besöken; pojkarna skulle ges undervisning under rubriken ”Minnen från Karl XII:s tid” och ”Möbelstilar 1500–1900”, medan flickorna fick ”Minnen från Frihetstiden” samt ”Klädedräkten genom tiderna”.⁶³

Lite senare samma vår genomfördes besöken, ett försök som därefter utvärderades. Och skolorna var på det hela taget mycket nöjda med utfallet såväl innehållsmässigt som didaktiskt. ”Jag har en klass”, citerades en lärare i sammanställningen, ”där de flesta barnen har dåligt minne. Det var därför häpnadsväckande, hur bra de uppfat-

59 ”En inbärgad årsskörd på Nordiska museet.” Manuskript (1932). Ernst Kleins arkiv, vol. 7, NM-arkiv. Understrykning i original.

60 *Fataburen* (1933), 304.

61 *Fataburen* (1936), 267.

62 *Fataburen* (1937), 269.

63 ”Protokoll fört vid sammanträde med Kursbestyrelsen inom S.A.F:s Stockholmskrets (St.F.) måndagen den 16 april kl. 8. E.m. angående museiundervisning. 1934.” NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol. 1, NM-arkiv. Understrykning i original.

tat och kommit ihåg det hela. De kunde också följa demonstrationen på museet och verkade synnerligen intresserade”. Även det undervisningsmaterial som ställts till förfogande innan, under och efter besöket hade fungerat väl och underlättade lärarnas planering. ”De små vägledning, som dr Klein givit, lämna full frihet åt läraren att utarbeta arbetsanvisningar”, meddelade en lärare. ”Man kan ju låta barnen utföra teckningar. Jag lät pojkarna göra en arbetsbok över stilarna”. Att just låta eleverna rita av föremålen återkommer i lärarnas kommentarer samt att dessa aktiviteter på ett bra sätt bröt av mot men samtidigt fördjupade museets muntliga berättande. ”Barnen ritade av föremålen från demonstrationerna. De stannade kvar en hel timme och verkade inte alls trötta”. En annan lärare hade engagerat sina elever genom att efteråt låta dem prata om besöket i klassen. ”En av flickorna fick berätta. Rätt var det var, började hon fråga de andra, och så fingo de vara med och berätta. Man fick tillbaka ord för ord, vad lektor Klein sagt.” Synpunkter fanns givetvis om enskildheter. Undervisningen fick inte vara för detaljerad och eleverna måste mötas på rätt kunskapsnivå. Men såväl Kleins insats under besöket som det skriftliga underlaget till lärarna gavs mycket beröm. ”De demonstrationer, som nu hållits, böra utredigas och göras tillgängliga för lärare, som så önska använda sig av dem”.⁶⁴

Med anledning av lärarnas konkreta önskemål lät Klein sammanställa texthäften av de lektioner som gavs. Först producerades ett kortfattat stencilerat blad på fyra sidor men 1935 trycktes en längre illustrerad broschyr med totalt sju stenograferade lektioner för klasserna IV–VIII.⁶⁵ Broschyren utgavs av Stockholms folkskoledirektion och vittnar om hur dessa ”lektioner” (som de nu kallades explicit även av skolorna) i praktiken kunde gå till, åtminstone går det att spåra huvudparten av det Klein berättade under de lektioner som nedtecknats även om elevernas och lärarnas frågor, i den mån de förekom, utelämnats.

De tryckta lektionsbeskrivningarna visar att föremålen – och här valde ofta Klein ett eller några enstaka ur montern – spelade en helt central roll i undervisningen. Föremålen användes ibland för att belysa något större skeende eller för att konkretisera utveckling av olika redskap eller tekniker. Men föremålen blev också en ingång till en beskrivning av någon vardaglig del av livet, om hur man klädde sig, lagade mat, ordnade sitt hem eller arbetade, vad man tyckte om, var bra, lämpligt och praktiskt. ”Ville de vara fina, så fingo de hålla sig till vad som varit i skick och bruk i farfars och mormors tid”, sade exempelvis Klein i beskrivningen av klädesplagg från ett bondehem från Skåne för klass IV.

Ni veta, hur det går till nu för tiden. Nu hittas de nya moderna på hos några skraddare och sömmerskor i Paris och London, och sedan bli de avtryckta i modejournaler och tidningar i hela världen. [...] Så var det inte förr i tiden. Då gick det mycket långsamt, innan nya påhitt kommo från ett ställe till ett annat.⁶⁶

64 ”Protokoll fört vid sammanträde med Kursbestyrelsen inom S.A.F:s Stockholmskrets angående museiundervisningen den 31 maj 1934.” NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol 1, NM-arkiv.

65 Ernst Klein, *Handledning vid några lektioner i Nordiska museet och livrustkammaren av museilektor Ernst Klein* (Stockholm: Stockholms folkskoledirektion, 1935).

66 *Ibid.*, 5.

Lektionen var med andra ord i direkt dialog med föremålen – men också besökarna – som ett sätt att knyta an till det förflutna och dess människor. Föremålen fick alltså representera de människor som levde och, i relation med besökarnas egen tid och erfarenheter, bli ett vittnesmål om de tidigare släkternas livsvärldar, deras tankar och glädjeämnen, men också deras slit och dagligt knot. ”Se på de fint vävda förklädena, på de knyplade spetsarna i huvuddukarna, på de hålsömmade manschetterna, som tagit så mycket arbete! Man förstår, att sådana saker betydde en förmögenhet, som folk inte så lätt kunde skaffas sig i varje släktled”.⁶⁷

Framställningen var bitvis mycket konkret, som när Klein beskriver eldslagning för folkskolans klass VII.

Vi se här (fig. 9 d) enkla och finare eldstål ända fram till sådana små eleganta portmonnärer från mitten av 1800-talet, som innehålla flinta och fnöske och ha stålet fastsytt i botten. [...] Man håller flintan mellan vänstra handens pekfinger och långfinger, fnösket mellan långfingret och ringfingret och slår sedan med korta slag stålet, som man håller i högra handen, mot flintan, så att gnistorna ramla ned på fnösket.⁶⁸

Av broschyren framgår det inte om Klein använde några av föremålen för att konkret visa hur man slog flintan mot stålet, men sannolikt inte. Det är förstas även så att Kleins lektioner inte på något sätt kan betecknas som radikala sett till sitt innehåll; tvärtom lyfte de ofta fram en för tiden traditionell historieskrivning orienterad mot hur ständsamhällets olika samhällsgrupper levde i samförstånd med varandra och sin kung och passade därmed väl in i den historiesyn Klein tidigare gett uttryck för. Men eftersom Klein hela tiden rörde sig mellan ett då och ett nu, och dessutom på en mycket vardagsnära nivå, rymde lektionerna en potential till vidare reflektion kring såväl historisk förändring som det moderna samhällets möjligheter och begränsningar. Även hos de yngre eleverna handlade det därför i viss mån om att – genom intresseväckande ledning – ge föremålen liv för att närma sig inte bara det förflutna utan också för att kunna se sin egen samtid i ett nytt ljus.⁶⁹

Men Nordiska museet och Klein var inte ensamma i sitt intresse att vilja närma museet till skolan. Under Nationalmuseums Sixtens Strömboms ledning tillsatte Svenska Museimannaföreningens styrelse redan 1933 en arbetsgrupp med uppgift att ”ägna sig åt frågan om samarbete mellan skolor och museer sin uppmärksamhet med särskild hänsyn till möjligheten av kontinuerlig samverkan, grundad på i kursplanen för vederbörande läroanstalt planmässigt infogade museibesök och museiundervisning”. Gruppen samlade representanter från flera av de största museerna samt företrädare från folkskolan och läroverken (flickskolorna saknades alltså). Klein medverkade givetvis och betonade starkt vid arbetsgruppens första möte ”nödvändigheten av samarbete mellan lärare och museimän” eftersom båda professionernas kompetens måste tas tillvara för att satsningen skulle lyckas. ”Museimannen vet mindre än pedagogen vad

67 Ibid.

68 Ibid., 21.

69 Kleins undervisning skulle alltså kunna ses som ett sätt att utifrån föremålen försöka utveckla det vi idag kallar ett historiemedvetande hos eleverna. För en kritisk genomgång av begreppet historiemedvetande i historiedidaktisk forskning, se Robert Thorp ”Historiemedvetande, historiska medier och historieundervisning” i Anna Larsson (red.), *Medier i historieundervisningen: Historiedidaktisk forskning i praktiken* (Umeå: Umeå universitet, 2016), 214–41.

som kan missförstås eller leda barnen in på fel tankegång även beträffande rätt enkla saker”, argumenterade Klein. ”Men lärarna behöver museimannens hjälp vid begränsandet av materialet, man vill ofta sluka för mycket åt gången istället för att koncentrera sig på sådant, som kan medhinnas utan ansträngning”. Nationalmuseum hade som tidigare nämnts en viss specialinriktad verksamhet för klassbesök, om än i betydligt mindre skala än på Nordiska museet. Även Historiska museet hade gett kortare kurser för folkskollärare och läroverkslärare – ”från museet sida hade dessa organiserats av Fil. Dr Hanna Rydh, och man hade under 5 el 6 dubbeltimmar gått igenom samlingarna” meddelades det under mötet – men det mesta hade stannat av då museet var på väg att flytta. Flera av de representerade museiföreträdarna framhöll samtidigt att potentialen var stor, inte minst med de ”friare förhållanden” som den nya tidens strömningar innebar; museerna höll på att öppna sina samlingar för fler grupper av besökare, kanske fanns det rent av ”möjligheter att låta föremål få cirkulera bland eleverna” och på museet ge ”plats för upptagning av matsäckar” och annat praktiskt som krävdes i samband med ett dramatiskt ökat antal organiserade skolbesök.⁷⁰

Att eleverna skulle trivas på museet lyftes av museerna fram som en viktig faktor för att besöken skulle falla väl ut, museibesöket skulle alltså uppfattas som ett roligt och välkommet avbrott i den ordinära skolvardagen. Men det som från lärarhåll väckte störst uppmärksamhet var närheten till samlingarna, till föremålen. ”Tackade överlärare Steenberg för den från museernas visade förståelse för skolornas behov av levande åskådningsmaterial för undervisning i olika ämnen”, löd protokollet från mötet. ”Speciellt fann han det anmärkningsvärt, att eleverna i framtiden skulle kunna få vara med om något så betydelsefullt som t.ex. att få hålla ett museiföremål i handen”. Även skolan betonade förstås att besöket måste planeras omsorgsfullt, inte minst av praktiska skäl för att få plats i den trånga skolterminen, men riktningen var tydlig: skolan och museet behövde varandra och relationen dem emellan måste bygga på ömsesidighet och respekt. ”Pedagogen behöver en plattform, där han kunde känna sig lika hemma på museet som i katedern”, konstaterade en av de medverkande lärarna apropå behovet av en tydligare organisatorisk struktur och konkreta åtgärder för att möjliggöra för att besöken blev så bra som möjligt för alla inblandade. ”Skolmän och museimän” måste arbeta tillsammans konstaterade även Klein avslutningsvis. Ömsesidighet var dock ett krav även från museernas håll menade han då det behövdes ”en stor förtrogenhet” med museets stora samlingar för att på bästa sätt ”komponera en lektion på behövligt material i varje särskilt fall”.⁷¹

Det arbete som Klein inlett under sent 1920-tal fann så under det tidiga 1930-talet steg för steg fastare former och inkluderade succesivt fler aktörer och stadigt allt större elevskor. Såväl museet som skolorna uppfattade besöken som något värdefullt, umgänget med samlingarna som något viktigt och över tid mer självklart – kanske skulle eleverna snart inte bara få se på utan själva få ta i och undersöka museiföremål som en del av den reguljära skolundervisningen.

Men den tryckta lektionssammanställningen från 1935 markerar ändå slutet på Kleins arbetsinsats. Klein var fortsatt verksam vid museet men hans avtryck, och

70 ”Protokoll fört vid den av Svenska Museimannaföreningens styrelse tillsatta beredningen för samarbete mellan museer och skolor sammanträde i Nationalmuseum torsdagen den 29 november 1934,” Avskrift, NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol. 1, NM-arkiv.

71 Ibid.

därmed undervisningsavdelningens dagliga verksamhet och utvecklingsarbete, påverkades av Kleins långa perioder av frånvaro på grund av sjukdom. På valborgsmässoaftonen 1937 avled Ernst Klein, ännu inte 50 år fyllda. Han efterlämnade hustru och tre döttrar och begravdes kort därefter på judiska kyrkogården i Stockholm. I de många minnesteckningar som publicerades i såväl de stora dagstidningarna som i fackpress, framgår att Klein gjort ett betydande avtryck både professionellt och personligt. ”Någon dualism existerade inte mellan Ernst Klein som forskare och pedagog utan dessa båda sidor av hans väsen och verksamhet hörde nära samman och voro till stor inbördes hjälp och eggelse”, skrev kollegan intendent Sigfrid Svensson i sina minnesord i *Fataburen* 1938.

Den stora styrkan i Ernst Kleins verksamhet som både lärare och lärd var förmågan att se gången liv i konkret form. [...] Aldrig var han så rädd för något, som att studiet inom hans ämne av de materiella företeelserna skulle bli sig självt nog och glömma bort människorna, som tänkte, kände och handlade bakom redskapen.⁷²

Arvet efter Klein: ett undervisande museum

Efter Kleins död tillförordnades redan den 8 maj 1937 docenten i nordisk och jämförande folklivsforskning, Gunnar Granberg från Stockholms högskola, till museilektor. Arbetet fortsatte med full kraft, skolvisningarna utökades till och med något jämfört med tidigare år. Även samarbetet med Stockholms skolreseyrå intensifierades med ”särskilda visningar för skolgrupper” samtligt som Sveriges allmänna folkskolläraryrkeförning lämnade ett ekonomiskt bidrag för att stötta initiativet.⁷³

Engagemanget tog med andra ord inte slut i och med Kleins död, tvärtom. ”Just skolorna är det, som undervisningsavdelningen i sin verksamhet särskilt taga sikte på”, skrev museet ordagrant i *Fataburen* året därpå.⁷⁴ Flera aktiviteter riktades därför direkt mot skolklasser från Stockholms folkskolor, ett arbete som fortsatt utvecklades tillsammans med Stockholms folkskoledirektion. Programmet omfattade under 1937 två visningar per dag riktade till femte och sjätte klasserna med planer på att senare inkludera ”samtliga klasser 5–8”. Besöken gjordes obligatoriska och innehållet planerades så att det låg ”i nära anslutning till undervisningen i historia för resp. klasser” även om de genomfördes av museets personal. Under början av 1938 bildades även en särskild organisation vid museet, ”Stockholms skolresetjänst”, för att underlätta de från hela landet tillresta skolklassernas (och för skolorna kostnadsfria) besök i museet.⁷⁵ Och mot slutet av 1930-talet hade flera andra större Stockholmsmuseer slagit in på samma väg: Nationalmuseum, Tekniska museet, Statens etnografiska museum och Statens historiska museum, alla var de igång med att reformera sin verksamhet i likande riktning. Också utanför Stockholm och på mindre museer skedde förändringar. Exempelvis Malmö museum, med sin kombination av natur- och kulturhistoria, hade från mitten av 1930-talet byggt upp en allt starkare pedagogisk profil med skolklasser som tydlig målgrupp. En museilektor hade anställts och som en del av en ambitiös under-

72 Sigfrid Svensson, ”Ernst Klein,” *Fataburen* (1938), 203–8.

73 *Fataburen* (1938), 262.

74 *Fataburen* (1939), 288.

75 *Ibid.*, 288–89.

visningsplan riktad mot stadens folkskolor genomfördes läsåret 1937–38 sammanlagt 375 museielektioner för ca 6 000 besökande skolelever.⁷⁶

I takt med ambitionerna och framgångarna växte intresset för Nordiska museets skolverksamhet även utomlands. I maj 1938 var Gunnar Granberg inbjuden att presentera erfarenheterna från undervisningsavdelningen vid Skandinaviska Museiförbundets flera dagar långa möte i Helsingör.⁷⁷

Granberg redogjorde under sitt föredrag i detalj för besökens betydelse, deras planerande och praktiska genomförande. Skolorna kunde dock ha lite olika syften med besöket påpekade Granberg inledningsvis, något som påverkade museets upplägg. För de från landet tillresande klasserna handlade det i praktiken mest om att erbjuda ett så bra och intressant besök som möjligt så att eleverna fick uppleva vad ett museum kunde vara. Men för Stockholmskolorna, som hade museibesöken som en formell del av undervisningen, var ambitionen högre och det var avgörande att museets ansträngningar tydligt anpassades till skolans behov: ”Museiundervisningen” skulle, för att använda Granbergs exakta ordalydelse, läggas i ”direkt anslutning till gällande undervisningsplan”.⁷⁸

Det var också viktigt att se besöket som en sammanhängande helhet där både skolan och museet var aktiva parter, undervisningen varken började eller slutade med själva visningen även om den givetvis utgjorde aktivitetens självklara mittpunkt. Inför besöket hade därför lärarna i idealfallet förberett såväl klassen som sig själva för att, väl på plats, mötas upp av museets specialutbildade personal. För den som tog emot klassen var det viktigt att snabbt få en god relation till besökarna och mer än en timme fick inte själva lektionen ta, allt för att hålla elevernas intresse levande och koncentrationen uppe. Det hängde alltså på ”museimannen” att besöket skulle falla väl ut, kraven var höga på såväl ämneskunskap som pedagogiskt handlag. Men det var ”ej blott frågan om att själv tala och undervisa” underströk Granberg i sitt anförande, ”han måste även vara så mycket lärare att han genom frågor kan väcka barnens självverksamhet och i samband därmed i görligaste mån lära känna barnen”. Ibland hände det att den manliga ”visaren” kunde bli kallad ”Fröken” av de ivriga eleverna, något man inte fick ta illa upp kring utan tvärtom tolka som en signal om att man nått fram i sin kommunikation. Att vara förtrogen med och under besöket knyta an till de läromedel som användes i skolan lyftes fram som en självklarhet. Men även på praktisk detaljnivå var det många saker att hålla reda på erkände Granberg då klasserna alla skiljde sig åt, ”olika stadsdels barn äro olika, pojkar och flickor reagerar ej lika, de s.k. hjälpklasserna (för mera efterblivna eller i annat avseende problematiska barn) kräva speciell uppmärksamhet etc.”. Nordiska museet tog alltså emot många olika typer av skolelever från flera olika skolformer och skolor, gemensamt för besöket var dock att det skulle dramatiseras och avslutas med en ”klimax, så att barnen lämna museet med en önskan om att en annan gång få se mera”. Fast om även andra skolor i teorin skulle kunna integreras lika väl på museerna som Stockholms folkskolor, så skulle det enligt Granberg krävas ett rätt omfattande ytterligare arbete från såväl museiorganisationerna som skolvärlden.

76 Folke Holmén, ”Museer och skolor: Referat av en utredning,” *Svenska museer: Meddelanden från svenska museimannaföreningen 1938:1–2* (1938), 5–20.

77 Gunnar Granberg, ”Erfarenheter från Nordiska museets undervisningsavdelning,” tryckt i *Skandinavisk museumsförbund möde i København og Helsingør 21–25 maj 1938* (Köpenhamn: Biaco Luno's bogtryckeri 1938), 9–13.

78 Granberg (1938), 10.

”Den verksamhet jag här har talat om, är ju i huvudsakligen en verksamhet i vardande”, avslutade Granberg framåtblickande, ”men jag tror, att vi åtminstone delvis ha funnit de metoder, som vi tänka arbeta efter i fortsättningen, och genom vilka vi kunna försöka skapa förståelse för vad ett kulturhistoriskt museum kan och vill vara: en frisk och levande kunskapskälla, som man gärna öser ur”.⁷⁹



Bild 3. Museielektor docent Gunnar Granberg undervisar en klass i Nordiska museets lokaler 1939. Nordiska museets arkiv.

Granberg fick bitvis rätt om utvecklingen även om Svenska Museimannaföreningens ansträngningar för regelbunden skolundervisning på museer inte fick de centrala myndigheternas aktiva stöd, regeringen ville exempelvis inte avsätta några medel för en liknade verksamhet nationellt även om lokala initiativ (likt det i Stockholm) inte

79 Granberg (1938), 11–13.

motarbetades.⁸⁰ Men under 1940-talets konsoliderades undervisningsverksamheten på Nordiska och besöken blev rutin för såväl museet som skolorna. Från 1941 skedde skolvisningar för folkskolans femte och sjätte klass varje dag mellan kl. 12 och 14, och totalt deltog ca 6 500 elever i museielektionerna under året.⁸¹ I september 1942 inkluderades även elever från Stockholms folkskolors tredje och fjärde klass då de fick besöka de kulturhistoriska och zoologiska avdelningarna på Skansen samt delta i danslekar på Tingsvallen.⁸² Även Skansens sommarverksamhet intensifierades, något som krävde en stadigt utökad personalstyrka för att genomföra de många aktiviteter som ingick. ”Under året ha 2.282 skolklasser, omfattande ca 62.000 elever, besökt Skansen och 189 skolklasser, omfattande ca 16.000 elever, besökt museet” konstaterades det i *Fataburen* 1945.⁸³ Vid sidan av amanuensen fil. lic. Mats Rehnberg, som 1945 efterträdde Granberg som museielektor, arbetade ytterligare fem–sex anställda med utbildningsverksamheten.⁸⁴ Fast behovet tycktes omätligt. Besöken blev ständigt allt fler, inte minst på Skansen, och under den senare delen av 1940-talet tycks verksamheten nästintill växt museet ur händerna. ”Antalet skolreseggrupper är numera så stort att undervisningsavdelningens personal skulle behöva utökas avsevärt under sommarmånaderna för att mer effektivt kunna tillgodose samtliga landsortsgrupper”, skrev Rehnberg i *Fataburen* 1947. ”För omhändertagande av landsortens skolbesök under sommaren ha ett 20-tal tillfälliga krafter anlitats, huvudsakligen studerande vid Stockholms högskolor.”⁸⁵

Under den tidiga efterkrigstiden blev den utveckling som skett vid Nordiska museet stilbildande. Redan från 1945 bedrevs en organiserad skolbesöksundervisning vid totalt sju museer i Stockholm och mot slutet av decenniet var planen att samtliga Stockholms folkskolor skulle göra årliga museibesök från tredje till åttonde klass med totalt ett tiotal museibesök under sex år (tre i klass sex och lika många i klass åtta och de resterande i de övriga klasserna från klass tre och uppåt).⁸⁶ Läsåret 1951–52 besökte också nära 50 000 elever de då tio museer som deltog, flest skolbesök hade Stadsmuseet med nära 300 grupper och 9 000 elever följt av just Nordiska med 280 grupper om 7 500 elever.⁸⁷ Återkommande besök på museum och specialanpassad undervisning i museets samlingar blev alltså från slutet av 1940-talet en naturlig del av folkskolans verksamhet, åtminstone om man ser till Stockholmsområdet.⁸⁸ Undervisningen tycks ha fortsatt i relativt stor omfattning och med ett liknande upplägg fram till åtminstone tidigt 1970-

80 Osig, ”Kung. Skolöverstyrelsens svar på Museimannaföreningens hänvändelse rörande samarbetet mellan museer och skolor,” *Svenska museer: Meddelanden från svenska museimannaföreningen* 1940:1 (1940), 76–79.

81 *Fataburen* (1941), 266.

82 *Fataburen* (1943), 183.

83 *Fataburen* (1945), 204.

84 *Fataburen* (1946), 223.

85 *Fataburen* (1947), 210–11.

86 *Fataburen* (1946), 223.

87 Bilaga A till ”Förslag till omorganisation av museiundervisningen vid Stockholms folkskolor,” daterad december 1951. NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol. 1, NM-arkiv.

88 Mats Rehnberg, ”Den organiserade skolundervisningen vid Stockholmsmuseerna,” *Svenska museer: Meddelanden från svenska museimannaföreningen* 1947:1 (1947), 1–7.

tal medan det mer organiserade samarbetet mellan museet och Stockholmsskolorna fortsatte fram till sent 1980-tal.⁸⁹

Avslutande diskussion

Nordiska museets närmande mot skolorna var en del av en större men samtidigt lite svårgripbar rörelse där allt fler såg behovet av en utökad samverkan och det av flera olika skäl.

Jämfört med det tidiga 1930-talet hade positionen mot slutet av decenniet förflyttats mot ett tätare men också mer mångtydigt samarbete mellan skola och museum. Det framhölls speciellt att innehållet i besöket inte enbart skulle vara ett spännande och roligt avbrott från skolvardagen utan aktivt understödja det lärande skolan efterfrågade och i förlängningen befästa och fördjupa det kunskapsinnehåll som beskrevs i den centrala undervisningsplanen. Men även aktivitetens genomförande – eller ”lektionen” som skolvisningen explicit kallades av såväl museum som skola – skulle läggas nära de didaktiska ideal och praktiker som fanns inom skolan. Exempelvis skulle relationer byggas mellan museets pedagogiska personal och de besökande eleverna, visningens längd skulle vara ungefär som en lektion i skolan och även rollerna mellan museets lärare och den besökande klassen skulle efterlikna de i skolan (och där museiläraren förväntades understödja elevernas eget engagemang och initiativförmåga). Samarbetet med lärarna före, under och efter besöket liksom en anpassning av sakinnehållet till folkskolans undervisningsplan visar således på en vilja från museet att bidra till skolans verksamhet, att aktivt svara upp mot och stödja skolans behov. I gengäld blev museet relevant, museets samlingar sedda och använda.

Det är också slående att samlingarnas små och stora föremål i sig inspirerade till ett pedagogiskt och didaktiskt utvecklingsarbete. Impulsen till en ny undervisningspraktik kunde således komma även från museihåll, som när föremål inte bara skulle beskådas i sin monter utan även, i en möjlig nära framtid som det uppfattades, förflyttas till elevernas händer (och därmed även ges materiella och taktila dimensioner vid sidan av de visuella). Museet och skolan önskade alltså tillsammans utträta ett av samtiden efterfrågat kunskaps- och fostransarbete, ett arbete där respektive profession och verksamhet var ömsesidigt beroende av varandra och varandras kompetens. Det tycks också ha funnits ett starkt inslag av konsensus sett till hur man skulle arbeta; ingensans i materialet från det tidiga 1930-talet syns någon påtaglig konflikt mellan de två institutionerna, tvärtom närmade man sig varandra långsamt och med respekt för varandras yrkeskunnande. Verksamheten tycks samtidigt varit om inte underfinansierad så i vart fall utan större externa bidrag, istället bar vardera institution huvuddelen av kostnaderna för sitt engagemang. Undervisningen på museet måste därför betraktas som prioriterat av såväl museet som skolorna även om spänningarna tycktes öka något under slutet av 1940-talet i takt med att verksamheten växte men, möjligen, även som en konsekvens av att besöken allt tydligare integrerades som en del av den ordinarie skolverksamheten.

Undersökningen av Nordiska museets undervisningsavdelning uppbyggnad och tidiga verksamhet lämnar därmed stöd åt den utbildningshistoriska och läroplanste-

89 Medelius (1972), 144, 147–51 samt Sigrid Eklund Nyström, ”Lotten avgör framtiden,” i *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark (Stockholm: Nordiska museet, 1998), 382–83.

oretiska forskning som betonat det lokalas och lokala aktörers betydelse för hur vi ska förstå den svenska skolans utveckling sett till såväl organisation som mer undervisningsnära perspektiv.⁹⁰ Men studien bekräftar även den forskning som tidigare visat att den progressiva pedagogikens allt starkare ställning under efterkrigstiden inte enbart kan betraktas som en konsekvens av erfarenheterna av andra världskriget och statens agerande – tvärtom bör den också ses som ett resultat av interaktionen mellan olika aktörer och sammanhang där vardagliga undervisningsinslag och enskilda aktörers arbete på flera sätt föregick den mer uttalade debatt som blev tydlig i och med 1946 års Skolkommision.⁹¹ I relation till tidigare forskning visar alltså även denna studie hur blicken måste riktas mot fler aktörer och platser för att möjliggöra en bredare förståelse av det svenska utbildningssystemets historiska utveckling. Nordiska museets undervisningsavdelning, och Ernst Klein personligen, var i sammanhanget en liten men viktig aktör i förändringen av mellankrigstidens stadigt växande skolsystem; den massiva skalan och det faktum att undervisningen i museet från mitten av 1940-talet gjordes obligatorisk för eleverna i Stockholms folkskolor är i sig en indikation på den betydelse denna nya typ av museiundervisning tillmättes i sin samtid.

För i takt med att allt fler museer under 1930-talet började förhålla sig till besökande skolklasser som en aktiv publik, och därmed succesivt anpassade sin verksamhet till primärt den växande folkskolans behov, kom museerna på ett nytt sätt bli en plats för både undervisningsplansstyrd ämnesfördjupning och medborgarfostran i mer allmänna ordalag. Att museerna blev verksamma i och en del av folkskoleelevernas utbildning var samtidigt något som drevs så att säga underifrån av enskilda museer och lokala skolor själva, snarare än genom övergripande reformer eller statliga initiativ. Genom att rikta analysen mot den vardagliga undervisningspraktiken, mot klassrummen såväl som i detta fall museisalarna, är det möjligt att ytterligare belysa komplexiteten i 1930-talets och den tidiga efterkrigstidens svenska utbildningshistoria.

About the authors:

David Thorsén is Senior Lecturer at the Department of Education, Stockholm University, Sweden. Email: david.thorsen@edu.su.se

Eva Insulander is Associate Professor and Senior Lecturer at the Department of Education, Stockholm University, Sweden. Email: eva.insulander@edu.su.se

90 Johan Samuelsson et al., "Between Democratic Ideals and Local Conditions: Elementary School Teachers' Narratives of Progressive Teaching in Sweden in the 1940s," *Paedagogica Historica* (2022), 1–25; Andreas Nordin och Daniel Sundberg, "Exploring Curriculum Change Using Discursive Institutionalism – A Conceptual Framework," *Journal of Curriculum Studies* 50, no. 6 (2018), 820–35.

91 Johan Samuelsson et al., "Practice Before Policy? Unpacking the Black Box of Progressive Teaching in Swedish Secondary Schools," *Journal of Curriculum Studies* 53, no. 4 (2021), 482–99.

Referenser

Arkiv och periodika

Nordiska museets arkiv

”Ernst Kleins arkiv, vol. 7.”

”NM Pedagogisk verksamhet Bl.a. PM, vol 1.”

Nordiska museets årsbok *Fataburen* 1930–46.

”Tillfälliga utställningar 1932–1935.”

Bilderna hämtade från ”Nordiska museet och dess gårdar” volym 19 (Bild 3) och 20 (Bild 1 och 2).

Litteratur

Arcadius, Kerstin. *Museum på svenska: Länsmuseumerna och kulturhistorien*. Stockholm: Nordiska museet, 1997.

Beckman, Jenny. ”Linneanska traditioner? Skolor, jubileer och botanisk praktik.” I *Svensk snällrikhet? Nationella föreställningar om entreprenörer och teknisk begåvning 1800–2000*, red. Staffan Bergwik, Michael Godhe, Anders Hultz och Magnus Rodell, 199–220. Lund: Nordic Academic Press, 2014.

Beckman, Jenny. ”Collecting Standards: Teaching Botanical Skills in Sweden, 1850–1950.” *Science in Context* 24, no. 2 (2011), 239–58.

Beckman, Jenny. *Naturens palats: Nybyggnad, vetenskap och utställning vid Naturhistoriska riksmuseet 1866–1925*. Stockholm: Atlantis, 1999.

Bengtsson, Erik. *Världens jämlikaste land?* Stockholm: Arkiv, 2020.

Bennett, Tony. *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. London: Routledge, 1995.

Berg, Gösta. ”In memoriam.” *Svenska museer: Meddelanden från svenska museiman-naföreningen*, 1937:1 (1937), 30–31.

Bergström, Anders och Victor Edman. *Folkhemmets museum: Byggnader och rum för kulturhistoriska samlingar*. Stockholm: Byggförlaget, 2005.

Braster, Johannes Franciscus Anthony, Ian Grosvenor och Maria del Mar del Pozo Andrés (red.). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Brussels: P.I.E. Peter Lang, 2012.

Carter, Sarah Anne. *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learn to Make Sense of the Material World*. Oxford: Oxford University press, 2020.

Crocker, Ollie. ”Teaching Classics with Objects? The Acquisition of Classical Antiquities by British Schools, 1860–1950.” *Journal of the History of Collections* 33, no.2 (2021), 373–84.

Driver, Felix, Nesbitt, Mark och Caroline Cornish (red.). *Mobile Museums. Collections in Circulation*. UCL Press, 2021.

Edquist, Samuel. ”Kulturarv, allt för mycket kulturarv?” I *Kritiska studier av kulturarv och museala praktiker: En tvärvetenskaplig mötesplats*, red. Karin Jarnkvist och Carola Nordbäck, 16–24. Sundsvall: Forum för genusvetenskap, 2021.

Edquist, Samuel. *En folklig historia: Historieskrivningen i studieförbund och hembygds-rörelse*. Umeå: Boréa, 2009.

- Eklund Nyström, Sigrid. "Lotten avgör framtiden." I *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark, 375–99. Stockholm: Nordiska museet, 1998.
- Ekström, Anders. "Konsten att se ett landskapspanorama: Om åskådningspedagogik och exemplarisk realism under 1800-talet." I *Publika kulturer: Att tilltala allmänheten, 1700–1900*, red. Martin Bergström, Anders Ekström och Frans Lundgren, 125–70. Uppsala: Uppsala universitet, 2000.
- Englund, Tomas. *Läroplanen och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos, 2005.
- Evertsson, Jakob. "Materiality, Wallcharts, and Educational Change in Sweden from the Mid-nineteenth to the Early Twentieth Century." *Nordic Journal of Educational History* 9, no. 1 (2022), 27–59.
- Evertsson, Jakob. "Från katekes till naturlära: en mikrohistorisk studie av folkskolans införande i Lagunda kontrakt, 1861–1900." *Uppsala stiftshistoriska sällskap årsskrift 2021/22*, 16–28.
- Félix, Inês. *School Journeys: Ideas and Practices of New Education in Portugal (1890–1960)*. Umeå: Umeå universitet, 2020.
- Franzén, Helena. *Kroppar i förvandling: Obstetriska och embryologiska samlingar vid Uppsala universitet, ca 1830–1930*. Uppsala: Uppsala universitet, 2022.
- Gedin, Per I. *När Sverige blev modernt: Gregor Paulsson, vackrare vardagsvara, funktionalismen och Stockholmsutställningen 1930*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2018.
- Granberg, Gunnar. "Ernst Klein." *Studiekamraten* nr 11–12 (1938), 171–72.
- Ellis, Heather. "Editorial: Science, Technologies and Material Culture in the History of Education." *History of Education* 46, no. 2 (2017), 143–46.
- Hammarlund-Larsson, Cecilia. "Samlingarna och samlandet." I *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark, 181–239. Stockholm: Nordiska museet, 1998.
- Hellgren, Anna Maria. *Skåda all världens uselhet: Visuell pedagogik och reformism i det sena 1800-talets populärkultur*. Möklinta: Gidlunds förlag, 2013.
- Hillström, Magdalena. *Ansaret för kulturarvet: Studier i det kulturhistoriska museiväsendets formering med särskild inriktning på Nordiska museets etablering 1872–1919*. Linköping: Linköpings universitet, 2006.
- Holmén, Folke. "Museer och skolor: Referat av en utredning." *Svenska museer: Meddelanden från svenska museimannaföreningen 1938:1–2* (1938), 5–20.
- Hooper-Greenhill, Eilean. *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge, 1992.
- Ingelög, Torleif. *Skatter i vått och torrt: Biologiska samlingar i Sverige*. Uppsala: Artdatabanken, 2013.
- Insulander, Eva och David Thorsén. "Teaching Through Objects and Collections: The Case of Strängnäs Secondary Grammar School and School Museum 1830–1960." *Multimodality & Society* 4, no. 3 (2023), 336–65.
- Klein, Barbro. "Ernst Klein (1887–1937)." I *Svenska etnologer och folklorister*, red. Matts Hellspång och Fredrik Skott, 105–12. Uppsala: Kungl. Gustav Adolfs akademien för svensk folkkultur, 2010.
- Klein, Ernst. *Handledning vid några lektioner i Nordiska museet och livrustkammaren av museielektor Ernst Klein*. Stockholm: Stockholms folkskoleledning, 1935.

- Klein, Ernst. "Historisk allmänbildning." *Bokstugan* 14, no. 1 (1930), 7–13.
- Klein, Ernst. "Nordiska museet – svenska folkets egendom: Ett femtiårsminne." *Nordisk Tidskrift* 6 (1930), 81–103.
- Klein, Ernst. *Stenåldersliv*. Stockholm: Svenska teknologföreningens förlag, 1920.
- Granberg, Gunnar. "Erfarenheter från Nordiska museets undervisningsavdelning." *Skandinavisk museumsförbund möde i København og Helsingør 21–25 maj 1938*. Köpenhamn: Biaco Luno's bogtryckeri 1938, 9–13.
- Kohlstedt, Sally Gregory. *Teaching Children Science: Hands-on Nature Study in North America, 1890–1930*. Chicago: University of Chicago Press, 2010.
- Kohlstedt, Sally Gregory. "'Thoughts in Things: Modernity, History, and North American Museums.'" *Isis* 96, no. 4 (2005), 586–601.
- Korda, Andrea. "Object Lessons in Victorian Education: Text, Object, Image." *Journal of Victorian Culture* 25, no. 2 (2020), 200–22.
- Larsson, Anna och Björn Norlin (red.). *Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2014.
- Lawn, Martin och Ian Grosvenor. "Finding Traces, Researching Silences, Analyzing Materiality: Notes from the United Kingdom." *Educació i Història: revista d'història de l'educació* 38, (2021), 33–54.
- Linderborg, Åsa. *Socialdemokraterna skriver historia: Historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892–2000*. Stockholm: Atlas, 2001.
- Ljung, Berit. *Museipedagogik och erfارande*. Stockholm: Stockholms universitet, 2009.
- Löwegren, Yngve. *Naturaliesamlingar och naturhistorisk undervisning vid läroverken*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1974.
- Medelius, Hans. "Nordiska museet och skolan." *Fataburen* (1972), 137–52.
- Medelius, Hans. "Installationen." I *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark, 127–53. Stockholm: Nordiska museet, 1998a.
- Medelius, Hans. "Nya satsningar och framgångar." I *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark, 313–45. Stockholm: Nordiska museet, 1998b.
- Medelius, Hans. "Utställningarna." I *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark, 273–311. Stockholm: Nordiska museet, 1998c.
- Newman, Laura och Felix Driver. "Kew Gardens and the Emergence of the School Museum in Britain" *The Historical Journal* 1204, no. 63 (2020), 1204–30.
- Nordin, Andreas och Daniel Sundberg. "Exploring Curriculum Change Using Discursive Institutionalism – A Conceptual Framework." *Journal of Curriculum Studies* 50, no. 6 (2018), 820–35.
- Nordiska museet. "Nordiska museets femtioårsjubileum som nationalhelgedom." *Fataburen* (1930), häfte 2–3, 57–74.
- Nyström, Bengt. "Att göra det förflutna levande." I *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark, 53–87. Stockholm: Nordiska museet, 1998.

- Olofsson, Hans, Christina Olin-Scheller och Åsa Melin, "Undervisningspraktiker i rörelse – 1940-talets folkskollärare som läsundervisningens förändringsagenter." *Utbildning och demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 31, no. 3 (2023), 7–32.
- Rader, Karen A. och Victoria E. M. Cain, *Life on Display: Revolutionizing U.S. Museums of Science and Natural History in the Twentieth Century*. Chicago: The University of Chicago Press, 2014.
- Rantatalo, Petra. *Den resande eleven: Folkskolans skolreserörelse 1890–1940*. Umeå: Umeå universitet 2002.
- Rehnberg, Mats. "Den organiserade skolundervisningen vid Stockholmsmuseerna." *Svenska museer: Meddelanden från svenska museimannaföreningen* 1947:1 (1947), 1–7.
- Riksantikvarieämbetet, *Skolan och kulturarvet: Regeringsuppdrag att kartlägga och främja samverkan mellan skolväsendet och kulturarvsinstitutionerna* (2020). URN: urn:nbn:se:raa:diva-6124
- Osig., "Kung. Skolöverstyrelsens svar på Museimannaföreningens hänvändelse rörande samarbetet mellan museer och skolor." *Svenska museer: Meddelanden från svenska museimannaföreningen* 1940:1 (1940), 76–79.
- Osig., "Nordiska museet vill organisera populärpropaganda. Gruppbesök av studie-cirklar permanent anordning. Särskild avdelning för museets pedagogiska arbete." *Aftonbladet* 29/4 1929.
- Samuelsson, Johan. "Skolan som försöksverkstad: Spridning av kunskap och erfarenhet av försöksundervisning i svenska pedagogiska tidskrifter 1920–1960." *Nordic Journal of Educational History* 10, no. 2 (2023), 107–31.
- Samuelsson, Johan. *Läroverken och progressivismen: Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*. Lund: Nordic Academic Press, 2021.
- Samuelsson, Johan, Åsa Melin, Christina Olin-Scheller och Niklas Gericke. "Between Democratic Ideals and Local Conditions: Elementary School Teachers' Narratives of Progressive Teaching in Sweden in the 1940s." *Paedagogica Historica* (2022), 1–25.
- Samuelsson, Johan, Niklas Geircke, Christina Olin-Scheller och Åsa Molin. "Practice before Policy? Unpacking the Black Box of Progressive Teaching in Swedish Secondary Schools." *Journal of Curriculum Studies* 53, no. 4 (2021), 482–99.
- SCB. "Innan grundskolan fanns: Översikt av historisk utbildningsstatistik 1944–2018." <https://www.scb.se/contentassets/8f35e5fef60846c5a09e9216bce587a6/innan-grundskolan-fanns.pdf> (besökt 2023-06-26).
- Stauffer, Suzanne M. (red.). *Libraries, Archives, and Museums: An Introduction to Cultural Heritage Institutions Through the Ages*. Lanham: Rowman et Littlefield, 2021.
- Simmons, John E. *Museums: A History*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2016.
- Snickars, Pelle. *Kulturarvets mediehistoria: Dokumentation och representation 1750–1950*. Lund: Föreningen Mediehistoriskt arkiv, 2020.
- Stavenow-Hidemark, Elisabet. "Museibygget." I *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark, 89–125. Stockholm: Nordiska museet, 1998.
- Svensson, Sigfrid. "Ernst Klein." *Fataburen* (1938), 203–8.
- Sörlin, Sverker. "Artur Hazelius och det nationella arvet under 1800-talet." I *Nordiska museet under 125 år*, red. Hans Medelius, Bengt Nyström och Elisabet Stavenow-Hidemark, 17–39. Stockholm: Nordiska museet, 1998.

- Thelin, Bengt och Stig G. Nordström (red.). *Svenska skolmuseer*. Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria i samarbete med Nordiska museet, 1993.
- Thorp, Robert. ”Historiemedvetande, historiska medier och historieundervisning.” I *Medier i historieundervisningen: Historiedidaktisk forskning i praktiken*, red. Anna Larsson, 214–41. Umeå: Umeå universitet, 2016.
- Westberg, Johannes. ”Bright Nordic Lights: A Revitalised Interdisciplinary History of Education in the Massified Higher Education of the Nordics.” *History of Education* 52, no. 2–3 (2022), 330–54.
- Widén, Per. *Från kungligt galleri till nationellt museum: Aktörer, praktik och argument i svensk konstmuseal diskurs ca 1814–1845*. Hedemora: Gidlund, 2009.
- Zipsane, Henrik, Ulrika Löfstedt och Maria Domej Lundborg. ”Kulturarvsinstitutionerna och skolväsendet – en forskningsöversikt” (2018). http://nckultur.org/wp-content/uploads/2021/03/ForskningsoversiktSamarbeteKulturarvochSkola_18.pdf (besökt 2023-12-02)
- Åström Elmersjö, Henrik. *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972*. Lund: Nordic Academic Press, 2013.



Kollegialitet i den videregående skolen: Lektoridentitet i en skoleorganisasjon i endring 1960–2010

Lars Erik Larsen

Abstract • Collegiality in upper-secondary school: Teacher identity in a changing school organization (1960–2010). In this article, it is argued that the teachers at the Norwegian upper secondary school had a distinct collegial practice characterised by both formal and informal aspects of collegiality, as well as close interaction between institutional and disciplinary bodies at the school. This practice enabled the teachers to be involved in their own academic and professional development, as well as in the governance of the school. With the democratisation of the school in the 1960s and 70s, and with the new ideals of governance in the 1990s, the characteristics of the teachers' collegial culture were seen as a hindrance rather than a resource in the development of the school and the teaching profession. Drawing on unique sources from school archives, the article examines the teachers' collegiality and how it changed from 1960 to 2010.

Keywords • upper-secondary teachers, collegiality, institutional identity, disciplinary identity, new-managerialism

Innledning

Det er påfallende at mens vi av pedagogikkens siste dagers hellige skjelles ut for å være "privatpraktiserende" lærere, så fratras vi det organet som mer enn noe annet har markert at vår lærerrolle også omfatter et ansvar for helheten i skolen. O tempora, o mores.¹

Slik avsluttet lærerrådet ved en videregående skole i Norge siste lærerrådsreferat i 1993, noe som markerte slutten på en mer enn 100-årig tradisjon for *en* type kollegialitet i norsk skole. I denne artikkelen vil jeg argumentere for at det fantes en særegen kollegial kultur blant lektorene i den videregående skolen med dype historiske røtter, og at denne ble bygd ned i samme tiår som en diskurs om lærerprofesjonalitet og -kollegialitet, med utgangspunkt i grunnskolen og grunnskolelærerne, ble lansert fra skolemyndigheten, fagmiljøer, lærerorganisasjoner.² Den kollegiale kulturen blant lektorene var kjennetegnet av et samvirke mellom institusjons- og fagorganer ved skolen, bar i seg både formelle og uformelle aspekter ved samhandling og kollegialitet, og gjorde lektorene delaktige både i egen faglig og profesjonell utvikling, og i styringen av skolen. Med demokratiseringen av skolen på 1960- og 70-tallet, og med myndighetenes og fagmiljøenes nye ideal for styring og utviklingen av skolen på 1990-tallet ble kjennetegnene ved lektorenes kollegiale kultur sett som et hinder snarere enn en ressurs i utviklingen

1 Skole14, "Lærerråd 20.12.1993," (1993).

2 Sølvi Mausestaden og Lise Granlund, "Contested Discourses of Teacher Professionalism: Current Tensions Between Education Policy and Teachers' Union," *Journal of Education Policy* 27, no. 6 (2012), 815–33.

av skolen og lærerprofesjonen. Denne artikkelen undersøker lektorenes kollegialitet, og hvordan den ble endret.

Demokratiseringen av skolen, med utbyggingen av en felles 9-årig grunnskole for alle og en ungdomsutdanning (16–19) for stadig flere, preget alle de skandinaviske landene i etterkrigstiden, om enn i ulik grad. For lektorene i gymnaset³ innebar denne utviklingstrenden et nytt elevgrunnlag, nye interne organisasjonsformer og en mer kompleks organisasjonsstruktur ved skolen. Fagpedagogikkens økte betydning i politikk- og skoleutviklingen, effektiviseringen i offentlig sektor og endringer i lærerorganisasjonen skulle de neste tiårene påvirke lektorenes rolle og posisjon i skolen. Videre førte demokratiseringen av utdanningssystemet til svekkelse av lektorenes tradisjonelle tilknytning til universitetet og dets rolle som normsetter for de underliggende utdanningssystemene. Dette skjedde samtidig med at pedagogikkfaget og grunnskolen fikk økt betydning i skoleutviklingen.⁴

Ser man til den skolehistoriske forskningen, kan det synes som om grunnskoleperspektivet har hatt stor innflytelse på vår forståelse av både skolen og lærerrollen. Dette kan tilskrives grunnskolens størrelse, utbredelse og det faktum at reformene har blitt iverksatt fra bunnen av og opp i skolesystemet.⁵ Den skole- og utdanningshistoriske forskningen har i stor grad vært tilknyttet de pedagogiske instituttene ved universitetene og lærerutdanningene ved høyskolene, og forskningen har primært tatt utgangspunkt i grunnskolen.⁶ Når man ser til Sverige, har den skolehistoriske forskningen også vært preget av et narrativ som har tatt utgangspunkt i grunnskolen, og det hevdes at pedagogene har fått definisjonsmakt over skolehistorien.⁷ I Norge kan det også virke som om skolehistorien, med noen unntak, i hovedsak har handlet om grunnskolens fremvekst og utvikling.⁸

Når det gjelder den videregående skolen, har Rune Slagstad og Tom Are Trippestad undersøkt sentrale aktører i den politiske maktkampen om skolens utvikling. Åsmund Arup Seip, Knut Grove og Svein Michelsen har sett nærmere på sentrale historiske og strukturelle trekk ved lektorstanden, mens Ove Skarpenes har studert endringen av kunnskapsinnholdet og hvordan dette har påvirket lektorenes arbeid og posisjon

3 I denne artikkelen følges det universitetsforberedende skoleslaget *den høiere skole (1869–1935)*, *gymnas (1935–1974)*, og de universitetsutdannede *lektorene* som underviste i skolen. Når det gjelder lærerorganisasjonen brukes betegnelsen Norsk Lektorlag helt frem til opprettelsen av Utdanningsforbundet i 2001, for å forenkle fremstillingen.

4 Fredrik W. Thue og Kim Gunnar Helsvig, *Universitet i Oslo. 1945–1975: Den store transformasjonen* (Oslo: Unipub, 2011), 303. Kim Gunnar Helsvig, *Reform og rutine: Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017* (Oslo: Pax, 2017). Samtidig forble lektorenes kvalifisering ved Universitetene, og utdanningskrav uendret helt frem til Kvalitetsreformen i Universitets og høyskolesektoren i 2004.

5 Lars Erik Larsen og Fredrik W. Thue, “*Elitist Tradition and Democratic Reform: Norwegian and Danish Upper-Secondary Teacher Cultures in Transition, 1960–1994*,” i *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives*, ed. by Jesper Eckhardt Larsen, Fredrik W. Thue og Barbara Schulte (New York: Routledge, 2021), 173–90.

6 Fredrik W. Thue, ”Den historiske allmenndannelse: Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869–2019,” *Historisk tidsskrift* 98, no. 2 (2019), 169.

7 Henrik Román, ”Pedagogiken, gymnasieutbildningen och 1960-talets skolreformer: Om reformhistoriebruk och en historia i andra hand,” *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy Discourse* no. 3 (2003).

8 Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme* (Oslo: Abstrakt Forlag, 2003); Hans-Jørgen Dokka, *Skole gjennom 250 år* (Oslo: NKS-forlaget, 1988).

i skolen.⁹ Det har imidlertid ikke tidligere blitt utført en historisk undersøkelse på skolenivå av hvilken betydning de utdanningspolitiske og strukturelle endringene har hatt for den kollegiale kulturen ved den enkelte skole. Det skriftlige kildematerialet i denne undersøkelsen, interne møtereferater fra skolene, har ikke tidligere blitt undersøkt eller anvendt i skolehistorisk forskning. Sammen med muntlige kilder gir dette et unikt innblikk i hvordan lektorenes kollegiale og faglige praksis har endret seg over tid.

Artikkelen er delt inn i tre deler, der periodiseringen tar utgangspunkt i endrede rammer og praksis for kollegial samhandling. Første periode: *Lærerkollegialitet i en eliteskole (1960–1974)*. Frem til 1960-tallet var gymnaset preget av mindre endringer og hadde en tradisjonell organisasjonsform, og stor grad av profesjonell autonomi. Tiåret frem til 1974 representerte en brytningstid med omfattende forsøksvirksomhet, debatt og reformer i skolesystemet. Innføringen av et felles 9-årig enhetsskoleløp påvirket lektorenes rolle som kunnskapsbærere i et selektert utdanningsløp, samtidig som den kollegiale samhandling i de tradisjonelle gymnasiene forble uendret og elevtilstrømningen til disse økte. Andre periode: *Fag- og lærerkollegialitet i en demokratisert skole (1974–1994)*. Reformen av videregående skole i 1974 åpnet for nye elevgrupper ved sammenslåing av ulike skoleslag og gjorde lektorene del av en ny og større skoleorganisasjon. Den indre organiseringen og styringspraksisen i skolen ble betydelig endret, samtidig som karakteristiske trekk i lektorenes kollegiale kultur og praksis vedvarte og ble videreutviklet. Tredje periode: *Lederstyrt fag- og lærerkollegialitet (1994–2010)*. Fra slutten av 1980-tallet endret nye mål og idealer for styringen av skolesektorene grunnlaget for lektorenes kollegiale samhandling. Skolemyndighetenes nye styringsmodeller, universitetenes internasjonale orientering og lærerorganisasjonens endrede sammensetning, form og målsetninger fikk inngrepene konsekvenser for lektorenes tradisjonelle kollegiale kultur.

Det er nærliggende å anta at reformene i skolen, sammen med introduksjonen av nye styringsformer og idealer, både har utfordret og erstattet, men også supplert og initiert kollegial samhandling og kollegialitet i skolen. Imidlertid har ulike reform- og utviklingstiltak alltid tatt utgangspunkt i den eksisterende praksisen og profesjonskulturen i skolen. Den gymnasiale profesjonskultur har i liten grad tidligere blitt undersøkt i skole- og utdanningshistorien. Med utgangspunkt i et tidligere uutnyttet kildemateriale undersøkes det i denne artikkelen: Hva kjennetegnet lektorenes kollegialitet i perioden 1960–2010, og hvordan påvirket etableringen av den videregående skolen lektorenes kollegiale praksis?

Om kollegialitet

En klassisk definisjon av profesjonsbegrepet forutsetter at profesjonene har kollegialt funderte organisatoriske sammenslutninger, et felles vitenskapelig kunnskapsgrunnlag, og et politisk definert samfunnsoppdrag.¹⁰ Profesjoner kjennetegnes videre av en

9 Ove Skarpenes, *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole* (Oslo: Abstrakt Forlag, 2007); Rune Slagstad, *De nasjonale strateger* (Oslo: Pax Forlag, 1998); Rune Slagstad, *Kunnskapens hus* (Oslo: Pax Forlag, 2006); Tom Are Trippestad, *Kommandohumanismen: En kritisk analyse av Gudmund Hernes retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. (Bergen: Universitetet i Bergen, 2009); Åsmund Arup Seip, *Lektorene: Profesjon, organisasjon og politikk 1890–1980* (Oslo: FAFO, 1990).

10 Harald Grimen, ”Profesjon og profesjonsmoral” i *Profesjonsstudier: Studier av profesjonell yrkesutøvelse – kompetanseoppbygging i profesjonsforskning*, ed. by Anders Molander og Lars Inge Terum (Oslo: Universitetsforlaget, 2008), 150.

profesjonsmoral og en praksis for internt selvstyre¹¹ hvor kollegiale organisasjonsformer karakteriseres av samarbeid mellom tilnærmet likeverdige parter (egalitære), at interne ulikheter er begrunnet i formell kompetanse (meritokratiske), ideal om frie argumentasjonsfelleskap, og at kollektiv handling bygger på demokratiske vedtak.¹² Flere av disse kjennetegnene gjenfinnes blant lektorene i den høyere skolen.

I 1892 ble det opprettet en felles organisasjon for lærer i den høyere skolen, Landsforeningen for filologer og realister, med opprettelsen av interne faglig-pedagogiske råd på 1930-tallet.¹³ Fra 1905 kvalifiserte embetseksamen ved universitetet til ansettelser i den høyere skolen, rekrutterte studentene med høyest karakterer på artium på 1950-tallet,¹⁴ men rekrutterte samtidig til vitenskapelige stillinger, spesielt blant det økende antallet universitetslektorer etter 1960.¹⁵ Forholdet mellom den høyere skolen og universitetet utgjorde dermed et kretsløp, med universitetene som normerende sentrum, og med professorene som portvoktere og ”nasjonale overlærere” i sine fag, mens lektorene fungerte som representanter for en akademisk kultur¹⁶ med en selvforståelse som en slags ”professor light” i byene og distriktene.¹⁷ Forholdet til staten bar imidlertid i seg en dobbelthet, ettersom kun en liten andel av lektorene oppnådde embetsmannsstatus med ansettelse ved de få statlige gymnasiene som fantes, til tross for at lektorenes selvforståelse og utdanning i stor grad pekte mot statusen som embetsmenn.¹⁸

Lektorenes kollegiale organisasjonsform og praksis kan tolkes på ulike måter, og det er dermed viktig å avklare noen forhold. For det første legges det til grunn at ingen lektorer kan ha fungert helt alene, men har hatt ulike former for samarbeid og samhandling med andre kolleger gjennom utdanningen og arbeidskarrieren. I denne sammenhengen innebærer begrepet kollegialitet noe mer, nemlig et sett av normer og forventninger knyttet til rollen som lærer og fagspesialist, som blir introdusert gjennom lektorenes kvalifisering. Imidlertid blir kollegialitetens subtile dobbelthet synlig når lektorene blir del av et kollegium ved skolen. På den ene siden har lektorene en kollegial identitet som fagspesialister innen sitt undervisningsfag,¹⁹ og de kan oppleve kollegial tilhørighet og forpliktelse både i forhold til lærere med samme fagspesialisering ved skolen og med fagfeller ved andre skoler. Samtidig er lektorene kollegiale fordi de er ansatt ved samme skole, har lignende eller sammenlignbar universitetsutdannelse og har et felles mål om å skape gode arbeidsforhold ved skolen. Kollegialiteten har dermed to sider som samspiller, men som også trekker i ulike retninger.

11 Eliot Freidson, *Professionalism: The Third Logic* (Cambridge: Polity Press, 2001).

12 Grimen (2008), 145.

13 Eivind Kristiansen, *Fra fornem bønn til kamp for lønn: Filologenes og realistenes landsforening, Norsk lektorlag, Norsk undervisningsforbund 1892–1992* (Oslo: Cappelen Forlag, 1992).

14 Tore Lindbekk, *Mobilitets- og stillingsstrukturer innenfor tre akademiske profesjoner 1910–63*. (Oslo: Universitetsforlaget, 1967), 169–80; Tore Lindbekk, *De lærdeprofesjoner i Norge: En statistisk og sosialhistorisk studie over norske filologer og realister i det nittende og tyvende århundre* (Oslo: Institutt for Samfunnsforskning, 1962). Kun overgått av studentene på det lukkede medisinstudiet.

15 Thue og Helsvig (2011); Fredrik W Thue, ”Det humanistiske fagfeltets historie” i *Universitetet i Bergens historie-Bind II*, ed. by Nils Roll-Hansen et al. (Bergen: Akademisk Publiserings AS, 1996), 466.

16 Thue og Helsvig (2011), 116.

17 Lektorlaget, *Skolen og vi: Festskrift for Norsk Lektorlag ved 60 års jubileet 1952* (Oslo: Norsk Lektorlag, 1952).

18 Seip (1990), 4–6, 142–49, 245.

19 Lektorene hadde vanligvis undervisningskompetanse i tre skolefag, ett hovedfag og de andre bifag. Hvorvidt lektorene identifiserte seg med hovedfaget, eller andre undervisningsfag vil ha variert.

I kartleggingen av en slik særegen lektorkollegialitet er det også nødvendig å skille mellom *formelle* og *uformelle* aspekter ved lektorenes kollegialitet. De *formelle* aspektene refererer til rettslige og avtalefestede ordninger som beskriver lektorenes plikter og rettigheter, mens de *uformelle* aspektene omhandler en spesifikk praksis og kultur for samhandling. Med tanke på lærernes relativt selvstendige arbeidshverdag er det rimelig å anta at man vil være avhengig av formelle strukturer for å knytte sammen de ulike aktørene i skolen, samtidig som de formelle strukturene bør legge til rette for en viss grad av autonomi. I denne artikkelen vil det bli argumentert for at formelle og uformelle aspekter ved lektorenes kollegialitet samvirker og gjensidig påvirket hverandre.

Videre er det nødvendig å presisere noen forhold når det gjelder begrepene fag og faglighet for å gi kontekst til den videre drøftingen. Fra århundreskiftet og gjennom første halvdel av 1900-tallet var innholdet og utformingen av skolefagene i den høyere skolen tett knyttet til universitetsfagene. Universitetsfagene hadde en fagdidaktisk tilnærming da de var ment å kvalifisere for undervisning i den høyere skolen.²⁰ Dagens lektorutdanning inneholder både faglige, pedagogiske og fagdidaktiske komponenter, og uttrykker et bredt pedagogisk og tverrfaglig meningsinnhold og tolkninger.²¹

Kilder og metode

Kildematerialet i denne undersøkelsen består av lærerrådsreferater og andre interne referater fra ansatte ved den enkelte skole, som ble arkivert og oppbevart på skolen. Imidlertid har en pågående praksis med avlevering av skolearkiv til regionale og nasjonale arkiver ført til at kildene ble hentet ut og gjennomgått både på skolene og på interkommunale- og statsarkiver. Lærerrådsreferatene finnes i håndskrevne møtebøker med systematisk oversikt over saksnummer, møtetidspunkt og antall deltakere, samt ulike vedlegg til sakene. De gir hovedsakelig rike beskrivelser og gjengivelser av diskusjonene og saksbehandlingen, men omfanget og detaljnivået i referatene avtar gradvis fra slutten av 1980-tallet. Fagseksjonsmøtene var derimot ikke underlagt referat- og arkivplikt, antas å ha blitt arkivert i fagseksjonslederne private arkiver, men har ikke vært mulig å fremskaffe. Digitaliseringen av arkivsystemene på 1990- og 2000-tallet har også ført til at referater fra avdelingsmøter og møter med tillitsvalgte ved flere skoler er ufullstendige. Muntlige kilder kan dermed bidra til å fylle inn hullene i de skriftlige kildene.

Kildematerialet inneholder imidlertid også taushetsbelagt og personsensitiv informasjon og har først blitt utlevert etter godkjenning fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.²² En forutsetning for innsyn i kildene har vært full anonymisering, noe som både er uvanlig og utfordrende i en historisk undersøkelse, men som har vært helt nødvendig.²³ I forkant av søknaden om innsyn ble det gjennomført en forundersøkelse for å kartlegge innholdet og omfanget av det arkiverte materialet, inkludert referater fra fagseksjonsmøter, avdelingsmøter og møter med tillitsvalgte. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet godkjente innsyn i 15

20 Thue (1996).

21 Elaine Munthe et al., "Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13," ed. by Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) (Oslo: Univeristets og høyskolerådet, 2017).

22 Undersøkelsen er vurdert og godkjent av NSD.

23 Kildehenvisninger anføres med nummer per skole.

skolearkiver, hvorav 13 skoler ble benyttet i denne undersøkelsen.²⁴ Skolene var alle tradisjonelle gymnas i 1960. I løpet av den undersøkte perioden har de fått et utvidet utdanningstilbud, og i dag betraktes alle som kombinerte videregående skoler. Det er etterstrebet størst mulig spredning når det gjelder skolenes opprinnelse, fra skoler med lange historiske røtter og helt frem til den store skoleutbyggingen på begynnelsen av 1900-tallet. Videre har det vært søkt etter variasjon i skolenes *størrelse*, fra relativt store og tradisjonsrike skoler til mindre skoler og lærerkollegier. Alle skolene i utvalget er lokalisert i Sør-Norge, både i større byer og mindre tettsteder, og det har blitt søkt å oppnå størst mulig geografisk spredning og variasjon.

Materialet har vært så omfattende at det var nødvendig med en forundersøkelse og en orientering. Ved én skole ble møteprotokollen for perioden 1960–1993 gjennomgått og notert i sin helhet for å skaffe en oversikt over ulike tidsperioder, tematiske innhold, møtefrekvens, deltakelse og lignende. De gjenværende arkivene ble gjennomgått med spesiell oppmerksomhet rettet mot viktige tidsperioder og temaområder. I arbeidet med det skriftlige materialet har jeg vekslet mellom å analysere kildene med utgangspunkt i skolehistorisk forkunnskap og å fortolke dem i lys av funnene ved de ulike skolene.²⁵

I en historisk undersøkelse som er så nært knyttet til samtiden, vil muntlige kilder bidra til å nyansere og berike forståelsen av de skriftlige. Imidlertid kan den første perioden i liten grad belegges av muntlige kilder, da den er for langt tilbake i tid. I de to siste periodene kan de muntlige kildene gi mer innsikt i opplevelsen av en kollegial kultur. Det er imidlertid viktige kildekritiske spørsmål knyttet til bruken av muntlige kilder som beretninger så langt tilbake i tid. De eldste informantene begynte ved skolen allerede på slutten av 1960-tallet, og deres beretninger fra tidlig yrkesliv må derfor sees i sammenheng med det skriftlige materialet. Det har vært særlig interessant å fange lektorenes egen forståelse av de ulike formene for kollegialitet og betydningen av de organisatoriske endringene i skolen.

Det er utførte 13 semi-strukturerte intervjuer ved 9 skoler, med en varighet på 60–90 minutter hver. Det er lagt vekt på å oppnå god variasjon med hensyn til kjønn og fagbakgrunn blant informantene.²⁶ Informantene ble valgt ut og rekruttert basert på deres fremtreden i kildematerialet, samt etter forslag fra skolens administrasjon. Intervjuene ble innspilt, transkribert og tematisk kodet ved hjelp av en databehandlingsprogramvare. Intervjuene er tematisk analysert med utgangspunkt i intervjuguiden, med særlig søkelys på lektorenes beskrivelser og normative vurderinger, og med vekt på å avdekke nyanser og alternative perspektiver. I analysen ble det lagt vekt på å undersøke lektorenes beskrivelse og opplevelse av de ulike organisatoriske endringene i løpet av deres tid ved skolen, samt hvilke endringer de opplevde som spesielt betydningsfulle

24 Tre av skolene ønsket ikke å delta i undersøkelsen, eller de tilhørende arkivene forhindret en kritisk empirisk granskning. En av de tre skolene hadde avlevert materiale til arkivmyndighet slik at kilder frem til 1995 var tilgjengelig fra denne skolen.

25 Funnen i lærerrådsreferatene ved hver enkelt skole er skannet. Særlige viktige funn er deretter transkribert, og gjort søkbar i et eget dokument for videre kildegranskning.

26 De 10 mennene og 3 kvinnene i utvalget har sammensatt fagbakgrunn, men ved en inndeling med bakgrunn i hovedfag fordeles de på 9 filologer, 3 realister og 1 samfunnsviter. Informantenes realfag/samfunnsfag/annen bakgrunn og undervisningsfag er høyere enn denne inndelingen viser.

for den kollegiale kulturen.²⁷ Materialet viser at lektorene opplevde store endringer både når det gjelder lærerrollen, den kollegiale samhandlingen og deres egen posisjon i skolesamfunnet fra 1960 og frem til 2010.

Første periode: Lærerkollegialitet i en elitestyrte skole 1960–1974

Gymnaset hadde gjennom hele 1900-tallet vært en elitepreget utvalgsskole, der rundt 20 % av årskullene gjennomførte et 3-årig gymnas. Demokratiseringen av skolesystemet med innføringen av folkeskoleloven i 1959 og utprøvingen av en felles 9-årig grunnskole utfordret gymnaset skjermede posisjon i skolesystemet.²⁸ Og Arbeiderpartiets utdanningspolitiske strategi, inspirert av svenske reformer og i nært samarbeid med pedagogiske forskningsmiljøer, hadde som mål å gi flere lengre og bedre utdanningstilbud.²⁹ De omfattende reformprosessene resulterte i et offentlig ordskifte hvor fagrådene i Norsk Lektorlag bidro med to utredninger om gymnaset fremtid og skolefagenes utforming i en ny skolestruktur, sett i lys av skoleordninger i andre land.³⁰ Norsk Lektorlag og lektorene var knyttet an til diskursen om skolen og representert i både det tradisjonsrike nasjonale rådssystemet,³¹ Forsøksrådet for skoleverket,³² og i de to utredningene som ledet frem til loven om videregående skole i 1974.³³

På tross av den skolepolitiske brytningstiden på nasjonalt plan var det få endringer i organiseringen og praksisen ved gymnaset på 1960-tallet. Skolen hadde en enkel administrasjonsordning, der rektor var *primus inter pares*, støttet av en inspektør og lærerrådet i styringen av skolen. Fra slutten av 1960-tallet ble det også gjort forsøk med studieinspektørstillinger, som skulle bistå rektor med skolens undervisningstilbud og arbeide aktivt for å tilpasse og utvikle skolens faglige profil, samt rådgiverstillinger.³⁴ Det indre livet på skolen var likevel preget av en kultur for kollegial samhandling og styring som hadde røtter tilbake til 1800-tallet.

Lærerrådet

I 1960 var det eneste formelle kollegiale organet i den høyere skolen, ledet av rektor. Lærerrådene ble lovfestet i 1869,³⁵ hadde røtter tilbake til skolekommisjonen fra 1790

27 Ashley Castleberry og Amanda Nolen, "Thematic Analysis of Qualitative Research Data: Is it as easy as it Sounds?," *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 10, no. 6 (2018); Steinar Kvale et al., *Det kvalitative forskningsintervju* (Oslo: Gyldendal akademisk, 2015), 233.

28 Hans-Jørgen Dokka, *Reformarbeid i norsk skole* (Oslo: NKS-Forlaget, 1986), 27–32.

29 Francis Sejersted, *Sosialdemokratiets tidsalder* (Oslo: Pax Forlag, 2013), 323–26; Telhaug og Mediås (2003), 95–133.

30 Lektorlaget, *Gymnaset i søkelyset* (Oslo: J. W. Cappelen Forlag, 1962); Lektorlaget, *Gymnaset i søkelyset II: Miljø, fag, metode* (Oslo: J.W. Cappelen Forlag, 1964).

31 Undervisningsrådet, Gymnasrådet (1964–1976), Rådet for videregående opplæring (1976–1991).

32 Forsøksrådet, etablert i 1955, ble departementets viktigste instrument i utforming og gjennomføringen av de store reformene i det norske skolesystemet fra 1950-årene og fremover. Alfred Oftedal Telhaug, *Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984* (Oslo: Universitetsforlaget, 1990).

33 Skolekomiteen, *Innstilling om det videregående skoleverket I* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1967); Gymnasutvalet, *Tilråding om reform av gymnaset* (Oslo: Grøndahl & Søn, 1967).

34 Ivar Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år: Med hovedvekt på tiden etter 1950* (Halden: Forum bok, 2005), 138.

35 Stortinget, "o. No. 4. Om offentlige skoler for den høiere almendannelse".

og praksis ved katedralskolene i Christiania og Trondhjem fra tidlig 1800-tall,³⁶ og forble relativt uendret med mindre revisjoner i 1896 og 1935.³⁷ Lærerrådet skulle uttale seg i saker som angikk opptak av elever, valg av lærebøker og undervisningsplaner, fordeling av undervisningsfagene og skolens budsjett.³⁸ De uttalte seg videre om elevenes faglige utvikling, klasse-oppflytning og vitnemål, og ble også konsultert i større skolepolitiske spørsmål og skolereformer.³⁹ Saksbehandling fulgte en tydelig definert praksis, hvor sakene først ble presentert for kollegiet, deretter utredet av utnevnte komiteer, og hvor forslag til uttalelser tilslutt ble drøftet og votert over i lærerråd.⁴⁰ Saksbehandlingen representerte dermed en kollegial praksis kjennetegnet av deliberert beslutning, grundig saksutredning, med et ideal om å utfordre ulike posisjoner og standpunkt innad i kollegiet.

Den grundige saksbehandlingen utnyttet kollegiets samlede ressurser, men var også tidkrevende. Den kollegiale treenigheten (lærerråd, rektor, komiteer) kunne også skjule strukturer og maktforhold som favoriserte noen og begrenset andre, både internt i kollegiet og ved skolen. Det skriftlige kildematerialet gir imidlertid begrenset innsikt i slike indre dynamikker, men viser tydelig at det kunne være harde diskusjoner og tydelige meningsforskjeller.⁴¹ Muntlige kilder fra slutten av 1960-tallet støtter funnene i de skriftlige kildene: ”Det var intense diskusjoner, men det ble aldri personlig. Du vant eller tapte, og når man dro hjem eller dagen etterpå, var saken ferdig”.⁴² Lærerrådet var kjennetegnet av en særegen institusjonell logikk, der kollegaer fra ulike fagtradisjoner, men med sammenlignbar utdanningsbakgrunn, utvekslet meninger og utnyttet felles ressurser for å drøfte og belyse saker fra et bredt skolefaglig perspektiv. Den integrerende funksjonen og betydningen av lærerrådet som et kollegialt møtested støttes av de fleste muntlige kildene, mens enkelte fremhever fagseksjonene som den viktigste samarbeidsarenaen.⁴³

Fagfellesskap og uformell kollegialitet

I 1960 hadde Norsk Lektorlag (NL) et velfungerende nasjonalt nettverk av faglige råd, landsseksjoner for de ulike skolefagene, som var blitt etablert i kjølvannet av debatten om enhetsskolen og den såkalte store skolekommisjonen på 1920-tallet.⁴⁴ Fra 1945 var det jevn økning i det faglig-pedagogiske arbeidet i NL med opprettelsen av et sentralt

36 Einar Høigård, *Den norske skoles historie: En oversikt* (Oslo: Cappelen Forlag, 1971), 59; Asbjørn Øverås, A. E. Erichsen, og Johan Due, *Trondheim katedralskoles historie* (Trondheim: F. Brun Bokhandles forlag, 1952); Einar Høigård, *Oslo katedralskoles historie* (Oslo: Grøndahl & Søn, 1942), 199. Skole 8 og 13 historieverk utgitt ved jubileum.

37 Stortinget, ”Innstilling fra kirke- og skolekomiteen om utferdigelse av ny lov om høiere almenskoler,” Stortinget, 1935; Stortinget, ”Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om lov om realskoler og gymnas,” Stortinget, 1964.

38 Skole 1, 5, 6, 7, 8, 9, 14 og 15.

39 Ved alle lærerrådene i dette kildeutvalget er det eksempler på diskusjon og beslutninger rundt disse spørsmålene.

40 Skole 1, 4, 5, 8, 14 og 15

41 Skole 1, 4 og 8.

42 Skole6L01, ”L01,” (2019).

43 Intervjuer ved Skole 1, 4, 6, 7, 9, 11, 14 og 15. To av informantene beskriver lærerrådet som mindre viktig, og fremhever arbeidet i fagseksjonen som det viktigste.

44 Landseksjonene hadde ulike navn i løpet av perioden som undersøkes og vil med en samlebetegnelse omtales som *fagråd*.

faglig-pedagogiske utvalg, landsseksjoner for de ulike skolefagene, egne krets- og lokal-lag, og et utviklet kurs- og konferansetilbud.⁴⁵ De ulike fagdisiplinene hadde dermed autonome faglig-pedagogiske nettverk innad i organisasjonen som opprettholde kontakt på tvers av skolegrensene,⁴⁶ samtidig som de representerte en faglig-pedagogisk ekspertise i skolepolitiske spørsmål.⁴⁷

Det skriftlige kildegrunnlaget fra skolearkivene som omhandler faglig samarbeid er imidlertid begrenset. Men om man gransker lærerrådets protokoller er det er likevel mulig å se konturene av en tradisjon og praksis for fagfelleskap i kollegiene. Kildene viser at det fantes utbredt praksis for faglig samarbeid i faggrupper før etableringen av et formalisert fagseksjonsarbeid på 1960-tallet.⁴⁸ Ved noen skoler var arbeidet i seksjoner allerede etablert i 1960, mens de resterende skolene formalisert arbeidet og innsatsen i takt med reform- og forsøksarbeidet på 1960- og 70-tallet.

Det faglig-pedagogiske arbeidet hadde både formelle og uformelle aspekter, og involverte initiativ og engasjement på individuelle skoler, på tvers av skoler og innen lærerorganisasjonen.⁴⁹ Kildene gir innblikk i en kultur for fagseksjonsmøter der faglige problemstillinger, læreplaner og skolepolitiske tiltak ble diskutert.⁵⁰ Fagseksjonene spilte en viktig rolle i både behandlingen av lærebøker og større faglig-pedagogiske og skolepolitiske spørsmål.⁵¹ Fagseksjonenes uttalelser var også etterspurt og vektlagt i større skolepolitiske spørsmål før behandling i lærerrådet.⁵² I ett lærerrådsreferat ble det uttalt:

[...] Rektor ønsket å få litt mere tid i fagseksjonene (religion, norsk, tysk, engelsk, fransk, geografi, matematikk, fysikk, biologi, kjemi og gymnastikk). Det var enighet om at seksjonsmøter var meget nyttig og rektor anbefalte ett til to møter per år som meget ønskelig.⁵³

Om man ser på arbeidet i fagseksjonen og lærerrådet som helhet, kan det virke som om det var to typer kollegialitet som samspilte, men med en subtil dobbelthet. Den ene formen var en *fagdisiplinær kollegialitet* definert av ekspertise, fagtilhørighet og universitetsutdanning. Denne ble drevet av lektorenes faglige kompetanse og preget av autonomi og uformell organisering. Den fagdisiplinære kollegialitetens legitimitet lå derfor i fagseksjonens fagkompetanse.⁵⁴ Den andre formen var en *institusjonell kollegialitet* definert av lektorenes yrkesutøvelse ved skolen, drevet av lektorenes posisjon i skolesamfunnet og formalisert ved lærerrådets plikt og ansvar for styring og utvikling

45 Kristiansen (1992), 229–37; Knut Grove og Svein Michelsen, *Lærerforbundet – Mangfold og fellesskap: Historia om Lærerforbundet og organisasjonane som danna forbundet* (Bergen: Vigmostad & Bjørke, 2005), 250.

46 Kristiansen (1992), 106–19.

47 Lektorlaget (1962); Lektorlaget (1964).

48 Skole 1, 4, 7, 8, 9 og 14.

49 Ved enkelte skoler ble det arrangert egne ”pedagogkvelder”, Skole 1, 8, 14 og 15.

50 Som et eksempel er blant annet brevvekslingen mellom fagseksjonene ved Skole 1 og 8 om utformingen og innholdet på Engelsk- og Tysklinjen.

51 Skole 1, 4, 5, 6, 8, 12 og 15.

52 Skole 1, 7, 8 og 11.

53 Skole9, ”Lærerråd 20.10.1960,” (1960).

54 Oppsummering av ca. 10 års praksis med fagseksjonsarbeid. Skole4, ”Lærerråd 30.08.1972,” (1972).

av skolen. Begge formene for kollegialitet ga lektorene mulighet til å fungere som fag- og profesjonseksperter ved å gi uttalelser og vurderinger av ulike spørsmål internt ved skolen, opprettholde kontakt på tvers av skolegrenser og bidra som fageksperter for Lektorlaget, Gymnasrådet og departementet.⁵⁵ Disse to samvirkende kollegiale logikkene dannet en kollegial kultur, der lærerrådet fungerte som sentrum og omdreiningpunkt. Her ble kollegers meninger utfordret, samtidig som den fagdisiplinære logikken gikk forut for og var integrert i skolen som institusjon, gjennom lektorenes rolle som kunnskapsbærere innenfor sine fagområder.

Gymanslektorenes fagidentitet, selvforståelse og kollegiale samhandling og praksis på midten av 1900-tallet hadde mange likheter med universitetet og dets kollegiale praksis, noe som også var kjent i forskningen og skolepolitikken.⁵⁶ På samme måte som i de kollegiale institusjonene ved universitetet på 1950-tallet, bygde praksisen i lærerrådet på sterk faglig kompetanse og et akademisk ideal om at beslutninger av betydning for skolen burde fattes av et tverrfaglig kollegium. Deltakelse i dette kollegiet ble ansett som en viktig del av lektorenes yrkespraksis.⁵⁷ På liknende måte som professorene ved det fakultetsstyrte universitetet, var lektorene i gymnaset kunnskapsbærere i en kollegialt styrt eliteskole.

I tiden etter 1945 opplevde det tradisjonsrike akademiske selvstyret ved Universitetet i Oslo endringer som illustrerer samspillet mellom institusjonelle og fagdisiplinære logikker. I møte med krav om økt medbestemmelse, demokratisering og en mer forskningsrettet administrasjon, ble det foreslått nye organisasjonsmodeller. Flertallet av de ansatte ved universitetet forfektet imidlertid fortsatt betydningen av en fagovergripende og kollegialt orientert fakultetsmodell. Vurdering og beslutning av ulike spørsmål i et fagovergripende kollegium ble ansett som et viktig ideal, da det sikret kontroll og involvering av likeverdige vitenskapsfolk med bred kunnskap og perspektiver.⁵⁸ I forskningen på universitetssektorens indre dynamikk og organisering har Burton Clark presentert en sentral distinksjon mellom to organisatoriske prinsipper: tilknytningen til *fagdisiplinen* og tilknytningen til *institusjonen*.⁵⁹ Dette teoretiske perspektivet synes å ha forklaringskraft både for universitetet og lektorene i gymnaset.

Andre periode: Fag- og lærerkollegialitet i en demokratisert skole 1974–1994
Lov om videregående opplæring i 1974 markerte en foreløpig slutt på Arbeiderpartiets 20 år lange skolepolitiske reformprosjekt, utviklet i nært samarbeid med deler av det pedagogiske fagmiljøet⁶⁰, og videreført av sentrum-høyre-regjeringen i andre halvdel

55 Skole1, 5, 9, 11 og 14.

56 "(Skoleledertradisjonen) i gymnaset og middelskole/realskole utviklet seg annerledes enn i folkeskolen [...] i stedet har de kollegiale organer vært fremtredende etter forbilde fra Universitetets akademiske kollegium. Forvaltningslinjen direkte fra departement til skolen har medført videre fullmakter for rektor og til lærerråd som forvaltningsorgan. Den norske embetsmannstradisjonen har forsterket dette [...]" KUD, "NOU 1983:14. Skoleledelse og skoleutvikling," ed. by Reidar Marmøy (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, 1983).

57 Thue og Helsvig (2011), 51–75.

58 Ibid.

59 Burton R Clark, *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings* (Oakland: University of California Press, 1987).

60 Helsvig (2017), 296–98.

av 1960-tallet.⁶¹ Norsk Lektorlags ønske om en særskilt posisjon for gymnaset som universitetsforberedende skoleslag ble ikke imøtekommet⁶², og lektorlagets skulle i løpet av de neste tiårene også bli utfordret av stadig mer heterogen medlemsmasse og en tydeligere fagforeningsorientering.⁶³ Reformen samlet ungdomsutdanninger for 16–19-åringer i en skole, med Rådet for videregående opplæring og Kirke- og Undervisningsdepartementet som nasjonale myndigheter. I 1965 fikk Fylkeskommunene ansvaret og myndigheten for alle videregående skoler, inkludert de statlige gymnaset og katedralskolene som tidligere hadde vært direkte underlagt departementet.

Lov om videregående opplæring i 1974 hadde sammensatte konsekvenser for lektorene i gymnaset. Reformen førte til økt organisatorisk differensiering, med etableringen av kombinerte skoler som samlet ulike ungdomsutdanninger under samme tak, og inkludering av nye grupper og nye retningslinjer for elevenes inkludering og progresjon.⁶⁴ Forsøksrådet for skoleverket ble en viktig bidragsyter i reformarbeidet og initierte prosjekter som introduserte nye læremidler og undervisningsmaterieell.⁶⁵ Ved skolene ble *Skoleutvalget (SU)* det øverste styringsorganet, og inkludert representanter fra fylkeskommunen, elevrådet, andre ansatte og Lærerrådet.⁶⁶ Den nye styringsmodellen ble støttet av mange, men ble også møtt med skepsis blant lektorer i flere kollegier: "[...] altså lærerne så jo på dette som at de var degradert på en måte, fra å være den mektige organisasjonen eller rådet på skolen, til å kunne bli overstyrt av elevene for eksempel".⁶⁷

Lærerrådet – en opplyst offentlighet

Lærerrådet mistet dermed mye av dets formelle innflytelse, men opprettholdt imidlertid en viktig posisjon i skolens indre liv, hvor praksisen med åpen dialog og meningsutveksling på tvers av fagdisiplinene syntes å være var godt tilpasset tidsånden og den kulturelle brytningstiden. Både skriftlige og muntlige kilder bekrefter at debattene og saksbehandlingen kunne være både krevende og omfattende: "[...] det var alltid en del diskusjoner. Vi hadde spesielt to lærere som var veldig sterke på argumentasjon, de tok ofte ordet og kvelte oss andre".⁶⁸ Men lærerrådet bygget imidlertid videre på dets tradisjonsrike praksis samtidig som de tok opp ideer fra en ny generasjon av lektorer og elever hvor demokratiske beslutninger og grundige diskusjoner kjennetegnet tidsånden.⁶⁹ Dette kom til syne i behandlingen av saker som økt elevinnflytelse, elevdemokrati, økt politisk bevissthet og aktivitet blant elevene, samt solidaritets- og protestaksjoner. Til tross for at lærerrådets formelle rolle var redusert, økte dets betyd-

61 Larsen og Thue (2021).

62 Lektorlaget (1962).

63 Grove og Michelsen (2005), 250–52.

64 Hjalmar Seim og Per Kvist, *Demokrati og samarbeid i den videregående skole* (Oslo: Forsøksrådet for skoleverket, 1976); KUD, "Foreløpig innstilling fra Samvirkekomiteen," ed. by Reidar Marmøy (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970).

65 Alfred Oftedal Telhaug, "Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984: En sammenfattende fremstilling" (Universitet i Trondheim, 1989), 100–1.

66 Elevrepresentasjon i SU ble vurdert som problematisk i enkelte saker, og Norsk Lektorlag oppfordret til boikott av skoleutvalgene i 1977.

67 Skole15L01, "L01," (2019).

68 Skole4, "L01," (2019).

69 Denne tendensen gjenfinnes ved alle skolene i utvalget.

ning som et felles samlingspunkt og sted for drøfting. En lektor beskrev lærerrådets rolle på følgende måte: ”Lærerrådet var skolens Storting, fagseksjonene komiteene, og ledelsen skolens regjering”.⁷⁰

Lærerrådene ledet arbeidet med å iverksette og tilpasse reformen, og utviklingsarbeid og tilpasninger for nye elevgrupper fra slutten av 1960-tallet. Til tross for at skolens interne institusjonslogikk var endret med opprettelsen av Skolens Utvalg (SU) som overordnet styringsorgan, befestet lærerrådet posisjonen som skolens viktigste kollegiale forum, og det uformelle episenter for debatt, meningsbrytning og beslutning i en rekke saker:⁷¹ “[...] det var jo en institusjon, lærerne fikk artikulere seg, det var en god struktur på møtene, forberedt møteledelse, og det kjentes meningsfylt å være der. Det må vel også bety at vi ble tatt på alvor?”.⁷²

Lærerrådets utvidede praksis og sentrale posisjon i skolestrukturen utfordret imidlertid lektorenes engasjement og initiativ. Standardisering av arbeidstiden førte til at møter, inkludert fagseksjonsmøter og elevkonferanser, ble lagt til skoletiden, noe som resulterte i en økende arbeidsbelastning for lektorene. Motivasjonen for kveldsmøter i lærerrådet, der større og mer komplekse saker ble behandlet, ble vanskeligere å opprettholde. Møtepraksisen ble dermed en kombinasjon av midtimemøter og kveldsmøter det neste tiåret,⁷³ og dette sammen med den totale arbeidsmengden, førte til slitasje blant lektorene:⁷⁴ “[...] jo mere man engasjerer seg, jo flere møter blir det [...] vi merket veldig godt at møtetrettheten ble stor og motviljen blant lærerne vokste på en måte”.⁷⁵

I løpet av 1980-tallet ble det opprettet lærerrådsstyrer ved flere skoler, som fikk myndighet til å forberede saker, holde møter med ledelsen og treffe beslutninger på vegne av lærerrådet i visse saker. Lærerrådsstyrene var imidlertid omstridt, og førte til debatt i kollegiene om farene for hierarkisering, og en svekkelse av praksisen for saksbehandling og beslutning i kollegiet.⁷⁶ Lærerrådet opprettholdt imidlertid en viktig posisjon i skolen som et plenumsorgan bundet sammen av den legitimitet lektorene, skolens ledelse, skolemyndigheten og elevene tilla det.

[...] altså hvis man tenker på parallellen til Storting og Regjering så er det jo klart at Stortinget kan jo bli en prateklubb, og hvis ledelsen hadde sluppet lærerråd så hadde man helt sikkert gjennomført mere og hurtigere, men jeg mener det ville ha manglet legitimitet. Samme som i politikken, demokratiets svake sider.⁷⁷

Fagdisiplinære kollegialitet 1974–1994

Det omfattende reformarbeidet i skolen på 1960- og 70-tallet integrerte lektorene i utviklingen av den nye skoleordningen, og medførte både en formalisering av fagsek-

70 Skole1L01, ”L01,” (2019). Lektoren brukte dette eksempelet for å illustrere maktfordelingsprinsippet i samfunnslære-undervisningen.

71 5/6 dagers uke, 30/35 t-uke, examen artium og nye eksamensformer, nye undervisningsfag, B/C-språk, differensiering i organisasjonen, nye oppgaver i ledelse/lærere/eleveråd.

72 Skole3L01, ”L01,” (2019).

73 Kveldsmøtene fortsatte ved noen skoler helt frem til 1990-tallet. Skole 1, 6 og 14.

74 Skole1L01, (2019); Skole9L01, ”L01,” (2019); Skole15L01, (2019).

75 Skole15L01, (2019).

76 Skole 1, 8, 9 og 10.

77 Skole10L01, ”L01,” (2019).

sjonsarbeidet, og økt fagdisiplinært engasjement og aktivitet. I samspill med lærerrådet ble fagseksjonene premissleverandører for den kollegiale debatten ved skolen og i den nasjonale skoledebatten.⁷⁸ I Norsk Lektorlag var det stor faglig-pedagogisk aktivitet, hvor de ulike fagrådene og Faglig-pedagogisk utvalg (FPU) arrangerte kurs og seminarer om fag- og skoleutvikling ved det nybygde kurs- og konferansesenteret i Hurdal,⁷⁹ og fylkes- og lokallagene opprettholdt kontakt på tvers av skolegrensene.⁸⁰ Kildematerialet fra skolene i denne undersøkelsen bekrefter inntrykket av solide og selvsikre fagseksjoner som opprettholdt kontakt på tvers av skolegrensene,⁸¹ hadde kontakt med skolemyndighetene og fagmiljøene ved universitetene,⁸² og inkluderte elevene i saker av allmenn interesse og i utformingen av undervisningen.⁸³ Men fagseksjonenes autonome og uformelle kollegiale samhandling ved skolene ble også gjenstand for stadig sterkere strukturering og formalisering.

Med Reform 74 kom også stillingen som hovedlærer (HL) i de ulike fagene, som utgjorde rundt 20% av undervisningsstillingen. Stillingen videreførte prinsippet om *primus inter pares*, og representerte en differensiering av de faglig-pedagogiske oppgavene. Hovedlæreren hadde ansvaret for den faglig-pedagogiske utviklingen i fagene, og for å legge til rette for faglig-pedagogisk arbeid blant lektorene.⁸⁴ Ordningen ble av godt mottatt i av mange i skolen og ble oppfattet som en anerkjennelse av at gode lærere også skulle være faglig sterke, og at "[...] det ikke nødvendigvis var den som var faglig sterkeste som skulle være hovedlærer, men at vervene kunne gå på omgang og at det slik var en måte man skjerpet seg på"⁸⁵ Fordelingen av stillingsprosenten og hovedlærernes rolle skapte imidlertid diskusjon og uenighet ved noen skoler. Noen oppfattet HL-stillingen som en hierarkisering, mens andre var usikre på hva som skulle være kriterier for utvelgelsen, alder og erfaring eller spesialkunnskap og personlig egnethet.⁸⁶ I praksis gikk stillingene ofte på omgang i åremålsperioder på 2 og 4 år, og representerte dermed en videreføring av et kollegialt-prinsipp med både egalitære og meritokratiske dimensjoner. Debattene representerte på mange måter en brytningstid i lektorenes yrkeskultur og selvforståelse, og innvarslet en endret arbeidslivskultur i skolen.⁸⁷

[...] det vakte en god del motstand faktisk fordi det har å gjøre med egalitære prinsipper, det at noen skulle skille seg ut. Det var relativt mange som var kritiske samtidig så man jo ikke ville gå glipp av den ressursen som det tross alt innebar.⁸⁸

78 Både behandlingen av Gymnasreformen i 1964 og Reform 74 var omfattende ved alle skolene i utvalget, og fagseksjonenes innstillinger var hovedgrunnet for lærerrådenes uttalelser.

79 Kristiansen (1992), 229–37; Grove og Michelsen (2005), 250–52.

80 Lars Erik Larsen, *Skolekultur i endring: Om lærernes deltakelse i utviklingen av den videregående skolen 1976–2010*. (Oslo: Univeristet i Oslo, 2015).

81 Skole 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10 og 14.

82 Skole 1, 9, 10 og 11.

83 Skole 6 og 14.

84 Instruks gitt av Kirke og Undervisningsdepartementet i henhold til lov om videregående opplæring av 21. juni 1974, §§17 og 20. Skole 12: 08.09.1987.

85 Skole14L01, "L01," (2019).

86 Skole 4, 9 og 10.

87 Skole 9.

88 Skole15L01, (2019).

Faglig-pedagogisk utviklingsarbeid

Samspillet mellom lektorenes fagdisiplinære og institusjonelle tilknytning til skolen ble dermed utfordret med opprettelsen av nye roller og funksjoner, samtidig som den overordnede modellen for kollegial samhandling i skolen vedvarte. De skriftlige kildene peker i tillegg i retning av høy aktivitet i det fagligpedagogiske arbeidet og i fagseksjonene på 1970- og 80-tallet. For det første skapte reformen behov for tilpasning av skolefagene til den nye skolestrukturen og elevgruppen, og en ytterligere tilpasning med Strukturkomiteens forslag om oppløsning av linjestrukturen i gymnaset i 1982.⁸⁹ I dette tilpasnings- og utredningsarbeidet utformet lærerrådet anbefalinger basert på fagseksjonenes vurderinger og prioriteringer.⁹⁰ For det andre la reformen opp til et system med valgfag på tvers av de ulike utdanningslinjene. Skolene opprettet valgfag etter forslag fra RVO, inspirert av andre skoler, eller utviklet på eget initiativ.⁹¹ Valgfagene ble fremmet etter forslag i kollegiet, utviklet i fagseksjonene,⁹² og behandlet, drøftet og prioritert i lærerrådet.⁹³ Utviklingen av valgfagene var slik et tydelig eksempel på samspillet mellom fagdisiplinær og institusjonell kollegialitet i et faglig-pedagogisk utviklingsarbeid.

På 1980-tallet brøt Høyre-regjeringen Arbeiderpartiets utdanningspolitiske hege-
moni og tiår med konsensus i skolepolitikken med oppløsningen av Forsøksrådet og desentralisering av det faglig-pedagogisk utviklingsarbeid direkte til skolene fra 1984.⁹⁴ Ordningen stimulerte den faglig-pedagogiske aktiviteten med en økt mengde søknader om utvikling av nye prosjekter både innen fag- og organisasjonsutvikling.⁹⁵ Tiltaket brøt imidlertid med etablert styringsstruktur og styringspraksis, og fra 1988 overtok fylkeskommunen ansvaret for forvaltning av FoU-midlene. Perioden frem til slutten av 1980-tallet var en aktiv periode preget av omfattende kollegial samhandling, men utviklingen av nye ideer for styring og organisasjon i skolen var i ferd med å øke avstanden mellom skolen og det nasjonale skolepolitiske nivået.⁹⁶

Tredje periode: Lederstyrt fag- og lektorkollegialitet 1994–2010

Fra midten av 1980-tallet tiltok kravet om omstrukturering av offentlig forvaltning, og behovet for at offentlig sektor innlemmet ideer og idealer fra privat næringsliv med større vekt på økt produktivitet, og mål- og resultatstyring.⁹⁷ I flere rapporter ble det etterspurt en mer enhetlig organisasjonsstruktur og tydeligere statlig styring i skole-

89 RVO, "Strukturen i studieretning for allmenne fag," ed. by Tom Veierød (Oslo: Rådet for videregående opplæring, 1982).

90 Skole 4, 5, 6, 7 og 8.

91 Skole 14.

92 Skole 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 og 15.

93 Skole 5, 6 og 14.

94 Skole 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14 og 15.

95 Skole 1, 4, 6, 7, 9, 12 og 14.

96 Skole15L01, (2019). Samt det generelle inntrykket fra lærerrådsreferatene.

97 FAD, "En bedre organisert stat," i *NOU 1989:5*, ed. by Tormod Hermansen (Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1989).

sektoren.⁹⁸ I 1991 presenterte regjeringen en kortfattet, men inngrepene stortingsmelding hvor det ble hevdet at skolesektoren og skoleadministrasjonen var preget av uklare roller og funksjoner, både sentralt og lokalt, og hvor det ble argumentert for at skolen hadde behov for en tydeligere styringsstruktur.⁹⁹ I tråd med prinsippet om målstyring fikk fylkene nye oppgaver og ansvarsområder, nasjonale retningslinjer ble begrenset, rådsstrukturen ble avvirket, og de lokale skolemyndighetene etablerte styringsrett i skolen.¹⁰⁰ Stortingsmeldingen ble kritisert av Norsk Lektorlag, men vedtatt uten omfattende debatt i Stortinget.¹⁰¹

De nasjonale skolepolitiske innholds- og rettighetsendringene på 1990-tallet ble drevet frem av en strategisk, og handlekraftig statsråd, Gudmund Hernes. Hernes ønsket å gjenreise kunnskapsskolen, legge til rette for utviklingen av et kunnskaps-samfunn,¹⁰² og avvikle lærernes korporative makt og innflytelse både nasjonalt og i skolen for å vinne tilbake demokratisk kontroll over skolen.¹⁰³ I dette profesjonskritiske perspektivet ble det tradisjonsrike lærerrådet med dets praksis for profesjonsfaglig styring og medvirkning avvirket til fordel for en tydeligere standardisering av arbeidslivsmodellen i offentlig sektor.¹⁰⁴ Hovedavtalen fra 1980 og særavtalen for skoleverket fra 1985 etablerte *”trepartssamarbeidet”* som det organisatoriske grunnlaget for styringen av skolen. Ordningen skulle sikre de ansatte medbestemmelse i offentlig sektor, samtidig som den skulle sørge for et skille mellom politikk og administrasjon.¹⁰⁵ Drøftingsmøter mellom tillitsvalgte og ledelsen ble nå det viktigste kontaktpunktet både når det gjaldt arbeidstakernes rettigheter og det faglig-pedagogisk arbeidet. I samme periode ble lektorenes tilknytning til universitetene svekket av fakultetenes stadig tydeligere orientering mot den internasjonale forskningsverdenen på bekostning av samfunnsopdraget som lærerutdannere.¹⁰⁶

En kollegial kultur under press

De første tankene om nye organisasjonsmodeller i skolen ble presentert i Steen-komiteens utredninger på 1960-tallet, hvor det ble argumentert for at den nye videregående

98 Ekspertvurdering av OECD, ”OECD-Vurdering av norsk utdanningspolitikk: Norsk rapport til OECD; Ekspertvurdering av OECD,” ed. by Kirke og undervisningsdepartementet (Aschehoug, 1989); Statskonsult, ”Områdegjennomgang av den statlige utdanningsadministrasjonen,” ed. by vedlegg til saksdokument 31/89 Rådet for videregående opplæring (RVO), Serie Aa møtebøker med saksapirer L0872 (Riksarkivet, 1989).

99 Statskonsult, (1989).

100 Stortinget, ”St. meld. nr. 37 (1990–1991): Om organisering og styring i utdanningssektoren”, Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991.

101 Skarpenes (2007), 214.

102 KVD, ”NOU 1988:28 Med viten og vilje,” ed. by Gudmund Hernes (Oslo: Kultur- og Vitenskapsdepartementet, 1988).

103 Gudmund Hernes, *Makt og avmakt* (Oslo: Universitetsforlaget, 1975).

104 Stortinget, ”Ot. Prp. nr. 59 (1992–93): Om tilpasning av særlovgivningen til ny kommunelov”, Kommunal og arbeidsdepartementet, 1993.

105 Arnhild Bie-Drivdal, *Fagorganisering som strategi for profesjonsfaglig innflytelse på arbeidsplassen: En analyse av hvordan fagforeninger i offentlig sektor konseptualiserer arbeidsplassstillitsvalgtes rolle i faglig utviklingsarbeid* (OsloMet: Storbyuniversitetet, 2021), 18.

106 Kim Gunnar Helsvig, *Unversitetet i Oslo 1975–2011: Mot en ny samfunnskontrakt?* (Oslo: Unipub, 2011), 31–47.

skolen trengte en bedre tilpasset organisasjonsstruktur.¹⁰⁷ Etter Reform 74 ble spesielt to prosjekter prioritert av Rådet for videregående opplæring (RVO): Organisasjonsutvikling,¹⁰⁸ og lederutviklingskurset i videregående skole (LEVIS).¹⁰⁹ Prosjektene ble igangsatt av RVO, men de ulike satsningsområdene ble definert og utviklet gjennom demokratiske beslutningsprosesser innad i kollegiene. Organisasjonsutviklingsprosjektet hadde begrenset innvirkning, da den tradisjonelle institusjonskulturen i skolen allerede var preget av et velutviklet samspill mellom fagdisiplinær og institusjonell tilknytning, og formelt og uformelt kollegialt samarbeid.¹¹⁰

[...] og dette kan jeg ikke helt tidfeste, men gjennom en litt lang periode så blir vel bruken av ordet ledelsen mere utbredt. Og at det også betegner en økende avstand [...] uten at det nødvendigvis behøver å være konkrete motsetninger og uenighet i saker.¹¹¹

Lederkurset la imidlertid et grunnlag for de organisatoriske endringene som kom på 1990-tallet, og det generelle inntrykket i det skriftlige kildematerialet er at kollegiene i liten grad problematiserte eller motsatte seg endringen. Det var dermed paradoksalt nok lektorenes kollegiale organer som godkjente utdanningen og opprettelsen av et nytt sjikt ledere i en stadig mer hierarkisk strukturert skoleorganisasjon. I samme periode var forventningene til lektorenes yrkespraksis i endring.

Lektorenes undervisningspraksis ble nå også gjenstand for kritikk både fra det pedagogiske miljøet og skolemyndighetene. De ble avkrevd større målbarhet, høyere effektivitet og tilpasning til en ny elevorientert lærerrolle. Ved inngangen til 1990-tallet fikk denne mistroen en ytterligere dimensjon da Reform 94 raskt endret flere sentrale momenter i fagenes og skolens arbeidsverktøy. Lektorenes kjerneoppdrag var i endring, og spesialkompetansen som kunnskapsformidlere ble satt i bakgrunnen til fordel for kompetansen som pedagogiske veiledere.¹¹² Endringsimpulsene kom fra et større pedagogisk og styringspolitisk felt, snarere enn fra lektorene selv, og med grunnskolen som modell.¹¹³

I Norsk Lektorlag bar det faglig-pedagogiske arbeidet stadig mer preg av sosialt integrerende tiltak, snarere enn faglig-didaktisk utvikling knyttet til forsøks- og reformarbeidet på 1980- og 90-tallet.¹¹⁴ Med opprettelsen av Utdanningsforbundet i 2001 fikk satsningen på en bred "lærerprofesjonalisering" med grunnskolen som modell

107 Skolekomiteen (1967), 58. Skolekomiteen, *Innstilling om det videregående skoleverket III* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970), 73.

108 Bjørndal (2005), 261–66. En gjenganger her var intern kommunikasjon mellom de ulike organene i skolen. Skole 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 og 14.

109 Skole 4, 5 og 6. LEVIS-prosjektet var et rent lederkurs som også kunne inkludere inspektør og lærerrådsleder, og ble behandlet og godkjent i lærerråd.

110 Skole 4, 5 og 6. Skole15L01, (2019).

111 Skole14L01, (2019).

112 Skarpenes (2007).

113 Erling Lars Dale, *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle* (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008), 38–44; Erling Lars Dale, *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet* (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008), 303; Alfred Oftedal Telhaug, "Individualisering mot fellesskapet" i *Både – og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, ed. by Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 1999), 102–3.

114 Grove og Michelsen (2005). I den grad fagrådene og landseksjonene ble invitert inn i reformarbeidet av et profesjonskritisk styringsregime på 1990-tallet.

økt innflytelse i organisasjonen,¹¹⁵ og lektorenes faglige råd mistet etter hvert relevans og ble lagt ned i 2009.¹¹⁶ Oppgaven med å fremme og aktivisere lektorenes faglig-pedagogiske arbeid ved skolene falt nå på de tillitsvalgte. Referater fra møtene mellom tillitsvalgte og ledelsen på 1990- og 2000-tallet viser at det svært sjelden ble tatt opp faglig-pedagogiske problemstillinger, et inntrykk som støttes av de muntlige kildene. Nyere undersøkelser av lærerorganisasjonens arbeid viser også et utnyttet potensial i faglig-pedagogiske arbeid på skolenivå.¹¹⁷ Samlet sett ble rammene for en fagdisiplinær kollegialitet på skolene, og på tvers av skolegrensene svekket i en ny styringsstruktur.

Avdelingsledermodellen 1996–2010: Tid til ledelse

Den nye mål- og resultatstyringen i offentlig forvaltning ga fylkeskommunene frihet til å velge styringsmodell i skolesektoren.¹¹⁸ De fleste valgte en normalisering til øvrig arbeidsliv med en hierarkisk struktur, der avdelingslederen overtok oppgaver fra studieinspektøren og det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet fra hovedlærerstillingen.¹¹⁹ En av følgeforskningsrapportene viste at noen skoler motarbeidet omleggingen og ønsket å opprettholde den gjeldende organisasjonsmodellen med en ytterligere vektlegging av personal- og pedagogisk ledelse, en strategi karakterisert som *fornyelse av tradisjonen*.¹²⁰ Samme strategi gjenfinnes ved de fleste skolene i dette kildeutvalget, men initiativene viste seg å være kortvarige.¹²¹

En hovedutfordring ved den nye modellen var avdelingslederens kombinerte administrative og faglig-pedagogiske ansvar. For det første brøt den nye modellen de tradisjonelt tette båndene mellom lærerne og ledelsen. Tidligere underviste rektor og inspektører, opptil 50 %, og hovedlærere rundt 80 %. Men den nye avdelingslederstillingen tillot liten tid til undervisning, og avdelingslederne og rektor risikerte å distansere seg fra kollegiet og undervisningen. For det andre kunne avdelingslederens begrensede kompetanse innen de ulike fagområdene føre til svekket legitimitet som faglig leder: "[...] hun som ble avdelingsleder hadde ikke norsk i fagkretsen, hun var en ren språklærer, så dermed ble fellesmøtene i historie og norsk hvor vi anonymiserte og diskuterte vurderingen av eksamensbesvarelser lagt dødt".¹²²

Avdelingsledernes manglende faglige kompetanse stod i kontrast til hovedlærersystemets faglige styring. Lektorene kunne nå oppleve det som kan karakteriseres som en kunnskapsmessig asymmetri innad i avdelingen, idet avdelingslederne hadde manglende innsikt, forståelse og erfaring med konkrete utfordringer og problemstillinger knyttet til undervisningen i de enkelte fagene. Det var vanskelig å etablere legi-

115 Sølvi Mausethagen et al., "Evaluering av lærerprofesjonens etiske råd" (Oslo: Utdanningsforbundet, 2018).

116 Larsen (2010).

117 Bie-Drivdal (2021), 244.

118 Jan Merok Paulsen, *Organisasjonsutvikling og ledelse i de videregående skolene i Hedmark: 32.6. Hamar katedralskole* (Hønefoss: Høgskolen i Buskerud, 1999). Den såkalte "Tid til ledelse" – avtalen ble inngått mellom partene arbeidslivet i 1996. KUD, "NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring," ed. by Eivind Smith (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, 1995).

119 Personalansvar, elevsaker, administrativ koordinering og budsjettstyring innenfor sin avdeling.

120 Jorunn Møller og Jan Merok Paulsen, *Ledelsesorganisering i videregående skole* (Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, 2001).

121 Skole 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15.

122 Skole3L01, (2019).

timitet for en ny styringsmodell i en meritokratisk kultur der kollegial anerkjennelse var fundert i faglig kompetanse og tilknytning, snarere enn hierarkisk styring. En lektor forteller om gjentatte tilfeller der rektor og avdelingsleder manglet kunnskap om årlige eksamensordninger og overså konsekvensene det hadde for lektorenes arbeid og undervisningsplaner.¹²³ En annen lektor var frustrert over de stadig mer hierarkisk styrte fagseksjonene.

Nå er det krav om selve formen på møtet, for eksempel så kaller de det lærende fellesskap, jeg pleier jo kalle det be-lærende fellesskap. Det er da for eksempel at de kan bestemme at vi skal bruke forskjellige metoder i hvordan møtet er, sånn at alle skal si noe, det er akvariemodellen, og det er mange slike modeller som jeg personlig synes er barnslig, idiotisk og fremmedgjørende.¹²⁴

For mange lektorer førte endringene i skolen på 1990- og 2000-tallet til en stille tilbaketrekning til den uformelle kollegialiteten på arbeidsrommet. Ved flere skoler møtte de nye informasjonsmøtene fra ledelsen og avdelingsmøtene en stille protest med svakt oppmøte.¹²⁵ Lektorenes kollegialitet og følelse av tilknytning til skolen var i endring. I sin behandling av fag- og læreplaner i videregående skole hevdet Ove Skarpenes at innføringen av nye pedagogiske ideer, markedsretting og elevorientering i skolen hadde ført til oppløsningstendenser blant kunnskapsbærerne i skolen, nærmest anomiske tilstander.¹²⁶ Både de skriftlige og muntlige kildene i denne undersøkelsen peker i samme retning, kanskje særlig blant de eldre og erfarne lektorene: "[...] jeg tro ikke jeg var alene om et inntrykk av at nettopp det faglig-pedagogisk degraderes til fordel for skiftende pedagogiske moteretninger eller pendelbevegelser".¹²⁷ Samtidig kom stadig nye kull med lektorer inn i skolen, utdannet ved de nye lektorprogrammene, men uten de eldre kollegaenes referanseramme og erfaringer. Som en lektor lakonisk beskrev:

Men seinere, de siste åra (sic 2000/2010-tallet), så var det veldig sånn at det var noen som liksom sa ja til alt, og så var det mange som sa nei til alt og sutra, så hvis du går tilbake til Lysgaards bok så begynte det å ligne arbeiderkollektivet, den stille sabotasje.¹²⁸

Pedagogiske forum-et initiativ innenfra

Noen kollegier ble imidlertid ikke like sterkt svekket av den nye styringsordningen, og videreførte et selvstendig kollegialt organ som forente lektorenes institusjonelle og fagdisiplinære tilknytning. Ved flere skoler opprettet kollegiene pedagogiske fora som en erstatning for nedlagte lærerråd.¹²⁹ Disse foraene arrangerte plenumsmøter med faglig-pedagogisk debatt på tvers av seksjonene og avdelingene, der kollegiet selv bestemte agendaen. Ordningen ble opprettholdt i noen år, men fikk liten støtte eller prioritet fra ledelsen, og initiativene døde etter hvert ut i en travel skolehverdag. Ved

123 Ibid.

124 Skole10L01, (2019).

125 Skole1, "Fellesmøte 19.11.1999," (1999).

126 Skarpenes (2007), 287–90, 97.

127 Skole14L01, (2019).

128 Skole9L01, (2019).

129 Skole 1, 3, 5, 9 og 11.

en av skolene har ordningen imidlertid eksistert siden 1995 og er fortsatt i dag skolens eneste arena for fellesmøter.¹³⁰ Denne skolen har hatt en stabil størrelse både når det gjelder elevtall og studietilbud, samt kontinuitet i både kollegiet og ledelsen. Beretninger om dagens møtepraksis ved skolen viser klare paralleller til lærerrådsmøtene:

Vi har helt i det siste diskutert Ludvigsens-utvalget, og nye læreplaner, kompetansemål, dybdelæring og disse hovedtemaene som en ønsker å sette på dagsorden nå, og flagge ekstra høyt. Så det er et typiske tema vi har snakket dels i plenum, dels i mindre grupper. Altså at vi lager en slags prosess på det.¹³¹

Ved oppstarten av skoleåret 2010 hadde alle elever i videregående skole gått over til den nye reformen Kunnskapsløftet (K06), og alle skolene i dette utvalget hadde innført avdelingsledermodellen. Det faglig-pedagogiske arbeidet ble nå ledet av avdelingsledere, med jevnlig fagseksjons- og avdelingsmøter. I løpet av to tiår hadde skolene gjennomgått inngripende organisatoriske endringer og innført en ny styringspraksis, noe som representerte et brudd i et mer enn 100 år gammelt tradisjon for institusjonelle og fagdisiplinære kollegial samhandling i skolen.

Kollegialitet i et nytt årtusen

Demokratiseringen av skole- og utdanningssystemet i andre halvdel av 1900-tallet endret kunnskapsbærernes kollegiale kultur. I 1960 var lektorene en selektert gruppe fagspesialister med et klart definert oppdrag i en universitetsforberedende utvalgs-skole. I løpet av de påfølgende tiårene gjennomgikk skolens institusjonelle logikk og styringsstruktur, samt den faglige tilknytningen på tvers av skole- og fylkesgrenser, en transformasjon som endret sentrale kjennetegn ved lektorenes kollegiale samhandling, kultur og identitet.

I 1960 hadde lektorene en anerkjent posisjon i skolen og samfunnet, nesten som ”professor light” i byene og distriktene. Lektorene og kollegiene var aktivt involvert i skolens drift og fagenes utvikling, og fagrådene i Norsk Lektorlag la til rette for fagdisiplinær samhandling og kollegialitet på tvers av skole- og fylkesgrensene. Den institusjonelle og fagdisiplinære logikken smeltet sammen i en finmasket samarbeidsmodell ved skolen, der de ulike fagfellesskapene samarbeidet for skolen og fagenes utvikling i en organisasjonskultur lik de professorstyrte fakultetene ved universitetet. Noen av kvalitetene ved denne enhetlige og nærmest hegemoniske profesjonsstyringen i norsk skole og arbeidsliv skulle imidlertid bli utfordret av kulturelle omveltningstider på 1960- og 70-tallet, samt samfunnsvitenskapens og fagpedagogikkens kritiske søkelys mot profesjonenes privilegier.

Demokratiseringen og reformen av skolen i 1974 involverte nye aktører i skolens indre liv og styringsstruktur, og perioden representerte en brytningstid med stor aktivitet både faglig-pedagogisk og organisatorisk. Til tross for at lektorenes formelle innflytelse i skolen ble redusert, forble lærerrådet en viktig arena for overordnet faglig-pedagogisk debatt og spilte en sentral rolle i innføringen av nye ideer om styring og administrasjon i det nye skoleslaget. Formaliseringen av fagseksjonsarbeidet styrket lektorenes fagdisiplinære tilhørighet og engasjement, men var også omstridt innad i

¹³⁰ Skole11L01, ”L01,” (2019).

¹³¹ Ibid.

kollegiene og sto i fare for å fortrenge lektorenes uformelle kollegiale samhandling. Kraften og vitaliteten i den nasjonale kollegiale nettverkene, fagrådene, avtok i takt med Norsk Lektorlags stadig sterkere orientering om lønn og arbeidstid, og en stadig mer sammensatte medlemsgruppe. Samspeillet mellom lektorenes institusjonelle og fagdisiplinære tilhørighet synes imidlertid å vedvare og forsterkes i en større og mer kompleks skole, samtidig som lektorenes bekymring for økt hierarkisering, begrenset autonomi og stigende arbeidspress innvarslet endringene som skulle komme. I løpet av 1980-tallet fikk nye idealer om ledelse og økt effektivitet fotfeste i offentlig forvaltning, noe som skulle endre lektorenes forhold til skolen og til faget.

Fra 1990-tallet ble grunnleggende premisser for lektorenes tradisjonelle kollegialitet endret. For det første førte normaliseringen av arbeidslivsmodellen og ønsket om politisk kontroll over skoleutviklingen til nedleggelsen av det tradisjonsrike lærerrådet, og et brudd i den særegne praksisen for lektorenes medvirkning i styringen av skolen. Både den institusjonelle og fagdisiplinære tilknytningen fulgte nå en administrativ og hierarkisk logikk, snarere enn en profesjonsfaglig og egalitær. Den nye styringsmodellen endret relasjonene og tilliten innad i kollegiet, skapte et tydeligere skille mellom ledelsen og kollegiet, og det kunne avtegne seg en kunnskapsmessig asymmetri i forholdet til ledelsen. Det økte styringstrykket medførte også en ytterligere kontroll av de uformelle fagdisiplinære fellesskapene som tidligere hadde vokst frem internt i profesjonen. Lektorenes begrensede autonomi ble synliggjort ved at den kollegiale praksisen ble regulert i arbeidstiden, vedtatt i lov og forskrifter, styrt og initiert av ledelsen ved skolen. Der den uformelle kollegiale praksisen tidligere hadde vært knyttet an til lektorenes overordnede oppdrag, sto den nå i fare for å havne utenfor hele skoleordningen. Utviklingen i de tidligere så sterke fagrådene i lærerorganisasjonen kan sees som et mål på lektorenes svekkede faglige engasjement. Fagrådene ble holdt på en armlengdes avstand av et profesjonskritisk styringsregime, så vel som lærerorganisasjonen selv, i omformingene av den videregående skolen. Gudmund Hernes prosjekt med å reetablere fagligheten i skolen ble dermed lansert samtidig som lektorenes kollegiale kultur ble bygget ned, selve grunnlaget for et såkalt *kunnskapssamfunn*. Forutsetningene for lektorenes tradisjonelle kollegiale praksis var det kontinuerlige samspeillet mellom institusjonelle og fagdisiplinære identiteten i skolen, det allment pedagogiske og det didaktiske og fagspesialiserte, samt balansen mellom formelle og uformelle former for kollegial samhandling. De samme overordnede problemstillingene kan også være aktuelle for fagspesialiserte lærere i dagens videregående skole.

About the author

Lars Erik Larsen is a PhD Candidate at the Oslo Metropolitan University, Norway.
Email: larserik@oslomet.no

Referanser

- Bie-Drivdal, Arnhild. *Fagorganisering som strategi for profesjonsfaglig innflytelse på arbeidsplassen: En analyse av hvordan fagforeninger i offentlig sektor konseptualiserer arbeidsplassstillitsvalgte rolle i faglig utviklingsarbeid*. OsloMet: Storbyuniversitetet, 2021.
- Bjørndal, Ivar. *Videregående opplæring i 800 år: Med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum bok, 2005.
- Castleberry, Ashley, og Amanda Nolen. "Thematic Analysis of Qualitative Research Data: Is it as Easy as it Sounds?" *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 10, no. 6 (2018), 807–15.
- Clark, Burton R. *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Oakland: University of California Press, 1987.
- Dale, Erling Lars. *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008.
- Dale, Erling Lars. *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008.
- Dokka, Hans-Jørgen. *Reformarbeid i norsk skole*. Oslo: NKS-Forlaget, 1986.
- Dokka, Hans-Jørgen. *Skole gjennom 250 år*. Oslo: NKS-forlaget, 1988.
- FAD. "En bedre organisert stat." I *NOU 1989:5*. Edited by Tormod Hermansen. Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1989.
- Freidson, Eliot. *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- Grimen, Harald. "Profesjon og profesjonsmoral." I *Profesjonsstudier: Studier av profesjonell yrkesutøvelse – kompetanseoppbygging i profesjonsforskning*, edited by Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Grove, Knut, og Svein Michelsen. *Lærarforbundet – Mangfald og fellesskap: Historia om Lærarforbundet og organisasjonane som danna forbundet*. Bergen: Vigmostad & Bjørke, 2005.
- Gymnasutvalet. *Tilråding om reform av gymnaset*. Oslo: Grøndahl & Søn, 1967.
- Helsvig, Kim Gunnar. *Reform og rutine: Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017*. Oslo: Pax, 2017.
- Helsvig, Kim Gunnar. *Universitetet i Oslo. 1975–2011: Mot en ny samfunnskontrakt?* Oslo, Unipub, 2011.
- Hernes, Gudmund. *Makt og avmakt*. Oslo: Universitetsforlaget, 1975.
- Høigård, Einar. *Den norske skoles historie: En oversikt*. Oslo: Cappelen Forlag, 1971.
- Høigård, Einar. *Oslo katedralskoles historie*. Oslo: Grøndahl & Søn, 1942.
- Kristiansen, Eivind. *Fra fornem bønn til kamp for lønn: Filologenes og realistenes landsforening, Norsk lektorlag, Norsk undervisningsforbund 1892–1992*. Oslo: Cappelen Forlag, 1992.
- KUD. "Foreløpig innstilling fra Samvirkekomiteen." Edited by Reidar Marmøy, Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970.
- KUD. "NOU 1983:14. Skoleledelse og skoleutvikling." Edited by Reidar Marmøy, Kirke- og undervisningsdepartementet, 1983.
- KUD. "NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring." Edited by Eivind Smith, Kirke- og undervisningsdepartementet, 1995.
- Kvale, Steinar, Svend Brinkmann, Tone Margaret Anderssen, og Johan Rygge. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.

- KVD. "NOU 1988:28 Med viten og vilje." Edited by Gudmund Hernes, Kultur- og Vitenskapsdepartementet, 1988.
- Larsen, Lars Erik. *Skolekultur i endring – Om lærernes deltakelse i utviklingen av den videregående skolen 1976–2010*. Oslo: Univeristetet i Oslo, 2015.
- Larsen, Lars Erik, og Fredrik W. Thue. "Elitist tradition and democratic reform: Norwegian and Danish upper-secondary teacher cultures in transition, 1960–1994." I *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives*, edited by Jesper Eckhardt Larsen, Fredrik W. Thue og Barbara Schulte, 173–90: Routledge, 2021.
- Lektorlaget. *Gymnaset i søkelyset*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag, 1962.
- Lektorlaget. *Gymnaset i søkelyset II: Miljø, fag, metode*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag, 1964.
- Lektorlaget. *Skolen og vi. Festskrift for Norsk Lektorlag ved 60 års jubileet 1952*. Oslo: Norsk Lektorlag, 1952.
- Lindbekk, Tore. *De lærdeprofesjoner i Norge: En statistisk og sosialhistorisk studie over norske filologer og realister i det nittende og tyvende århundre*. Oslo: Institutt for Samfunnsforskning, 1962.
- Lindbekk, Tore. *Mobilitets- og stillingsstrukturer innenfor tre akademiske profesjoner 1910–63*. Oslo: Universitetsforlaget, 1967.
- Mausethagen, Sølvi, et al. "Evaluering av lærerprofesjonens etiske råd." Oslo: Utdanningsforbundet, 2018.
- Mausethagen, Sølvi, og Lise Granlund. "Contested Discourses of Teacher Professionalism: Current Tensions Between Education Policy and Teachers' Union." *Journal of education policy* 27, no. 6 (2012), 815–33.
- Munthe, Elaine, et al. "Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13." Edited by Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). Oslo: Univeristetets og høyskolerådet, 2017.
- Møller, Jorunn, og Jan Merok Paulsen. *Ledelsesorganisering i videregående skole*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, 2001.
- OECD, Ekspertvurdering av. "OECD-Vurdering av norsk utdanningspolitikk: Norsk rapport til OECD; Ekspertvurdering av OECD." Edited by Kirke og undervisningsdepartementet: Aschehoug, 1989.
- Paulsen, Jan Merok. *Organisasjonsutvikling og ledelse i de videregående skolene i Hedmark: 32.6. Hamar katedralskole*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud, 1999.
- Román, Henrik. "Pedagogikens, gymnasieutbildningen och 1960-talets skolreformer: Om reformhistoriebruk och en historia i andra hand." *Studies in educational policy and educational philosophy discourse* 2003, no. 3 (2003).
- RVO. "Strukturen i studieretning for allmenne fag." Edited by Tom Veierød, Rådet for videregående opplæring, 1982.
- Seim, Hjalmar, og Per Kvist. *Demokrati og samarbeid i den videregående skole*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket, 1976.
- Seip, Åsmund Arup. *Lektorene: Profesjon, organisasjon og politikk 1890–1980*. Oslo: FAFO, 1990.
- Sejersted, Francis. *Sosialdemokratiets tidsalder*. Oslo: Pax Forlag, 2013.
- Skarpenes, Ove. *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt Forlag, 2007.

- Skole1. "Fellesmøte 19.11.1999." 1999.
- Skole1. "Lærerråd 28.09.1971." 1971.
- Skole1L01. "L01." 2019.
- Skole3L01. "L01." 2019.
- Skole4. "L01." 2019.
- Skole4. "Lærerråd 30.08.1972." 1972.
- Skole6L01. "L01." 2019.
- Skole9. "Lærerråd 20.10.1960." 1960.
- Skole9L01. "L01." 2019.
- Skole10L01. "L01." 2019.
- Skole11L01. "L01." 2019.
- Skole14. "Lærerråd 20.12.1993." 1993.
- Skole14L01. "L01." 2019.
- Skole15L01. "L01." 2019.
- Skolekomiteen. *Innstilling om det videregående skoleverket I*. Kirke- og undervisningsdepartementet, 1967.
- Skolekomiteen. *Innstilling om det videregående skoleverket III*. Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970.
- Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag, 1998.
- Slagstad, Rune. *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax Forlag, 2006.
- Statskonsult. "Områdegjennomgang av den statlige utdanningsadministrasjonen." Edited by vedlegg til saksdokument 31/89 Rådet for videregående opplæring (RVO), Serie Aa møtebøker med sakspapirer L0872: Riksarkivet, 1989.
- Stortinget. "Innstilling fra kirke- og skolekomiteen om utferdigelse av ny lov om høiere almennskoler." Stortinget, 1935.
- Stortinget. "Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om lov om realskoler og gymnas." I *Innst. O. VIII. (1963–64)*, edited by Kirke- og Undervisningskomiteen: Stortinget, 1964.
- Stortinget. "o. No. 4. Om offentlige skoler for den høiere almindannelse." 1868.
- Stortinget. "Ot. Prp. nr. 59(1992–93): Om tilpasning av særlovgivningen til ny kommunelov." Kommunal og arbeidsdepartementet, 1993.
- Stortinget. "St. meld. nr. 37 (1990–1991): Om organisering og styring i utdanningssektoren." Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991.
- Telhaug, Alfred Oftedal. *Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984*. Oslo: Universitetsforlaget, 1990.
- Telhaug, Alfred Oftedal. "Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984: En sammenfattende fremstilling." Trondheim: Universitet i Trondheim, 1989.
- Telhaug, Alfred Oftedal. "Individualisering mot felleskapet." I *Både – og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, edited by Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 1999.
- Telhaug, Alfred Oftedal, og Odd Asbjørn Mediås. *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag, 2003.
- Thue, Fredrik W. "Det humanistiske fagfeltets historie." I *Universitetet i Bergens historie: Bind II*, edited by Nils Roll-Hansen, et al. Bergen: Akademisk Publisering AS. 1996.
- Thue, Fredrik W. "Den historiske allmenndannelse: Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869–2019." *Historisk tidsskrift* 98, no. 2 (2019), 167–90.

Thue, Fredrik W. , og Kim Gunnar Helsvig. *Universitet i Oslo. 1945–1975: Den store transformasjonen*. Oslo: Unipub, 2011.

Trippestad, Tom Are. *Kommandohumanismen: En kritisk analyse av Gudmund Hernes retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Bergen: Universitetet i Bergen, 2009.

Øverås, Asbjørn, A. E. Erichsen, og Johan Due. *Trondheim katedralskoles historie*. Trondheim: F. Brun Bokhandles forlag, 1952.



Book Reviews

Review Editor

Professor Johannes Westberg

Dissertations

Christin Mays

Have Money, Will Travel:

*Scholarships and Academic Exchange
between Sweden*

and the United States, 1912–1980

Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis

(PhD diss.)

2022, 210 pp.

Research into transatlantic academic exchange and the circulation of knowledge has recently become quite popular in history of education with special interest in transnational perspectives. Charlotte Lerg's book on 'university diplomacy' between 1890 and 1920, and Sarah Wedde's doctoral thesis on the German-American Fulbright program for teachers in the 1960s, are only two examples from this research field, in which the book *Have Money, Will Travel* by Christin Mays can also be placed.

This study investigates the development of scholarship programs in Sweden and the United States and their role in the academic exchange from 1912 to 1980. This encompassing period of investigation is divided into two parts with the year 1945 as a decisive historical turning point. This is explained with significant changes to the structures of academic mobility and the growth of private foundations, intermediary agencies, and governmental programs involved in the organization of transatlantic academic exchange.

Both parts of this books are structured in two empirical chapters each. The first focusing the organizational framework, the second dealing with the actual scholarship programs and academic exchange. These two parts, which is the main part of the study, is framed by an introductory and a concluding chapter as well as a detailed appendix.

Regarding research methods and sources, Mays has gathered data from directories of fellows, recorder cards, and annual reports of the private foundations and the Fulbright program. The main basis of the study is formed by two detailed datasets for the quantitative analysis of scholarship-awarding for the period up to 1945 and afterwards, respectively. The book's about thirty tables and figures clearly display the analyzed data.

Concerning the first time period, from 1912 to 1944, Mays shows how private foundations, that is the Sweden-America Foundation, the American-Scandinavian Foundation, and the Rockefeller Foundations, organized the academic exchange between Sweden and the United States with different purposes and organizational frameworks. They became forerunners to government exchange programs and important facilitators between both countries. At this time, cultural, economic, and academic rationales were predominant in transatlantic exchange. However, in regard of the number of scholarships awarded and the fields of education and training, the pattern of this exchange varied. In the United States,

scholarships were awarded in the fields of engineering, physical sciences, and life science, while the Swedish scholarship holders came mostly from the humanities and social sciences.

Covering a long time period, Mays can also identify some changes. In the Cold War period, when the selection process developed by the private foundations was formalized, standardized and outsourced, academic mobility became a tool of public cultural diplomacy: Political objectives were crucial for a gradual shift in power from the private to the public sphere, with the Fulbright Program as an important global player in the context of the expanded international academic mobility. After 1945, most scholarships were awarded in humanities, social and behavioral sciences, whereby the asymmetric relation of Swedish to American scholarship holders remained unchanged: In both periods of investigation, three times the number of Swedish students, researchers, and teachers traveled to the United States than the reverse.

The book provides a profound and in-depth empirical-quantitative analysis of scholarship-awarding and the academic exchange between Sweden and the United States with focus on the scholarships awarded between 1912 and 1980. Against the background of the broad period of investigation, it is reasonable that not every historical trace could be followed up, especially when significant data, including the rise or decline of scholarship numbers, can only be related to many factors. These are also addressed by Mays, but far from making assumptions, rash conclusions, or sweeping generalizations.

Regarding the evaluated data for the postwar period from 1945 to 1980, questions may be raised as to whether this period should have been subdivided in two periods with 1960 as a water-

shed. The increase of scholarships in the 1960s would then relate with the worldwide expansion of education, especially in the field of secondary schools, higher education, and vocational training, that has probably created new prerequisites for the expansion of academic exchange programs as well. This would also help to put the significance of the year 1945 as the only turning point in this history into perspective.

Despite such critical questions, Mays' study makes a solid contribution to this research field. Mays offers a compact and coherent view of the strong and lasting continuity of academic mobility and practices of scholarship-awarding between 1912, 1945 and 1980, which opens up for further questions in the field of transatlantic educational history as well as the history of science and higher education of Sweden and Scandinavia. These include, not the least, to what extent the strong transatlantic ties and entanglements that emerged from academic exchange between Western Europe and the United States fostered the Americanization of education, culture, and the sciences in the Cold War.

References

- Lerg, Charlotte A. *Universitätsdiplomatie: Wissenschaft und Prestige in den transatlantischen Beziehungen 1890-1920*. Transnationale Geschichte, Band 12. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2019.
- Wedde, Sarah. *Kulturtransfer und Wissenszirkulation in den langen 1960er Jahren. Das Deutsch-amerikanische Fulbright-Programm für Lehrer:innen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2023.

Andreas Oberdorf
University of Münster
andreas.oberdorf@uni-muenster.de

Gustav Berry
*Den självstyrda periferin:
 Lanthushållsundervisningen och
 styrningen av den svenska lands-
 bygden, 1890–1970*

Uppsala universitet (PhD diss.)
 2023, 310 pp.

Från sent 1800-tal till 1970-talets början genomgick Sverige en fundamental strukturomvandling. Under denna period omvandlades Sverige från ett huvudsakligen agrart samhälle till ett industrisamhälle. Gustav Berrys avhandling behandlar hur denna omvandling påverkade den svenska landsbygden, mer specifikt de utbildningssträvanden som landsbygdens kvinnor gjordes till föremål för.

Studien är indelad i sju kapitel. I avhandlingens första kapitel introduceras läsaren bland annat till begreppet ”högmoderniteten,” myntat av den tyske historikern Ulrich Herbert, som ytterst handlar om hur landsbygden skulle anpassas till de krav som industrisamhället ställde. Avhandlingens syfte är att bredda och fördjupa förståelsen av styrningen av landsbygden under högmoderniteten med särskilt fokus på landsbygdens inblandning i sin egen styrning. Tre utbildningsinstitutioner står i fokus för undersökningen, nämligen de lärarutbildande lanthushållsseminarierna, lanthushållsskolorna samt hushållningssällskapens hemkonsulenter.

Berry ställer tre frågor. Den första handlar om varför lanthushållningsundervisningen uppstod, den andra om undervisningens organisatoriska och ekonomiska förutsättningar och den tredje vilka sociala intressen som stod bakom lanthushållningsundervisningen. Ett viktigt problematiserande resonemang som förs fram handlar om pedagogiseringsprocesser. Detta

fenomen kan enkelt beskrivas som att utbildning ses som ett svar på ett samhällsproblem. När sagda utbildning sedan inte kan lösa problemet, blir tolkningen vanligen att än mer resurser måste satsas på utbildning, varvid ett slags rustningsspiral – med fel vapen – tar sin början. Samhällsproblemet som skulle lösas var i synnerhet kvinnornas benägenhet att flytta från landsbygden under den undersökta perioden.

I avhandlingens andra kapitel, som utgör studiens historiska bakgrund, tecknas en bild av den agrara omvandlingen från sent 1800-tal fram till strax efter 1900-talets. Kapitlet innehåller information nödvändig för att läsaren skall förstå periodens processuella drag. En viktig komponent i detta kapitel rör de investeringsbeslut som behövde fattas i jordbrukssektorn där investeringar i de arbetsmoment som kvinnor ofta utförde fick stå tillbaka för investeringar i jordbruket. Under perioden kom emellertid också skiftande ideal för hur en lantbrukarhustru skulle sköta sitt hushåll i dagen. Dessa ideal förmedlades av de institutioner som står i centrum för denna avhandling. I kapitlet behandlas också arbetsfördelningen mellan de olika utbildningsformerna i detta kunskapsförmedlande och uppfostrande arbete.

I kapitel tre, med rubriken ”En föränderlig kamp mot kvinnoflykten,” behandlas sedan närmare pedagogiseringen av det samhällsproblem som kvinnoflykten från landsbygden ansågs utgöra. Kapitlet syftar därmed till att besvara frågan om varför man bedrev lanthushållsundervisning i Sverige. Berry visar att det initiala syftet, att förhindra att kvinnor flyttade, med tiden övergick till att förebygga flytt för att på slutet av undersökningsperioden snarast syfta till att lindra fenomenet. Initialt riktades åtgärderna främst mot yngre kvinnor i den agrara underklassen, medan fokus

under mellankrigstiden handlade om hur husmödrarnas villkor kunde förbättras. Slutligen, visar Berry, skedde ytterligare en förskjutning i ansträngningarna under efterkrigstiden då uppmärksamheten främst riktades mot att genom råd och upplysning understödja de kvinnor som blivit kvar på landsbygden. Här handlade det primärt om att integrera jordbrukarkvinnorna i välfärdsstaten. Staden flyttade på ett metaforiskt plan i stället till kvinnorna. Under denna tid kan också projektet att styra landsbygdens kvinnor sägas ha urvattnats. Berry menar att det högmodernistiska projektet med utbildning, vetenskap och teknik som främsta vapen framförallt koncentrerades till mellankrigstiden, medan verksamheten dessförinnan närmast kan betecknas som ett slags socialkonservativt kontrollprojekt. I just detta hänseende tycks alltså Ulrich Herberts högmodernistiska teoribildning ha haft en ganska kort räckvidd gällande Sverige.

Därefter behandlas styrningens villkor genom en studie av hur lanthushållsskolans, lanthushållsseminariernas och konsulentverksamhetens ekonomiska och organisatoriska förhållanden. I fokus står samspelet mellan staten och det agrara civilsamhället. En viktig insikt är att en rad lanthushållsskolor grundlades av aktörer i civilsamhället långt före det att staten formellt inrättade skolformen. Berry menar att den svenska styrningen av landsbygden på detta område skiljde sig åt från förhållandena i många andra länder. Statsmakten främsta uppgift var på detta område att finansiera styrningen, inte att själv utöva den. Styrningen hade överlåtits på aktörer i civilsamhället som Berry med ett brett begrepp benämner landsbygdsborgerligheten. Dessa undersöks sedan närmare i efterföljande kapitel. Berry visar emellertid också att staten vid 1940-talets mitt stärkte kontrollen över lanthushållssko-

lan genom ett större, men också hårdare villkorat, stöd.

Studiens femte kapitel undersöker de sociala intressena bakom lanthushållsundervisningen med utgångspunkt i en studie av lanthushållsskolans styrelser under perioden 1915–1955. Berry kommer fram till att den landsbygdsborgerlighet som befolkade skolstyrelserna primärt utgjordes av två grupper; det provinsiella etablissemanget och en grupp han benämner de agrara intellektuella, båda hemmahörande i landsbygdens över- och medelklass. Grupperna verkade båda i och för jordbruksnäringen och präglades ideologiskt av en socialkonservativ agenda med ett självpåtaget uppdrag att upplysa de lägre skikten. Kapitlets viktigaste slutsats är att landsbygden i betydande grad, i enlighet med resonemangen i kapitel fyra, genom dessa gruppers engagemang var involverad i sin egen styrning.

Om kapitel fem studerat lanthushållsskolans styrelser, ägnas det efterföljande kapitlet åt att undersöka lärarinnekåren som utbildades vid lanthushållsseminarierna, det vill säga de kvinnor som sedermera skulle arbeta som lantbrukskonsulenter. Kapitlet bygger på en kollektivbiografisk undersökning av omkring 1 700 lärarinnor som utexaminerades från seminarierna Rimforsa och Brogård mellan åren 1909 och 1962. Huvudfrågeställningen kan sägas vara att undersöka hur den nya generationen av agrara intellektuella formades. Berry konstaterar att antalet sökande till dessa utbildningar var relativt högt, som minst två sökande per plats och fyra per plats när det var som högst. För att komma i fråga var också den sökande tvungen att genomgå en treårig aspirantutbildning som utöver vissa mer teoretiska kurser också innebar praktik på gårdar och gårdshushåll. Berry konstaterar att den landsbygdsborgerlighet som satt i

styrelserna hade ett stort inflytande på vilka elever som antogs till utbildningen. Utbildningen kan också sägas ha som syfte att reproducera den ideologi som styrelsemedlemmarna omfattades av. Emellertid visar Berry också att 1950-talet framstår som en brytningstid. Seminariernas teoretisering samt en breddad rekrytering genom införandet av studiestöd bidrog till att det agrara överskiktets inflytande började avta. Kapitel sju utgörs sedan av en sammanfattning av avhandlingen och dess huvudsakliga resultat.

Jag menar att detta är en mycket läsvärd avhandling med en behållning på flera olika plan. Det första rör naturligtvis en fråga som är aktuell än idag, nämligen i vilken utsträckning utbildning egentligen fungerar som ett problemlösningssverktyg. Trots dessa utbildningsinsatser och stort engagemang från de övre agrara samhällsskiktens sida stod inte utvecklingen att hejda. Jordbrukets rationalisering drevs obönhörligen vidare. Allt färre människor behövdes för att driva med tiden allt större brukningsenheter och med detta förändrades landsbygden i grunden. Det var sannolikt inte detta utfall som föreståndarna för Rimforsa och Brogård riktigt såg framför sig.

Ett annat utbyte av avhandlingen rör hur styrningen av delar av landsbygdens utbildningsväsende egentligen gick till. Staten finansierade förvisso verksamheten, men styrningen hade staten i praktiken delegerat till individer i den grupp som Berry benämner landsbygdsborgerligheten. Denna ordning avvek från många andra länder. Å andra sidan, vilket måhända också bör betonas, styrde staten i synnerhet efter andra världskriget i allt högre grad ramvillkoren för jordbruket i måhända högre utsträckning än villkoren i andra samhällssektorer. Förenklat är det den politik som sedermera kom att benäm-

nas som "flyttlasspolitiken." Som Berry också visar stärkte staten sitt grepp över utbildningsverksamheten under 1940-talets lopp genom sättet den finansierades på. Måhända är det därför befogat att hävda att den självstyrande periferin kanske inte var självstyrande i mer egentlig bemärkelse i mer än under omkring halva den tid som Berry undersöker (1910–1940).

Ytterligare en viktig insats som Berry gör i sin avhandling är att koppla ihop de sociala intressena, främst företrädna av landsbygdens sociala över- och medelklass, med hur eleverna till lärarinneseminarieerna rekryterades och formas. Detta är om inte annat ett gott exempel på hur ett kvinnligt, agrart präglad, men också modernistiskt anstrukt habitus formades och reproducerades.

Jag har annars endast några mer lätt vägande kritiska invändningar att anföra. Samtliga handlar om periodisering i olika hänseenden. Avhandlingens titel preciserar undersökningsperioden till 1890–1970, emedan den empiriska undersökningen huvudsakligen befattar sig med perioden 1910–1960. Här borde kanske den senare perioden också ha använts i avhandlingens titel. För det andra handlar det om hur länge landsbygden egentligen var självstyrande i dessa utbildningsfrågor. Av handlingens titel kunde man lätt få intrycket att den var det fram till 1970-talets ingång. Avhandlingens resultat pekar dock snarare på att detta i väsentliga delar upphörde omkring två decennier tidigare, det vill säga ungefärligen vid samma tid som staten på allvar började driva frågor om jordbrukets rationalisering i övrigt. Det verkar alltså ha funnits ett negativt samband mellan självstyrets styrka avseende landsbygdens utbildningsprogram och större statligt drivna jordbrukspolitiska reformer.

Den sista randanmärkningen gäller

när mer exakt högmodernismen som begrepp egentligen är tillämpligt på det område Berry undersöker. Det förefaller som om åtminstone utbildningssträvandena mer specifikt hade sådana drag under mellankrigstiden för att både föregås och följas av andra paradig. Här kunde kanske Berry lite mer aktivt ha diskuterat resultaten mot bakgrund av de kronologiska ramar teorin pekat ut.

Man bör gärna undvika att kommentera sådant som en avhandlingsförfattare inte har ägnat sig åt, utan det som faktiskt behandlats. Naturligtvis kommer jag därför inte att hålla mig till det rådet. En central utgångspunkt för avhandlingens problemformulering är kvinnornas flykt ifrån landsbygden och utbildningens roll som ett redskap för att hantera det. Jag kan inte undgå att fundera på vad som skulle hända om man vidgade fokus till att inkludera även de åtgärder som vidtogs rörande männen på landsbygden. Utmönstrandet av pigor och drängar, statarsystemets upphörande, lantarbetarnas fackliga organisering och jordbrukets allmänna mekanisering efter kriget påverkade ju även de män som blev kvar på landsbygden. Frågan skulle därför kunna vidgas till i vilken utsträckning olika kön gjordes till föremål för skilda åtgärder med syfte att åstadkomma ett modernt jordbruk. En sådan studie skulle resultera i en annan avhandling, en som Berry inte heller föresatt sig att skriva. Denna avslutande reflektion skall därför i första rummet tolkas som att avhandlingens vidare historiska ram, landsbygden och modernismen, rymmer ytterligare spännande avhandlingsämnen. Berry har emellertid förtjänstfullt behandlat ett av dem.

Fredrik Thisner
Försvarshögskolan
fredrik.thisner@fhs.se

Charlotta Svonni

Utbildning för samer: Ambitioner och praktiker i nomad- och sameskolan från 1950-tal till 2010-tal

Umeå University (PhD diss.)
2023, 150 pp. and 4 articles.

Charlotta Svonni's dissertation, with the English title *Education for Sámi: ambitions and school practices in the nomad and Sámi school from 1950s to 2010s*, provides a comprehensive examination of the evolution of nomadic and Sámi school education from the 1950s through the 2010s. The thesis contributes significantly to our understanding of educational goals, ambitions, and their implementation, alongside principles for knowledge transfer within this context.

Svonni's dissertation delves into the complex interplay between educational policies, societal ideologies, and the lived experiences of the Sámi people. Through an interdisciplinary lens, it examines the democratic movements and political decisions that have shaped Sámi education in Sweden. By focusing on the development of nomadic and Sámi school education through a period marked by significant societal changes, Svonni brings to light the educational goals set for Sámi education, the measures implemented to achieve these goals, and their ultimate realization.

This doctoral dissertation is structured as a compendium, incorporating four scholarly articles. This compendium gives a detailed exploration of various facets of Sámi education across different periods, showcasing Svonni's extensive research and contributions to the field. Together, these articles form a comprehensive investigation into the evolution of Sámi education in Sweden, from the mid-twentieth century reforms to contemporary debates on identity,

autonomy, and the role of traditional knowledge in educational settings. Svonni's work represents a significant contribution to our understanding of these complex issues, offering new insights and fostering further research in Sámi educational history and indigenous studies.

Svonni's research is integral to the academic genre that focuses on the complexities of Sámi and indigenous education. This body of work underscores the critical necessity for educational practices and policies that are both culturally and linguistically responsive, as well as the imperative for inclusive policy-making that respects and incorporates indigenous perspectives and needs. Svonni's contributions, alongside those of her peers, are pivotal in the ongoing efforts to decolonize education systems, ensuring they more effectively serve and support indigenous communities. The research is solidly positioned within the dynamic and impactful domain of school history research, a discipline that enjoys significant and well-established foundation at Umeå University.

Svonni's dissertation is deeply connected to Swedish Sámi education history through its critical examination of the policies, practices, and ideologies that have shaped Sámi education over the decades. Her work enhances our understanding of the complexities of indigenous education and outlines the essential steps required to develop a high-quality educational system for the Sámi in Sweden.

Theoretical Framework

Svonni's dissertation, firmly anchored in the discipline of curriculum studies, offers a comprehensive and critical examination of the ways in which educational content and objectives for Sámi education have evolved under the influence of broader societal and polit-

ical ideologies over several decades. This scholarly work goes beyond a mere historical recount of educational practices; it delves into the intricate layers of policy formulation, ideological underpinnings, and their practical implications for Sámi schools. Through the methodological lenses of thematic and content analysis, Svonni conducts a thorough exploration of a wide range of educational documents, policies, and curricula, thereby revealing the explicit and implicit educational goals set forth for Sámi schooling.

Svonni's approach to analyzing these documents is both methodical and insightful, allowing her to trace the trajectory of policy decisions from their inception to their implementation in classroom settings. By dissecting the content of educational materials and policy documents, she uncovers the nuanced ways in which educational ambitions for Sámi schools have been shaped by changing political climates, shifts in societal attitudes towards indigenous rights, and evolving perspectives on multicultural and bilingual education. Her analysis highlights how these educational ambitions have sought to balance the preservation of Sámi cultural and linguistic heritage with the demands of national education standards and integration policies.

The dissertation critically evaluates how these complex dynamics have influenced the formulation of educational objectives, the selection of curricular content, and the pedagogical strategies employed within Sámi schools. Svonni's work illuminates the tensions and synergies between the desire to maintain Sámi cultural identity and the pressures to conform to a homogenized national education framework. Through her meticulous examination, she brings to light the challenges faced by educators

and policymakers in crafting curricula that are both culturally responsive and aligned with broader educational goals.

Furthermore, Svonni's application of thematic and content analysis enables a detailed understanding of how educational policies and curricula for Sámi schools have evolved in response to changing ideological currents. This methodological approach allows her to draw connections between abstract policy objectives and the tangible experiences of Sámi students and teachers, offering insights into the real-world impacts of these policies on Sámi education. Her analysis sheds light on the processes through which educational content is selected, adapted, and delivered, revealing the complex interplay between educational theory and practice in the context of indigenous education.

Sámi Educational History

Svonni's doctoral dissertation offers a groundbreaking analysis of the shifts in educational policy and practice affecting Sámi education from the era of the 1962 school reform to the present. Her meticulous research illuminates the nuanced ways in which policy objectives aimed at the preservation of Sámi linguistic and cultural heritage have been embedded within the educational system catering to nomadic and Sámi schools. This deep dive into the evolution of educational policies reveals a concerted effort to align Sámi education with broader national educational goals, while also striving to maintain the unique cultural and linguistic identity of the Sámi people.

One of the dissertation's key contributions is its detailed examination of the transformation of Sámi schools. Originally designed to equip students with the skills and knowledge necessary for life within traditional reindeer herding communities, these institutions have

gradually shifted focus towards a broader educational mandate. This transition towards emphasizing the Sámi language as a core component of the curriculum marks a significant pivot in educational strategy, from specialized, community-specific instruction to a more inclusive approach that seeks to serve the wider Sámi community. Svonni adeptly traces how this shift is reflective of a larger trend in educational policy and practice, moving away from segregation towards greater integration with the mainstream education system.

Furthermore, Svonni's analysis sheds light on the broader societal and political ideals that have influenced the direction of Sámi education since the mid-twentieth century. The move towards a more uniform education system, starting from the 1950s, underscores a national effort to integrate diverse educational experiences while attempting to respect and preserve minority cultures and languages. Svonni's work critically explores how these policy efforts have played out in practice, offering insights into the successes and challenges of implementing a culturally sensitive education model within a national framework.

By situating these developments within a historical context, Svonni's dissertation enhances our understanding of the complex interplay between national education policies, cultural preservation, and the rights of indigenous communities. Her findings underscore the delicate balance required to design and implement educational programs that both respect indigenous cultures and align with national educational standards. This transformation of Sámi schools from community-specific institutions to inclusive educational entities represents a pivotal moment in the history of Sámi education, reflecting broader shifts in societal attitudes

towards diversity, inclusion, and the recognition of indigenous rights. In essence, Svonni's dissertation offers a comprehensive and critical exploration of the evolution of Sámi education policy and practice, contributing significantly to our understanding of how educational systems can adapt to serve both national goals and the specific needs of indigenous communities.

Methodological Approach and Academic Significance

Grounded in curriculum theory, Svonni's research meticulously investigates the knowledge content and specific goals of Sámi education during the examined period. Drawing upon Gert Biesta's (2020) theoretical framework on educational domains—qualification, socialization, and subjectification—the dissertation explores the educational ambitions as expressed in the curricula. Additionally, the portrayal of collective Sámi identities in these educational documents is analyzed through the lens of identification theories and the concept of imagined communities by Benedict Anderson (2006) and Thomas Hylland Eriksen (2007). Employing thematic and content analysis, Svonni's methodological approach allows for a nuanced examination of the curricular content and educational strategies deployed in nomadic and Sámi schools.

Svonni's doctoral dissertation stands as a pivotal scholarly work that profoundly impacts the academic landscape, particularly in the realms of educational history, indigenous studies, and curriculum theory. Her meticulous examination of Sámi education from the 1950s through to the 2010s transcends a mere historical recount, offering deep insights into the evolution of educational practices and policies within the context of Sámi communities in Sweden. This

work does not simply add to our historical knowledge; it provides a critical analysis of how educational systems interact with and impact indigenous communities, shedding light on broader issues of cultural preservation, linguistic rights, and the role of education in shaping community identity and resilience.

By integrating the disciplines of curriculum studies and Sámi and indigenous studies, Svonni's dissertation advances our understanding of the multifaceted relationship between education and indigenous cultural survival. Her approach highlights the significance of educational content and goals in the process of cultural transmission and adaptation, offering a nuanced perspective on the challenges and opportunities inherent in delivering culturally responsive education to minority communities. This interdisciplinary lens allows for a more comprehensive understanding of the complexities involved in formulating and implementing educational policies that respect and uphold the rights and traditions of indigenous peoples.

Moreover, Svonni's work critically engages with the broader societal and political contexts that have shaped Sámi education over time. By situating the development of Sámi schooling within these larger frameworks, her research illuminates the intersections of educational policy, national identity politics, and indigenous rights movements. This contextualization is crucial for understanding the specific historical and contemporary challenges faced by the Sámi community, as well as for drawing broader comparisons with the experiences of other indigenous groups globally.

The academic significance of Svonni's dissertation also lies in its potential to inform future research and policy-making in the field of indigenous education.

Her findings underscore the importance of including indigenous perspectives and voices in the development and implementation of educational curricula and policies.

Closing Remarks

In concluding the evaluation of Svonni's doctoral dissertation, it is imperative to underscore the exceptional academic contribution and originality her work brings to the understanding of Sámi education within the broader context of educational history and indigenous studies. Over a period spanning six decades, Svonni meticulously charts the evolution of educational policies and practices, providing an unprecedented depth of analysis on the shifting educational goals and content directed towards the Sámi community in Sweden.

This comprehensive investigation not only bridges a crucial gap in historical and educational scholarship but also paves the way for future inquiries into the dynamics of indigenous education systems globally. By placing the focus on Sámi education, Svonni's research illuminates broader themes of cultural preservation, linguistic rights, and the impacts of national educational policies on minority communities. Her work thus contributes to a critical reevaluation of how education can serve as both a tool for cultural assimilation and a means of cultural preservation and empowerment.

Moreover, the dissertation stands out for its rigorous methodological approach, combining thematic and content analysis with a theoretical framework that spans curriculum studies, educational domains, and theories of identification and imagined communities. This methodological rigor, coupled with Svonni's deep engagement with the material, ensures that her findings are

not only robust but also richly contextualized within the specific socio-political landscape of Sámi education.

Svonni's commitment to exploring the nuanced experiences of the Sámi community, as reflected through their educational history, exemplifies a scholarly dedication that transcends mere academic inquiry. It speaks to a deeper engagement with the questions of how education shapes, and is shaped by, cultural identities and community values. Her work, therefore, does not merely contribute to the academic discourse but also engages with pressing contemporary issues of educational equity, cultural rights, and the preservation of indigenous languages and traditions.

In sum, Svonni's dissertation is a landmark study that significantly enhances our understanding of Sámi educational history. It sets a high standard for future research in the field, offering both a model of scholarly excellence and a compelling call to action for researchers, policymakers, and educators alike to consider more deeply the complex interplay between education, culture, and identity in indigenous contexts. Her work is a testament to the power of education as a field of study to illuminate the broader contours of social and cultural life, making a profound contribution to our collective understanding of the challenges and opportunities facing indigenous education today. Svonni's work stands as a critical resource for scholars, educators, and policymakers interested in indigenous education and curriculum studies.

References

- Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 2006.

Biesta, Gert. "Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited." *Educational Theory* 70, no. 1 (2020): 89-104.

Eriksen, Thomas Hylland. *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa, 2007.

Pigga Keskitalo
University of Lapland
pigga.keskitalo@ulapland.fi

Tuva Skjelbred Nodeland
A Battle Over Children: Nonformal Education in Norwegian Uniformed Children's Organisations, 1910-1960
Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis
(PhD diss.)
2023, 312 pp.

This published thesis intervenes in both the histories of childhood and education by centring uniformed children's organisations in Norway from across the political spectrum, and asking how, through these organisations, 'adults made the political identities of children an object of struggle' (p. 33). Nodeland argues that organisations such as the Boy and Girl Scouts, the national socialist NSUF, the social democratic Framfylkingen and the Communist Pioneers had radically different ideological orientations, but used many of the same methods to build children's communities across this period, such as 'an oath of loyalty, a law, a uniform and summer camps' (p.81). As Norway was the first European country to extend compulsory schooling in the same kind of schools up to the age of fourteen for almost all children, these uniformed organisations saw themselves as providing an educational alternative to the state system. These groups experimented with 'nonformal education': in particular, they were interested in practical, hands-on education, the outdoors, and skills that were useful for future adulthood, which might include domestic education for girls. In this way, these uniformed organisations echoed 'child-centred' and 'progressive' developments in pedagogy across Europe and the United States, which also focused on 'learning by doing', 'relevance' and rurality (see, e.g., Cunningham, 1988; Tisdall, 2020).

Like progressive education movements elsewhere, however, these orga-

nisations had different concepts of childhood, and different understandings of children as political actors. In the inter-war period, the Pioneers emphasised the importance of child-led 'school cells' which should produce newspapers and flyers with as much content as possible written by children themselves. They were taught to question 'bourgeois' teachers and their curriculums, and at summer camps, they arranged children's congresses. In this way, Nodeland argues, they challenged 'the dominant view of childhood at the time as an innocent state of play and exploration' (p. 105): this reflects the treatment of childhood in kindergartens in Soviet Russia at the same time, where the image of 'the self-disciplined, instinctively creative small comrade' became significant before the mid 1920s (Kirschenbaum, 2001, p. 105). On the other end of the political spectrum, NSUF framed children as active recruiters to the fascist cause after Nazi Germany's occupation of Norway in 1940, with magazine stories continually returning to the trope of the brave child who confronted the passive majority and was physically assaulted. Like the Pioneers, they adopted the school cell approach, and their focus on 'work service' in their summer camps also moved away from the idea that childhood should be focused on play.

In contrast, the Scouts and Framfylkingen were more likely to frame their organisations as character-building, or in post-war rhetoric, fostering personal growth, framing children as future citizens rather than present-day activists. In the 1930s, Framfylkingen did encourage children to recruit others into the organisation to help in the fight against fascism, but ultimately they 'saw children as supporters of the adult struggle' (p. 147). They defined them-

selves against the obedience to authority required by the Scout movement, but were still expected to see themselves as part of a wider working-class fight that required members to voluntarily subordinate themselves for the greater good.

This thesis is organised roughly chronologically. The first two chapters focus on the period 1910 to 1933, the second two on 1933 to 1940, before a single chapter on the war years of 1940 to 1945 and two chapters on the 'reconstruction and change' period of 1945 to 1960. This structure is effective in tracking changes within the individual organisations and attitudes to children's uniformed organisations within Norwegian society as a whole, although it occasionally becomes a little repetitive. Nevertheless, Nodeland convincingly shows how these organisations were an important arena for the development of both nonformal education practices and conceptions of childhood in Norway. This thesis also intervenes in wider debates about the history of childhood in Norway in this period, arguing that, contrary to the claims of scholars such as Henrik Berggren, 'adolescence' was an important category in Nordic countries. Children aged eight to fifteen were targeted by these organisations and viewed as an important political constituency.

This is an important contribution to international histories of progressivism as well as histories of Nordic childhood. It demonstrates how educational experimentation flourished outside formal pedagogical spaces, but also how the outwardly similar forms of uniformed organisations might mask very different concepts of childhood. As Nodeland argues at the end of the thesis, there is also further scope for considering how children themselves engaged with these adult-created spaces.

References

- Cunningham, Peter. *Curriculum Change in the Primary School Since 1945*. London: Falmer Press, 1988.
- Kirschenbaum, Lisa. *Small Comrades: Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932*. New York: RoutledgeFalmer, 2001.
- Tisdall, Laura. *A Progressive Education? How Childhood Changed in Mid-Twentieth-Century English and Welsh Schools*. Manchester: Manchester University Press, 2020.

Laura Tisdall
Newcastle University
laura.tisdall@newcastle.ac.uk

Edited collections

- Petra Kramberger, Irena Samide och Tanja Žigon (red.)
Frauen, die studieren, sind gefährlich: Ausgewählte Porträts slowenischer Frauen der Intelligenz
Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
2018, 288 pp.

Denna bok, som finns tillgänglig open access, handlar om ett ämne som befinner sig i korsningen mellan kvinnohistoria, vuxenutbildningens historia och intellektuell historia: ett urval av slovenska kvinnors akademiska karriärer. De första slovenska kvinnorna som studerade på universitet kunde inte göra det i Slovenien och tvingades därför flytta utomlands. Det första universitetet i världen som tog emot kvinnor för studier var universitetet i Zürich från 1863, följt av Bern 1868, och nästan fyra decennier senare erbjöds kvinnor utbildning vid universitetet i Wien i Österrike.

Boken består av två inledande kapitel och har tre delar. Den första delen handlar om kvinnor inom naturvetenskaperna, den andra om kvinnliga akademiker inom humaniora och den tredje om alumner med mer kreativa och samhällsengagerade karriärer. Bokens första kapitel sammanfattar de olika delarna och tackar de många medhjälpare som gjort det möjligt att färdigställa boken, särskilt fakultetsarkiven i Wien och Graz. I resten av texten ser vi att andra fakulteters arkiv har mobiliserats, i detta fall Prag. I det andra inledande kapitlet anges att slovenska förstås som modersmålet slovenska enligt den deklARATION som gjordes vid registreringen vid universitetet. De undersökningar som redovisas i boken är framförallt inriktade på de två universiteten i Wien och Graz

och den kvinnliga slovenska studentpopulationen där.

Folkskola infördes mycket tidigt i Slovenien, redan 1774. Den bedrevs i stort sett på slovenska på landsbygden och på tyska i städerna. Flickor var dock fortfarande beroende av det antal platser som pojkar lämnade kvar. Offentliga skolor för flickor inrättades under andra hälften av 1800-talet. Det var inte förrän 1872 som de fick tillgång till studentexamen. Diplomet innehöll, till skillnad från den manliga befolkningens, inte orden "mogen att gå på universitet". För att komma in på universitetet var de tvungna att avlägga ett externt prov, såvida de inte, från och med 1896, hade genomgått en lärarutbildning som gav dem rätt till sex terminers studier i didaktik. Den manliga motviljan mot kvinnors rätt att gå på universitet motiverades av överväganden om deras inneboende natur som uttryckts av jurister, neurologer, psykiatriker och fysiologer som Fritz Wittels (1880-1950). I boken presenteras också statistik över de kvinnliga studenternas antal, deras sociala klass och så vidare.

I bokens första del, som behandlar kvinnor inom naturvetenskaperna, illustreras försöken att dölja kvinnors prestationer: avhandlingen av den första kvinnliga slovenska doktorn inom alla discipliner, Ana/Anna/Anica Štěrba-Böhm, född Jenko/Jenková, var så väl dold att Angela Pisternik, en ung slovensk forskare, ansåg att hon var den första slovenska kvinnan som fick den akademiska titeln. Medan Ana Jenko Štěrba-Böhm disputerade i kemi i Prag var kemisten Ana Kansky, född Mayer, den första kvinnan som disputerade vid universitetet i Ljubljana. Ana Jenko kunde ha placerats i slutet av bokens första del som en övergång till den andra, eftersom hennes studier inte bara omfattade naturvetenskap utan även humaniora, nämligen lingvistik, filo-

sofi, litteraturvetenskap och psykologi. Hennes äldre syster Eleonora nämns flera gånger i texten, så hon skulle ha kunnat nämnas i titeln, särskilt eftersom hon var den första slovenska medicine doktorn. Hon spelade förmodligen en roll i sin systers liv, eftersom hon studerade i S:t Petersburg, där Ana kom för att följa med henne på en kurs innan hon började på fakulteten i Prag. Angela Piskernik, den första slovenska doktoranden vid Wiens universitet, var botaniker och bidrog fortfarande till forskning och undervisning efter sin avhandling. Med tanke på hennes engagemang för naturen, kvinnor och andra fortfarande marginaliserade sociala grupper skulle hon ha kunnat placeras i den tredje delen. Liksom Anna Jenko föregriper hon del två genom att Angela Piskernik också studerade humaniora och stenografi.

Bokens andra del fokuserar på två personligheter som båda har studerat i Österrike: den ena i Wien, den andra i Graz, och i Frankrike, i Paris i båda fallen och i Strasbourg för den ena. Denna del behandlar först Melitta Pivec-Stelè som försvarade två doktorsavhandlingar i alpin religionshistoria och grekisk ekonomisk historia. Efter att ha arbetat som bibliotekarie gav hon råd till den slovenska vetenskaps- och konstakademien och därefter med kulturell medling mellan Frankrike och det dåvarande Jugoslavien. Helena Stupan, född Tomišek, utmärker sig också genom sin dubbla utbildning, denna gång i arkeologi och sedan i germansk, romansk och slovensk litteratur i Zagreb och Prag.

Bokens tredje del fokuserar på personer som befinner sig längre bort från fakultetssfären. Zofka Kveder var av ekonomiska skäl tvungen att begränsa sig till en termin vid universitetet i Bern i Schweiz. Hon anses vara den mest framgångsrika författaren av kvinnors villkor i Centraleuropa kring Belle Époque. Ljud-

mila Poljanec omnämns inte bara för sina offentliga framgångar utan också för sin kamp för sociala framsteg för kvinnor. Tillsammans med den andra poeten Vida Jeraj var hon den enda som lyckades få sina skrifter publicerade i bokform före 1914. Hennes skrifter fanns med i tidens ledande konstitidskrifter.

På det hela taget är boken mycket informativ och läsvärd även för den mindre erfarne läsaren. Den skulle kunna fungera som ett mycket bra stöd för att kurera en utställning. Varje kapitel inleds med ett fotografi av personligheten i fråga, vilket gör det lättare att komma ihåg den. Andra fotografier, enskilda eller familjebilder, är ibland infogade i texten. Varje kapitel innehåller också en användbar kronologi. En annan positiv punkt är det tvärvetenskapliga tillvägagångssättet hos bokens författare, som sträcker sig från germanistik till ekonomi, slovenska studier, kulturhistoria, veterinärvetenskap och agronomi. Sammanfattningarna finns på engelska och slovenska för en bredare spridning. Namnregistret är också användbart. Det är beklagligt att metod och källmaterial inte diskuteras närmare. De många tidningar som *Slovenec*, *Jutro* och *Glas naroda* som tjänar som källmaterial presenteras inte, vare sig det gäller deras ställning på den politiska scenen, deras läsare osv. Valet av de utvalda personligheterna är heller inte motiverat: varför finns det ingen musikforskare eller etnolog representerad i boken? Trots att boken väcker sådana frågor, kan den dock rekommenderas varmt för läsaren intresserad i frågor om kvinnornas och utbildningens gemensamma historia.

*Héloïse Elisabeth Marie-Vincent
Ghislaine Ducatteau
Dynamique Cadres
heloise.ducatteau@
dynamique-cadres.org*

Bjørn Hamre & Lisa Villadsen (eds)
Islands of Extreme Exclusion

Leiden: Brill
2023, 295 pp.

In H.C. Andersen's 1835 fairy tale "Thumbelina," the toad mother reflects on ensuring Thumbelina's captivity after abducting her to marry her to the toad son. She states, "We [the toad mother and the toad son] must put her on one of the broad water lily leaves out in the stream. She [Thumbelina] is so small and light that it will be just like an island to her, and she can't run away..." The fairy tale goes on: "The poor little thing [Thumbelina] woke up early the next morning, and when she saw where she was, she began to cry bitterly. There was water all around the big green leaf, and there was no way at all for her to reach the shore."

This passage illustrates not only the toad mother's strategy to confine Thumbelina but also highlights the inherent characteristics of islands and the extreme isolation they can impose. These characteristics include the denial of freedom, the element of control, subjugation, and the profound exclusion experienced when one is surrounded by an expanse and isolated from the rest of the world except for one's captors.

In this twelve-chapter edited collection, a distinguished array of junior and senior researchers delves into the phenomenon of social exclusion through various insightful theoretical lenses. The book posits that the concept of the island is strongly linked to practices of extreme exclusion. Thus, the island becomes a powerful symbol, explored both in its physical seclusion and more symbolic representations, such as the camp as a fundamental structure. The book argues that both forms of exclusion require external societal contexts to explain their existence.

Historically, numerous examples of these exclusionary practices exist. For instance, Ellis Island in New York Harbor processed millions of immigrants between 1892 and 1954, many of whom were detained (Lange, 2015). Another example is the Gulag work camps in the Soviet Union, vividly described by Aleksandr Solzhenitsyn in "The Gulag Archipelago 1918-1956."

The editors of this book, Hamre and Villadsen, make it clear that "exclusionary processes will always be features of institutions and societies" (p. 2). They argue that islands—whether physical or symbolic—operate under the institutional logic of disciplining and monitoring, which subscribes to a spatial logic of seclusion and exclusion. This logic targets individuals perceived as dangerous, in need of improvement, or as threats to the existing social order. Consequently, the book suggests a common rationale behind states' justifications for isolating certain groups as a means of protection.

In this context, the discussions on extreme exclusions echo sociologist Loic Wacquant's concept of advanced marginalization, which highlights the state's renewed—or perhaps continuous—role as an agent of coercion and social control (Squires and Lea, 2012). Wacquant introduces the notion of the 'penal state,' which seeks to manage the precariat through a combination of workfare and prisonfare, effectively warehousing the unwanted, often poorer, segments of society. This approach is described as "liberal at the top and paternalistic at the bottom" (Wacquant, 2010, p. 217). Borrowing from Foucault, the literature on securitization outlines this process as "a combination of warehousing and habituation or 'rehabilitation' to precarious low-wage labor, along with a general extension of surveillance justified in the name of security" (Lea and Hallsworth,

2012, p. 27). Thus, the penal state aims to incarcerate individuals perceived as threats to the prosperity and welfare of the middle and upper classes.

However, this book transcends sociological discussions about the shift from welfare state to neoliberalism, debating the nature of neoliberalism and its implications. It shares the nation-state perspective, focusing on creating categories of people and mechanisms of differentiation (Tröhler and Winkler, 2024). This introduces a biopolitical dimension dedicated to optimizing bodies and life processes.

Drawing on the works of Goffman and Foucault, editors Hamre and Villadsen distinguish between the internal logics and practices of extreme exclusion and their external justifications in relation to the state and society (p. 7). Incorporating Achille Mbembe's concepts, they effectively add the dimensions of postcolonialism, necropolitics, and deathworlds to their exploration of extreme exclusion (p. 13). A key takeaway is that contemporary governance of populations involves "the management of death and who is othered and ostracized and 'live dead lives'" (p. 14). This suggests that extreme exclusion encompasses "colonial aspects of oppression found across the oppression of slaves, aboriginal people, and refugees" (p. 15). While camps are often seen as the primary signifiers of extreme exclusion, Hamre and Villadsen argue that islands have unique characteristics due to their geography, which reinforce the dynamics of exclusion (p. 15).

This lens offers powerful and intriguing analytical potential for exploring the dimensions of extreme exclusion. However, as is often the case in edited volumes, the chapters—despite being unique, nuanced, and multi-perspectival—do not fully connect and utilize the analytical framework consistently. This unevenness leaves much of the interpre-

tive work to the reader, requiring them to connect the dots across the book. A comprehensive index could have mitigated this issue by better integrating the diverse contributions and enhancing the book's overall coherence.

Nevertheless, the book is well-structured into three parts, providing some guidance to the reader. Part one, consisting of four chapters, examines extreme exclusion used for disciplinary and punitive purposes related to contagious diseases, political and racial violence, and the placement of refugees. The five chapters in Part two focus on Scandinavia, exploring the role of isolation practices in the development of the Nordic welfare state model. Part three comprises three chapters, each offering intriguing insights into contemporary responses to exclusionary practices and situations. The book concludes with remarks by Hamre and Villadsen, an essay by Glen Stasiuk, and an afterword by Michael Apple.

Chapter 1, written by Fred Jenga, critically examines the long history of social exclusion in Uganda, focusing on the island of witches and leprosy camps, with a particular in-depth study of the latter. Drawing on primary sources and the theoretical concept of the "state of exception," the chapter explores the treatment of leprosy patients in colonial Uganda. It highlights how the historical segregation of Ugandan leprosy patients on the island of Bwama in Lake Bunyonyi in Kigezi connects with broader discourses about the exclusion of individuals deemed a danger to society. While the chapter operates on a strictly social constructivist level, it does not address the medical justifiability of the exclusion, an aspect that would have enriched and strengthened the analysis and contributed significantly to the history of medicine.

In Chapter 2, Anders Høg Hansen

explores the analytical power of a 'histories of the moment' approach as constructed in letters and diaries by political prisoners Ahmed Kathrada and Fatima Meer, both Indian South African anti-apartheid activists who wrote extensively during their captivity in South Africa. The letters are seen as symbols of resilience and resistance to exclusion through their ability to connect people. The chapter concludes with the intriguing observation that Robben Island today serves as an icon for human rights and hope, illustrating the transforming potential of islands as symbols.

Chapter 3 examines the practices of rejected asylum seekers (*sans-papier*) challenging isolation on the French island of Mayotte in the Indian Ocean. Drawing on her ethnographic fieldwork, Elena Iwanski (2023) sheds light on the exclusionary practices associated with 'administrative battles for regularization, the constant risk of police arrests and detention, the inaccessibility to formal employment or public services, etc.' (p. 66). Iwanski convincingly demonstrates how exclusion operates based on distinct notions of the 'true' deserving asylum seeker versus the 'false' undeserving ones, leaving the 'non-deportable' to live within the island's restricted boundaries as outcasts and socially excluded individuals.

In the final chapter of Part one, Dimitris Serafis and Stavros Assimakopoulos employ critical discourse analysis and argumentation theory to examine right-wing populist rhetoric and hatred against migrants in Greece. They draw on Greek political history to interpret how right-wing politicians use the imagery of desert islands as symbols of exclusion against political adversaries. This rhetoric invokes an 'us-identity,' strengthened by constructions of national, regional, religious, and ethnic belonging. The analysis convinc-

ingly elucidates the mechanisms through which discriminatory hatred is produced.

Part two begins with a chapter by Thomas Barow (2023), which examines the planning and eventual abandonment of island institutions for “degenerate feeble-minded (asocial imbeciles)” in 1920s Sweden, inspired by Danish practices. Drawing on primary source material, Barow unpacks the various facets of social exclusion in the nascent Swedish welfare state, exploring the categorization and taxonomy of terms such as educable, ineducable, degeneration, feeble-minded, moral imbeciles, idiots, and the influence of heredity and eugenics prevalent in interwar Sweden. He also highlights the critical reflections and reservations of psychiatrists, particularly concerning the categorization of children. Ultimately, the planned island institutions were abandoned due to economic considerations and the lack of a suitable island.

In Chapter 6, Bjørn Hamre and Jesper Vaczy Kragh investigate the historical internment of female patients with intellectual disabilities in Denmark between 1923 and 1961. Drawing on oral interviews and patient records, Hamre and Kragh significantly and with great nuance contribute to the historiography of Denmark’s infamous gender-segregated island institutions. These institutions, where exclusion and isolation were seen by leading scientists and decision-makers as solutions to problems associated with so-called degenerate types, represented both extreme exclusion and, paradoxically, care and potential reintegration for different inmates.

The following chapter, written by Inger Marie Lid (2023), significantly enhances our understanding of a work farm for deaf men in southern Norway, operational from 1898 to the late 1980s. The chapter elucidates how extreme exclu-

sion was perpetuated through a combination of disability categories, gender, and Christian theology, supported by religious, medical, and government authorities. This exclusion occurred in a camp described as a “total institution” in Goffman’s terms, where “the inhabitants slept, worked, and conducted cultural activities in the same place following a daily schedule and being treated as a group rather than as individuals” (p. 139). The case is treated as part of a welfare-state ideology, epitomizing negative eugenics, which viewed people with disabilities as a societal burden and as the “embodied inferior” (p. 142). Another significant finding of the chapter is that language, specifically sign language, becomes a justification for exclusion, perpetuated by neighboring citizens of the camp. However, overcoming the linguistic divide can also pave the way for improved social inclusion.

In Chapter 8, Turid Nolsøe provides an innovative and refreshing analysis of the intersection of disability and colonialism as depicted in the Faroese play ‘Lykkenborg’ from 2022. This chapter takes an inverted approach to island exclusions compared to the rest of the book, as exclusion here entails expulsion from one’s home island. The play offers “a decolonial critique of Danish institutional policies through the export of Faroese people with disabilities (...)” (p. 157). In this case, exclusion is driven by mainland norms.

Chapter 9, by Karen E. Andreasen (2023), delves into the dynamics of education and information activities within post-World War II Danish refugee camps, treated as total institutions. This chapter specifically investigates the soft governance strategies employed by Danish authorities towards German residents, aiming to promote democratic ideas. It sheds light on the key actors involved in this strategy and the

emergence of various ideas and agendas within the educational and informational activities in the camps. Thus, the chapter exemplifies resocialization efforts as part of the denazification process following World War II.

In the first chapter of Part three, Julie Allen and Francesca Peruzzo explore extreme exclusion in England during the COVID-19 pandemic. Utilizing a biopower lens, the authors examine the UK government's decision-making and advice to schools, parents, and students, reflecting on "the extreme nature of the educational exclusion generated by the pandemic within the island of England and its consequences for young people, parents, and teachers (...)" (p. 204). The chapter resonates with what Gomez-Caride (2023) describes as 'the disconnected student' and focuses on the grammar of schooling and the emphasis on 'missing learning' as students returned to school, key sites where exclusionary practices originated. The chapter provides well-documented and theoretically grounded insights into why inclusion is so challenging to achieve when it is framed in terms of the ability of children and their families to cope, adapt, and be resilient.

Chapter 11, authored by Lisa Villadsen (2023), explores the aftermath of exclusion and delves into official apologies as a means of re-inclusion and breaking with past injustices. Specifically, the chapter analyzes the official apology of Australian Prime Minister Kevin Rudd to the Stolen Generations of Aboriginal Australians and the apology of Danish Prime Minister Mette Frederiksen for the mistreatment of Greenlanders by Danish authorities in the 1950s. This well-theorized chapter offers a glimmer of optimism, suggesting that official apologies have the potential to initiate change if they successfully engage the wider civic audience.

The final chapter by Linda Steele analyzes reparations for past injustices involving the segregation of disabled people through a case study of former disability institutions in Australia. One key finding is how these secluded institutions have been transformed into desirable, exclusive destinations repurposed for residential, recreational, and tourist uses, erasing the histories of exclusion and violence against disabled individuals. This chapter is a significant contribution to the literature on deinstitutionalization, echoing themes from Chapter 7. Steele emphasizes the importance of disability institutions as metaphorical and geographical islands of exclusion, highlighting the role of geographies, materialities, histories, and memories in reckoning with and repairing the historical and contemporary extreme exclusion of disabled people.

In their two-and-a-half-page conclusion, Hamre and Villadsen argue that exclusion is an essential feature of modernity and that societal crises and state emergencies often promote exclusionary practices. The key takeaway is that modernity relies on the construction of normality and deviance, as well as the dichotomy between colonizer and colonized. This conclusion resonates with Bauman's writings on the "modern gardening state," which views society as an object to be designed, cultivated, and weeded out (Bauman 2008, p. 13).

The highly thought-provoking essay by Glen Stasiuk elegantly discusses the dual nature of Wadjemup/Rottneest Island in Australia, highlighting the denial of the island's past as a prison for over 3,600 Aboriginal men and boys. Today, the island is an attractive holiday resort, seemingly oblivious to the atrocities that occurred there, remembered in Aboriginal history as Wadjemup. Through key quotes and insights from literature on the

island's history and its role in Australian nation-building, Stasiuk convincingly navigates the role of history and its implications for competing narratives.

In the afterword, Michael Apple connects some of the main themes of the book's contributions and offers additional reflections. He identifies 'separate from' and 'absent presences' as the uniting elements of the book's diverse contributions and highlights the book's powerful role in addressing historical amnesia. A key takeaway is that ostensibly progressive initiatives aimed at alleviating societal problems may sometimes have contradictory results. In other words, the road to hell is paved with good intentions. Apple calls for the creation of a more responsive "we," urging critical reflection on the minoritizing implications of even constructing a "we" in the first place.

The book, as an edited volume containing an impressive compilation of well-researched yet diverse contributions, offers the reader substantial food for critical thought. It particularly hones in on the securitization dimension of extreme exclusion, highlighting how the safety of the privileged is often cloaked in narratives of serving the public good. This process constructs a 'we' versus 'them' dichotomy, which can have hideous consequences for those excluded. Hamre and Villadsen identify three purposes or forms of exclusion: pure exclusion, disciplinary civilization of the other, and the other as an object of humanitarian efforts (p. 266).

Additionally, the book elegantly unpacks the Janus-faced nature of 'the island' or 'the camp,' revealing how they can be sites of both potential inclusion and extreme exclusion. The exclusionary nature of islands and camps is well documented. However, islands can also have inclusionary roles, as seen with quarantines during medieval plague epidemics.

In Venice, plague-stricken individuals spent 40 days in isolation on the island now known as Lazzaretto Nuovo, re-entering society once they were deemed healthy. Similarly, islands like Lampedusa and Lesbos are viewed by contemporary immigrants as gateways to a potentially better life or safe haven, despite the grave risks involved in reaching them, such as the aggressive patrols by Italian and Greek border authorities.

Given its interdisciplinary content, the book makes significant contributions to multiple scholarly fields, including post-colonial studies, history of education, political history, political science, and the history of ideas. One particularly impactful aspect is how many chapters explore the role of eugenics in establishing practices of extreme exclusion. This exploration inevitably prompts reflections on the impending neuro-affective turn in education, which is poised to become the dominant paradigm for addressing social issues (Yliniva, Bryan, and Brunila, 2024). This resurgence of biological explanations—akin to historical precedents—naturalizes differences between groups, constructs a specific "we," and absolves capitalist-induced social inequalities as the explanatory model. In this sense, the book serves as a rich reservoir of historical developments and trajectories, allowing readers to gain perspective and reflect on contemporary developments in society in general and in education in particular.

References

- Bauman, Zygmunt. *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- Gomez-Caride, Enrique. "COVID-19 and the Emergence of the Disconnected Student in the Global South." *International Journal of Inclusive Education*, (2023): 1–15.

- Lange, R. C. "Ellis Island: Gatekeeper of the 'Undesirables.'" *Arizona Journal of Interdisciplinary Studies* 4 (2015): 66–85.
- Lea, John, and Simon Hallsworth. "Bringing the State Back In: Understanding Neoliberal Security." In *Criminalisation and Advanced Marginality*, edited by John Lea and Simon Hallsworth, 19–40. Bristol: Policy Press, 2012.
- Solzhenitsyn, Aleksandr I. *The Gulag Archipelago, 1918-1956: An Experiment in Literary Investigation*. 1st ed. New York: Harper & Row, 1974.
- Squires, Peter, and John Lea. "Introduction: Reading Loïc Wacquant – Opening Questions and Overview." In *Criminalisation and Advanced Marginality*, edited by Peter Squires and John Lea, 1–16. Bristol: Policy Press, 2012.
- Tröhler, Daniel, and Stefanie Winkler. "Imagined Communities, Social Stratifications, and Educational Responses: Conditions of the Possibility to Talk about Differentiation." *Journal of Curriculum Studies* (2024): 1–15.
- Wacquant, Loïc. "Crafting the Neoliberal State—Workfare, Prisonfare, and Social Insecurity." *Sociological Forum* 25, no. 2 (2010): 197–220.
- Yliniemi, Kaisa, Audrey Bryan, and Kristiina Brunila. "The Future We Want? – The Ideal Twenty-First Century Learner and Education's Neuro-Affective Turn." *Comparative Education* (2024): 1–21.

Christian Ydesen
University of Zurich
christian.ydesen@ife.uzh.ch

Monographs

Erica Moretti
*The Best Weapon for Peace:
Maria Montessori, Education,
and Children's Rights*
Madison, Wisconsin: University of
Wisconsin Press
2021, 296 pp.

There have been many international publications on the Italian educator, doctor and feminist Maria Montessori (1870–1952) recently. A gem that, sadly enough, deals with a highly current topic in the context of the wars between Russia and Ukraine and Israel and Gaza is Erica Moretti's book, *The Best Weapon for Peace: Maria Montessori, Education, and Children's Rights*, which was published in 2021 and granted the ISCHE First Book Award in 2022.

Moretti's transnational history presents a new interpretation of the development of Montessori's pacifism throughout her career. Where previous studies have considered Montessori's thoughts on peace to be secondary to her educational achievements, Moretti places these ideas at the core of the Montessorian educational enterprise. Thus, Moretti redefines her pedagogy as a mission for global peace that states that children, which Montessori termed "forgotten citizens," are not mere objects that should be cared for but must be seen as political subjects who can change society for the better.

Methodologically, Moretti uses notions from microhistory and feminist biography to write about Montessori's "[...] life as a lens to see how the discourse on peace, humanitarianism, and war prevention took different turns and was adapted to different contexts" (p. 13). The analysis is based on various source materials, such as Montessori's

publications, private correspondence, lecture notes and governmental reports in Italian, French and English. Besides the introduction and concluding chapter, the book consists of six chapters, illustrated with photographs. Since Moretti is interested in the development of Montessori's thoughts on peace, the analysis and the chapters are ordered chronologically from the first decade of the twentieth century until Montessori's death in 1952.

In the first chapter, we learn how Montessori's educational method and its relation to pacifism was developed in relation to her encounter with children affected by various mental, physical and economic challenges. Moretti contextualises Montessori's ideas in a time where the role of childhood and education was reconsidered as a way of changing Italian society. Through a close reading of *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* (1909), Moretti shows how Montessori developed her educational ideas on balance between the mind and body at the San Lorenzo Casa dei Bambini. This balance would foster a greater morality and 'peace from within' that would also have a positive effect on the child's environment and peers.

The second chapter investigates Montessori's wish to establish an organisation called the White Cross, which would help children affected by the atrocities of war. During World War I, she sought support for this association from the Roman Catholic Church, the Italian state and a socialist organisation named *Società Umanitaria*. The White Cross did not receive the support Montessori had hoped for and thus never materialised, but according to Moretti, it deepened her conceptualisation of the relationship between education and peace.

In the third chapter, Moretti focuses on four peace lectures that Montessori

gave as a part of her training course in California, USA, during World War I. By analysing these unpublished lectures, Moretti shows that Montessori's notions on the education of children as agents for peace and war prevention were developed two decades earlier than previously assumed. For Montessori, education was seen as the ultimate weapon for peace and a long-term project that was crucial for future generations.

The fourth chapter examines the period from 1922 to 1934 when Montessori received support from the fascist regime in Italy. By contextualising the relationship between her, Benito Mussolini (1883–1945) and other representatives from the Fascist Party, Moretti points to ambivalences in previous research on Montessori's connection to the fascist regime. Consequently, Moretti provides a nuanced account on how Montessori accepted Mussolini's support in order to develop her educational methodology and paused her public appearances on peace and pacifism for more than a decade.

In the fifth chapter, Moretti focuses on Montessori's public lectures on peace from 1932 to 1939. These lectures were held at numerous congresses on education and peace in Europe and were an attempt by Montessori to make education for peace a social and political question. To strengthen children's rights, Montessori proposed a ministry of the child and a political party for children, which Moretti interprets as a call for public institutions that would foster peace through education.

The sixth chapter deals with the under-examined period of Montessori's time in India during the 1940s. Amongst other topics, Moretti analyses how Montessori took an ecological pedagogical stance in dialogue with Indian nationalist Rabindranath Tagore (1861–1941) and Mohandas K. Gandhi (1869–1948).

Furthermore, the chapter investigates Montessori's long interest in theosophy and the notions that contributed to her ideas on 'cosmic education' and the symbiosis between humans and nature.

In the concluding chapter, Moretti focuses on Montessori's work after World War II and her three (unsuccessful) nominations to the Nobel Peace Prize in the years before her death in 1952. Moretti traces Montessori's legacy in political policies regarding children, such as the United Nations Convention on the Rights of the Child from 1989 to the present.

In sum, this book brings a new perspective to Montessori's educational thought as a contribution to the field of history of education and the history of human and children's rights. As shown in the chapter on Montessori's relationship to the Italian fascist regime, Moretti does not fear the complexities of Montessori's struggle for educating children in the mission for global peace. Thus, this book offers a rich analysis of Montessori's work for anyone interested in the transnational history of peace education.

Emma Vikström
Umeå University
emma.vikstrom@umu.se

Christine Quarfood
*The Montessori Movement in
Interwar Europe. New Perspectives,*
Cham: Palgrave MacMillan
2022, 310 pp.

This volume is a very original study concerning the reception of the method elaborated by the well-known Italian physician and educationalist Maria Montessori (1870-1952) during the interwar period in different European countries. The research on this new educational method, which was adopted at *Casa dei Bambini* in Rome in 1907 for the first time and quickly spread thanks to an intense media campaign, has recently increased in Italy and abroad (Moretti 2021; Savoye and Ottavi, 2022). Quarfood argues that the success of the movement developed from the start of World War I until the mid-1930s is also due to Montessori's ability to be present on the public scene and to focus media attention on educational problems and social issues.

In this volume Christine Quarfood, professor of history of ideas at the University of Gothenburg (Sweden), offers an interesting reconstruction of this movement from a transnational point of view, considering the different actors, debates, dynamics, and expansion in different countries.

This original work is the result of a huge research funded by several Swedish organizations and foundations, which supported the research stays in Italy. Indeed, this research is based on an extremely rich number of documents retrieved from the Italian State Archives (*Archivio Centrale dello Stato*), the *Opera Nazionale Montessori* in Rome, the *Istituto Svedese di Studi Classici* in Rome and the *Istituto Pasquali-Agazzi* in Brescia. The translation of the work is

another remarkable aspect of this important investigation.

The documents analysed shed a new light on the multitude of actors involved in the circulation of the new method, who are studied in their evolving national context. The results of the investigation are presented in nine chapters that can be divided in three parts. The first part about Montessori's educational activity, although already well-known, is clearly described so that the reader can understand the movement, especially in the United States. The *Casa dei Bambini* experiment is described as the mirror of her method, later published in her main work *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909). The birth of the movement and the interest towards her method before WWI are thoroughly analysed also in Spain, where Montessori cooperated with the Catalan government and representatives of the Catholic Church in order to teach catechism. This part describes the new teaching strategy involved in her method, the so-called idea of the "invisible teacher", who should not be authoritarian, and the comparison with the other preschool institutions still existing in Italy at the beginning of the century (which mainly adopted the Ferrante Aporti school programme).

The second part of the book presents the impact of her method on the social and political agenda and addresses the following topics: the "British Montessorism" where the individual work took on a pivotal role, the psycho-pedagogical concepts of Montessorism, and the criticism concerning parental power on the child in the Dutch and Austrian debate. Quarfood deals with "The call of Education" (1924-1925), which was the Montessori movement's first quarterly published in Amsterdam "appealing to forces for good around the world to join

the Montessori movement's struggle for the emancipation of the child" (p. 93).

This second part of the book also includes the relation of Montessorism with the perspectives of psychoanalysis and psychodynamics systems, that is the connection of the movement with the wider trends of the educational reform. Indeed, preschool pedagogy was one of the areas that was rapidly psychologized. The contacts between members of the Austrian Montessori society and psycho-analytical organization are described in a very original way.

Other aspects highlighted in the second part include the constitution of *Opera Nazionale Montessori* which contributed to the deep interest in the Montessori's method; the different kinds of activities (journals and lectures); as well as the circumstances that led to Montessori's exile in 1934 and the dismantling of *Opera Nazionale*.

The third part of the book discusses primarily the politicisation of Italian Montessorism in the context of the Gentile reform (1923) and the criticisms of the Italian pedagogue Lombardo Radice against Montessori. The author widely discusses the problems posed by the establishment of dictatorship for an educational method that promoted the liberation of the child after 1926. The reader also receives deep insights into Montessori's participation at the fifth New Education Fellowship (NEF) congress held in August 1929, responsible of the constitution of the *Società Montessori Internazionale* (SMI), first based in Rome, then in Berlin and finally in Amsterdam. In the following years the "many national Montessori societies now had to comply with SMI directives in terms of teacher training, school, materials and sales, as well as general information about the purpose of Montessori movement" (p. 219).

The difficult position of Montessori in Italy is also noted. According to Quarfood, the so-called Sorge affair is very significant in the analysis of the relationship between Montessori and Fascism. This affair concerned the case of a teacher arrested because Montessori schools in Rome were considered “the haunts of antifascism.” Sorge was rehabilitated few weeks later. Only in 1946, after having been declared “persona non grata” by Mussolini’s government, Montessori visited Italy.

The last part of the book concerns the diffusion of Montessorism in Germany, and the persecution of German Montessorians. Here, Quarfood explains that the nazi dictatorship considered this educational method dangerous. This is the reason why the third Montessori congress was not organized in Berlin but in Amsterdam, where the *Association Montessori Internationale* (AMI) had been moved. The fourth Montessori congress in Rome reveals the epilogue of the Montessori’s method in Italy, giving rise to a debate concerning child development and needs during childhood. In particular, Giovanni Calò thought that “elements of authority and discipline” embedded in the fascist pedagogy should convey energy in a positive way. This final part of the book deals with the subsequent period of amnesia about Montessori, with the unavoidable educational decline of Italian preschool institutions that just offered an hygienical approach to the child until the 1970s.

This study is essential to understand how Montessori’s methods circulated in Europe and in the United States. A very useful timeline about Montessori’s life and activity with a final index that concludes this nicely written book.

References

- Moretti Erica. *The Best Weapon for Peace: Maria Montessori, Education, and Children’s Right*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 2021.
- Savoie Antoine, Ottavi Dominique (eds.). “Maria Montessori: regards historiques sur la méthode pédagogique (Allemagne, Angleterre, France, Italie).” *Le Études Sociales-Enquêtes- Éducation-Sciences Sociales* 1, no. 175 (2022).

Dorena Caroli
 University of Bologna
 dorena.caroli@unibo.it

Patrick Bühler
*Schule als Sanatorium: Pädagogik,
 Psychiatrie und Psychoanalyse,
 1880–1940*

Chronos: Zürich
 2023, 220 pp.

The book's title in English would be: *School as Sanatorium: Pedagogy, Psychiatry and Psychoanalysis, 1880-1940*. It is written in German (with some quotations in the original French and English) and published as part of the series *Historische Bildungsforschung* (vol. 12) edited by the author himself, together with Lucien Criblez, Claudia Crotti and Andreas Hoffmann-Ocon. The aim is to explore the “therapeutization” of education (or “medicalization” as some historians of medicine call it) which took place between 1880 and 1940. The book's main contribution lies in offering the first detailed description of how psychopathology expanded in Switzerland, and revealing the pedagogical and institutional changes such a “clinical connection” brought with it (p. 13).

The book is rich in sources, presenting detailed information on the Swiss case. It has two main parts, each divided into four sections. The first part, entitled *Pedagogy and Psychopathology*, contains an overview. Here, Bühler recalls the new maladies that were observed in the classroom, starting with hygienic deficiencies and somatic troubles, and leading up to psychological conditions. While madness and idiocy were easily detected and often children deemed to suffer from them did not even arrive at school, children with mental issues such as low intelligence, neurasthenia or “moral aberration” could be hidden away within a class. After 1900, physicians and pedagogues were approaching teachers to make them aware of the highly problematic nature

of such mental “abnormalities”, which required clinical diagnosis and special care in order to prevent the affected children from getting worse.

“Misbehaviours” like, for example, restlessness, stubbornness or idleness, which traditionally had been judged as “naughtiness” in need of correction, were seen in the early twentieth century as the potential expression of an illness. Psychiatrists such as Kraepelin, pedagogues such as Descoedres and psychologists such as Binet were urging teachers and parents to be more careful with their judgements and punishments. Only a clinician can assess the child's responsibility; that is, whether the cause is the child's unwillingness or whether the “bad behaviour” is due to some health problem, be that a mental deficiency, the first stage of a terrible illness or a result of trauma.

Citing a vast amount of literature, Bühler shows how “abnormality” (especially in the form of nervousness) became a hot topic, moving medicine (and within medicine, mainly hygiene, psychiatry, psychoanalysis, and eugenics) closer to pedagogics. Within that area of contact, new pedagogical strands arose, such as “special education” (*Heilpädagogik / Sonderpädagogik*) and “psychoanalytical pedagogics”. The final section of the first part ends with pedagogues presenting and commenting on psychanalysis in a local teacher's journal.

The second part, entitled *Psychopathological pedagogical 'Infrastructures'*, revolves around the question of how psychopathology and psychanalysis influenced everyday schooling and education. The interest in mental diagnosis led to the establishment of “special classes” (*Hilfsklassen* and *Förderungsklassen*) and “observation classes” (*Beobachtungsklassen*). Such additional classes were kept small so that teachers could observe and “treat” undisciplined or troubled children. This

part of the book contains several tables and illustrations showing variations in the number of classes or teachers and gender differences for Switzerland for the period between 1903 and 1961. Without much discussion of these figures, the author moves on to examine the way children were selected. Bühler concludes (p. 96) that the normal classes were used as a baseline for selecting children who stood out, because only in school classes could students be compared to their peers and their “abnormalities” detected.

In the final sections of the book, Bühler offers interesting information from teachers’ files that describes cases of children who were temporarily transferred to an observation class. Via transcriptions of the conversations, the reader gets an idea of the reasons for the transfers, the family backgrounds and the resistance of many parents towards such changes. Moreover, the reports provide insight into teacher–pupil relationships and even a couple of children’s own personal experiences. However, analysis of the cases is in very short supply; not even the most heart-breaking report of a girl’s sexual abuse is commented on.

Bühler’s main interest in this part of the book lies more in documenting the rise of a new controversial kind of “psychoanalytical pedagogy” than in reflecting on the children’s experiences. The historical sources, on the one hand, reveal how some pedagogues and psychoanalysts warned of the possible misfit and dangers when applying psychoanalysis in schools. On the other hand, educators such as Pfister, Zulliger, Aichhorn expected benefits from psychoanalytically informed interventions in the classroom.

Despite the interest shown by educators in psychoanalysis, the reports by witnesses and teachers indicate the eclectic way in which psychoanalytical

concepts were used in schools. The initiative did not lead to any change in educational methods as such; but children’s behaviour and class dynamics were now being interpreted in psychoanalytical terms. Moreover, despite attempts to promote psychoanalytical pedagogy in the nineteen twenties, the impetus would soon lose strength. In this way, both parts of the book end with a similar message about the rather selective and contradictory reception of psychoanalysis among reform pedagogues and the fact that they adopted certain aspects in rather unorthodox ways.

Overall, the main contribution of Bühler’s book can be found in his use of an impressive variety of archival sources. He employed material from the Basel city archive, as well as numerous journal articles and books on pedagogical, medical and psychoanalytical topics, together with texts from newspapers, proceedings (*Jahrbücher*), the local pedagogical press (*Schulblätter*), dictionaries, encyclopaedias, textbooks and other published and unpublished material. Despite such breadth, the author decided to base his research mainly on the case of Basel. He argues that the pioneering city of Basel is well suited to this, as it was the place where the first “special classes” were established (in 1888), then (in 1913) the first full-time school physician was hired and 15 years later a school psychologist. Such developments would only arrive in most other locations after the Second World War.

Despite the value of this study, it also has some limitations. The text is not always easy to follow; more guidance and summaries would have been helpful. What I missed the most were conclusions that would guide the reader and discuss in depth the novelty and the implications of Bühler’s research. There is also some very loaded terminology that appears from

time to time, for example, concerning pedagogy being “infected” by psychopathology (p. 13) and psychiatry “growing neurotically” (p. 30), without further reflection or discussion. Nowadays, most historians agree with such a critical view, considering the way pedagogy became connected to clinical areas in what can be seen as a problematic “colonization” process. Nevertheless, the reader would benefit from learning precisely how the rich sources offered in this book enable us to reassess and problematize such general assumptions.

These comments aside, the book does a good job of presenting the Swiss case to a readership interested in the history of psychology, psychoanalysis, education and school medicine and psychiatry. It definitively enriches our knowledge of the entanglement between these areas.

Annette Mülberger
University Groningen
a.c.mulberger@rug.nl

Leif Yttergren & Hans Bolling
*Kroppens apostlar: Kvinnliga
gymnastikdirektörer 1864–2020*

Stockholm: Stockholmia förlag
2022, 274 pp.

Andra halvan av 1800-talet och första halvan av 1900-talet var en gyllene era för Gymnastiska Centralorganisationen (GCO). Författarna till *Kroppens Apostlar* menar i sin studie av kvinnliga gymnastikdirektörer att GCO, idag Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH), dessutom utgjort en plantskola för kvinnors arbetsmarknadsintåg. Syftet med boken är följaktligen ”att analysera hur förutsättningarna för kvinnor med högre professionsutbildning att ta tillvara de möjligheter som utbildningen ger har utvecklats”. Utifrån detta studeras hur de ”strukturella förändringarna påverkade förutsättningarna för de kvinnor som tog examen från GCI och GIH mellan 1865 och 2006 och deras yrkeskarriärer, men också hur de påverkat den unika institution som GCI/GIH i Stockholm utgjort”. De frågor som ställs handlar om vilka kvinnorna var, om deras karriärer och hur de organiserade sig.

Källmaterialet består främst av brevsamlingar i form av böcker som cirkulerade mellan studenterna, så kallade vandringsböcker, enkätmaterial, tidningar och arkivmaterial. Särskilt spännande är vandringsboken som cirkulerade mellan studenter mellan 1893 och 1943. De teoretiska begrepp författarna använder för att sovra i empirin är *handlingsutrymme* och *professionalisering*, vilka dock används lätt impressionistiskt sett till aktörernas agens. Till exempel hade arbetsvillkor och brist på alternativ behövs diskuteras i sammanhanget.

Metoden är prosopografisk och komparativ. Fördelen med den valda kollektivbiografiska ansatsen beskrivs

vara att analysera individer och gruppers förutsättningar. Här hade en mer utvecklad prospografisk metod kunnat vara förtjänstfull. Den komparativa metoden utgörs av en jämförelse mellan olika studentårgångar, dock enbart kvinnliga sådana. Ingen jämförelse görs heller med andra yrkesgrupper. Forskningsläget hade kunnat fördjupats mer. Tidigare forskning som tas upp berör, förutom OS 1912, främst den politiska nivån, till exempel riksdagsdebatter. Sett i relation till resultatens lyftkraft är det lite synd att författarna valt att begränsa sig till att kontextualisera med hjälp av äldre kvinnoforskning, snarare än att diskutera utifrån senare genusvetenskaplig. Bristen påverkar bland annat förklaringsfaktorer sett till kropp och försörjning.

Gällande frågeställningen som handlar vilka kvinnornas som sökte till sig GCI/GIH konstateras för åren 1864 och 1883 att de sökande var äldre än under senare perioder, att de främst kom från Stockholm och goda ekonomiska förhållanden. I en jämförelse mellan 1893 och 1932 menar författarna att kvinnorna, främst i 20-årsåldern, kom från samhällets alla skikt och att stockholmsdominansen minskat något. 1972 års gymnastiklärare beskrivs som välfärds-samhällets klassresenärer. För studentgruppen 2005/2006 hävdas att GIH speglade det mångkulturella Sverige. Antagningsstatistiken i termer av demokratisering skulle dock behövs förankrats mer och kontextualiserats utifrån utbildningsreformer, familjebildningsmönster och försörjningsvillkor.

Frågorna rörande yrkesmöjligheter tas bland annat upp i kapitlet "Kvinnliga pionjärer på GCI 1864–1883". Här konstateras att de flesta fortsatte arbeta om de förblev ogifta. Författarna använder ordet val, men menar att "samtidens konventioner" inte tillät att gifta kvinnor arbetade. Åren 1893 till 1933 fick i

stort sett alla kvinnor arbeta inom sitt fält, till stor del på grund av att gymnastikdirektörstiteln innehöll både examen som sjukgymnast och som gymnastiklärare. Författarna menar i kapitlet "Kvinna, karriär, familj – en omöjlig ekvation" att dessa GCI-studenter var del av första feministiska vågen. Arbetsmarknaden var dock oreglerad, krävde flexibilitet och kvinnorna var diskriminerade. Tre idealtyper urskiljs: De trofasta, husmödrarna och avvikarna. För jämförelsen över tid där 1800-talet berörs saknas dock en tillräcklig diskussion av de juridiska och demografiska aspekterna, till exempel det rådande kvinnoöverskottet.

I kapitlet "Hemmafru eller gymnastikdirektör" är fokus på 1932 års avgångsstudenter, i jämförelse med 1893 års. Det var lättare att få fast anställning än tidigare och endast två av de undersökta kvinnorna lämnade yrket. En intressant aspekt som tas upp är hur fysiskt belastande arbetet kunde vara. För kvinnorna som gick ut 1932 syns tre linjer: Arbetslinjen, hemmafrualternativet och återvändningsstrategin. Författarna talar om ökat handlingsutrymme. Som kapitlets rubrik antyder behandlas frågan utifrån äldre forsknings dikotomiska försörjningsmodeller. Ett större tillvaratagande av de möjligheter kvinnornas individuella berättelser erbjuder hade gett fördjupade resultat; till exempel de enskilda kvinnornas berättelser om lösningarna sett till barnpassningen, mannens tillåtelse för yrkesarbete och förväntningar på dem att lämna yrket för att ta hand om sjuka familjemedlemmar.

För 1972 års avgångsstudenter var den dubbla examen borta och möjligheterna till utlandsarbete begränsade; det var nu gymnastiklärararbete i Sverige som gällde. I kapitlet "Klassresenärer i gymnastiksalen" hävdas att få kvinnor nu såg det som ett problem att kombinera yrke och familj, samtidigt lämnade

en tredjedel av de utexaminerade studenterna yrket. Här hade det varit givande med en reflektion kring vad det innebar att kvinnorna upplevde sin arbetsplats som mer jämställd.

I det avslutande kapitlet ”Ett och ett halvt sekel i kroppens tjänst” menar författarna att det år 2020 var det en självklarhet att lämna barnen på förskola. Resultatet för hela undersökningsperioden ges här i form av fyra idealtyper: De trofasta, hemmafruarna, avvikarna och återvändarna. Särskilt det här sammanfattande kapitlet hade tjänat på en jämförelse med de manliga gymnastikdirektörerna.

Svaren på frågorna om kvinnornas organisering och deras deltagande vid OS 1912 innehåller sett till mäns maktposition inom idrotten ett viktigt tillskott. Kvinnorna lyckades som en del i kampen för jämställdheten, menar författarna i kapitlet ”Kvinnliga gymnastikdirektörer och OS”, komma med i tävlingssammanhang. Undersökningen av GCI:s kamratförening, i kapitlet ”GCI – en kamratförening för facklig kamp”, tar upp arbetet för bättre arbetsvillkor, engagemanget i kvinnofrågor och för den svenska gymnastiken. Författarna hävdar att kvinnorna medvetet använde särorganisering för att skapa handlingsutrymme.

En stor förtjänst med *Kroppens apostlar*, så tydligt sprungen ur kärlek till arkiv och GCI/GIH, är den plats som ges åt kvinnorna i idrottshistorien, och det utbildningsvetenskapliga bidrag som framlyftandet av de kvinnliga studenterna innebär. Materialets potential att se den lilla människans navigerande ger tillsammans med fint bildmaterial nya perspektiv. Boken utgör i sin blandning av översiktsbok och vetenskaplig undersökning exempel på en särskild genre. Som sådan är den stimulerande. Den ständiga brottningen mellan det encyklopediska och vetenskapliga är dock en av

bokens svagheter. Analysen blir tillsammans med ett förutsägbart forskningsläge stundtals ostrukturerad och ytlig. Samtidigt är, det som jag tolkar som, bokens huvudsyfte – att engagerande berätta om GCI/GIH-kvinnornas liv och karriärer – väl uppfyllt.

Josefin Englund
Gymnastik- och idrottshögskolan
josefin.englund@gih.se