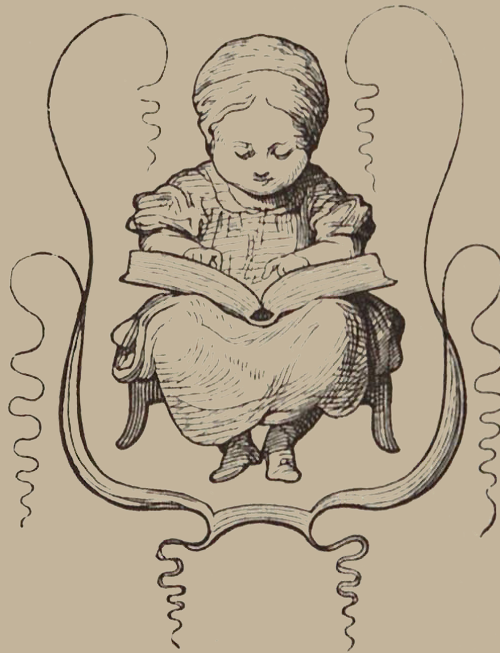


Volume 3

Number 1

Spring 2016

Nordic Journal of Educational History



NH
Ed
H

SPECIAL ISSUE:
THE SIXTH NORDIC
CONFERENCE ON THE
HISTORY OF EDUCATION

eISSN: 2001-9076

<http://ojs.uu.se/index.php/njedh>





Nordic Journal of Educational History

Vol. 3, no. 1

The Nordic Journal of Educational History (NJEH) is an interdisciplinary journal dedicated to scholarly excellence in the field of educational history. Its aim is to provide historians of education conducting research of particular relevance to the Nordic region (Denmark, Finland, Iceland, Norway, Sweden and political and geographic entities including the Faroe Islands, Greenland, Sápmi and Åland) and its educational contexts with a portal for communicating and disseminating their research. The journal particularly welcomes submissions comprising comparative studies of the educational history of these disparate precincts. The publishing language is English and the Nordic/Scandinavian languages. The journal applies a double blind peer review procedure and is accessible to all interested readers (no fees are charged for publication or subscription). The NJEdH publishes two issues per year (spring and autumn).

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

Editors

Dr **Sara Backman Prytz**, Uppsala University, Sweden
Assoc. Professor **Lisa Rosén Rasmussen**, Aarhus University, Denmark

Review Editors

Dr **Henrik Åström Elmersjö**, Umeå University, Sweden
Dr **David Sjögren**, Uppsala University, Sweden

Associate Editors

Professor **Anna Larsson**, Umeå University, Sweden
Dr **Björn Norlin**, Umeå University, Sweden
Assoc. Professor **Johannes Westberg**, Uppsala University, Sweden

Editorial Board

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

Mailing Address

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

Email and phone

Henrik Åström Elmersjö (Editorial Team)
henrik.astrom.elmersjo@umu.se
+4690 7866816

Webpage

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

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

The NJEdH is published with economic support
from NOP-HS Grant for Nordic scientific journals

Table of Contents

Editorial

- Notes from the Editors 1–2
Sara Backman Prytz & Lisa Rosén Rasmussen

Articles

- Curriculum History in Europe: A Historiographic Added Value 3–24
Daniel Tröhler
- Regional Differentiation and National Uniformity: Norwegian Elementary School Legislation in the Eighteenth and Early Nineteenth Century 25–45
Tone Skinningsrud & Randi Skjelmo
- ”En ny musikuppfostran”: Reformpedagogiska anspråk i Siljanskolans bildningsinnehåll 47–74
Juvas Marianne Liljas
- Building Social Capital Through Civic Education in VET: A Comparative Study of Finland and Luxembourg (1960–1970) 75–94
Matias Gardin
- Samernas folkhögskola och de samiska språken 1942–1990 95–115
Johan Hansson

Book Reviews

Dissertations

- Sara Backman Prytz, *Borgerlighetens döttrar och söner: Kvinnliga och manliga ideal bland läroverksungdomar, ca. 1880–1930* (Uppsala: Uppsala universitet, 2014) 121
Björn Norlin
- Per Höjeberg, *Utmaningarna mot demokratins skola: Den svenska lärarkåren, nazismen och kommunismen 1933–1945* (Lund: Lunds universitet, 2016) 123
Janne Holmén

Edited collections and series

- Anne Katrine Gjerøff, Anette Faye Jacobsen, Ellen Nørgaard & Christian Ydesen, *Da skolen blev sin egen: 1920–1970. Dansk skolehistorie 4: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*, ed. Charlotte Appel & Ning de Coninck-Smith (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014) 126
Harald Thuen
- Ning de Coninck-Smith, Lisa Rosén Rasmussen & Iben Vyff, *Da skolen blev alles: Efter 1970. Dansk skolehistorie 5: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*, ed. Charlotte Appel & Ning de Coninck-Smith (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2015) 128
Henrik Román
- Anna Larsson & Björn Norlin (eds.), *Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe* (Frankfurt: Peter Lang, 2014) 131
Christina Florin
- Karen E. Andreasen, Mette Buchardt, Annette Rasmussen & Christian Ydesen (eds.), *Test og prøvelser: Oprindelse, udvikling, aktualitet* (Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2015) 135
Christian Lundahl



EDITORIAL

Notes from the Editors

Sara Backman Prytz
Lisa Rosén Rasmussen

From August 20 to 21, 2015, the Sixth Nordic Conference on the History of Education was held at the Department of Education, Uppsala University, Sweden. The conference was organised as collaboration between the Department of Education, Uppsala, NJEdH and Uppsala Studies of History and Education (SHED). The conference was a great success, gathering 150 participants from all Nordic countries in 30 sessions. In the time span from early modern to contemporary times, various forms of education, from primary and secondary school to vocational and higher education set the stage for the individual sessions. Also a range of different themes was addressed. Questions of curriculum and civic education ran through a number of the sessions, but also political governance, alternative pedagogies, minority education, educational spaces and methodological approaches to the history of education was the themes holding the different sessions together. This special issue of the *Nordic Journal of Educational History* holds five articles from the conference. Although far from exhausting the richness and width of the conference, the articles give an insight into some of the key issues brought into present day's Nordic studies of educational history.

History of education is a vital field in the Nordic countries, gathering researchers from different disciplines. Interdisciplinary collaborations also seem to increase within the research area. One factor contributing to this development has been the recurring Nordic Conferences on History of Education, which has served as meeting places without disciplinary fences. To support this development, the overall theme of the conference was "interdisciplinary perspectives". This is also reflected in the contributions to this special issue.

The opening article in this issue is a contribution from conference keynote speaker Professor Daniel Tröhler, University of Luxembourg. The article, titled "Curriculum History in Europe – a Historiographic Added Value", is based on his much appreciated keynote speech held at the conference. In this article, Tröhler emphasise the role constitutions – traditionally a concern for researchers in political science – play in the history of education. Tröhler's article is an important contribution for researchers occupied with curriculum history.

Whereas Tröhler has his background in science of education, the second keynote of the conference, Jane Humphries, is a Professor of Economic History at the University of Oxford. In her keynote Humphries took outset in her quantitative and

qualitative studies of more than 600 diaries of British workers from the 18th and 19th centuries. Her focus was on the educational possibilities offered to the working class children and the prioritisation among the workers themselves for giving their children opportunity to learn to read and write.

The second article, written by Tone Skinningsrud and Randi Skjelmo, University of Tromsø, Norway, follows Tröhlens theme and presents a new approach to interpreting a specific country's constitution and the links to education. The authors have in this case studied Norway and the relations between regional differentiation and national uniformity, raising the question whether the constitution of 1814 implied a shift or not.

Associate Professor Juvas Marianne Liljas from Dalarna University, Sweden, has written the third article: "En ny musikuppföstran': Reformpedagogiska anspråk i Siljanskolans bildningsinnehåll" ["A new form of musical upbringing": Pretenses of reform pedagogy content in the Siljan school]. In the article, Liljas tracks down the impact of the reform pedagogy movements in USA and Germany on music teaching at Siljan School in Sweden in the beginning of the 20th Century. The Siljan School stands as an example of alternative pedagogy in Sweden, but Liljas shows how it probably affected not only Swedish musical life, but also Swedish schooling and educational politics.

The fourth article, "Building Social Capital Through Civic Education in VET: A Comparative Study of Finland and Luxembourg (1960–1970)" is written by Matias Gardin, University of Luxembourg. Gardin returns to the question of relations between politics and curriculum strategies. In his comparative study of civic education textbooks, Gardin analyses how similar pressures for democratising education are dealt with from within the fairly different systems of vocational education and training of Luxemburg and Finland during the 1960s.

The fifth article in this special issue is written by Johan Hansson, Umeå University, Sweden. His article studies the Sami language education at the Sami folk high school during the period 1942–1990, particularly focusing on the identity forming process and how the Sami themes in the folk high school changed over time during the period.

These five articles clearly demonstrate the depth of current research on history of education, also presented at the sixth Nordic Conference on History of Education. Future issues of the *Nordic Journal of Educational History* will likely include more contributions from the conference. The impact of the conference continues.

Finally, the editors would like to thank the Department of Education at Uppsala University for the generous contribution that made it possible for us to print this issue.



Curriculum History in Europe: A Historiographic Added Value

Daniel Tröhler

Abstract • This article advocates for a particular understanding of curriculum history that enables educational research to emancipate itself from national idiosyncrasies. It suggests focusing, in the frame of a cultural history, on the interrelation between the constitutions, which define the ideal social order and the envisaged ideal citizens, and the curriculum, which provides “educational opportunities” – that is, pre-organised or preconfigured pathways of educational careers. The article thereby stresses that the fundamental notions of this research program – nation, society, and citizen – need to be handled as floating signifiers that are materialised differently in the various individual nation-states. The article argues that against this background, a European education history that respects national or cultural distinctions without getting trapped by national idiosyncrasies is possible.

Keywords • long nineteenth century, nation-state, curriculum, society, citizenship, historiography

Within the long nineteenth century between the foundation of the United States of America in 1787 and the foundation of Finland after World War I, the territorial landscape of the Western world changed fundamentally. As compared to the time before, the *Ancien Régime*, territorial entities were clearly defined and mutually accepted by international treaties, guaranteeing the sovereignties of these territorial entities called nation-states. This sovereignty of these nation-states was and is still far-reaching, in some cases allowing cruelest regimes to proceed in their modes of governance. Visible international interventions happen only in very rare cases, at best backed up by resolutions of the globally sanctified United Nations organisation, which, as the name suggests, unites the nation-states without – in principle – questioning their sovereignty.

Both the concept of the nation and the concept of the state are older than the compound noun “nation-state.” In its interconnection nation-state unites feelings of commonality and togetherness with political principles and institutions, thereby ensuring the people a permanent and ordered coexistence in a clearly defined territory, whose boundaries should be ideally just the boundaries of the nation as a community. Nation-state thus combines territorial power politics (and its tenden-

Revised version of a keynote paper presented August 20, 2015, at the Sixth Nordic Conference on the History of Education, 20–21 August 2015, Uppsala University, Sweden. Some more theoretical aspects of this approach to curriculum history have been more broadly discussed in Daniel Tröhler, “Curriculum History or the Educational Construction of Europe in the Long Nineteenth Century,” *European Educational Research Journal* 15, no. 3 (2016), 279–97.

Daniel Tröhler is Professor of Educational Sciences at the Faculty for Language and Literature, Humanities, Arts and Education, University of Luxembourg.
Email: daniel.troehler@uni.lu

cy to make social distinctions) and the idea of community and unity. However, the idea of community and unity behind the concept “nation” had not been an invention of power-holders but rather more a creation by intellectuals, with their obvious longings for collective identity.¹ Often the idea of the nation was derived from the commonality of language, sometimes of a common history, or a shared religion, or a combination of them. In any case, it was derived from narratives that could be easily defined as distinction from others, and often this distinction was understood as being superior. In combination with the state, this idea of the nation or the national identity and superiority became an explosive mixture on the global scene, and it is hard to imagine that the two world wars would have occurred without the existence of the nation-states.

The notion “existence of the nation-states” refers to two different but interconnected dimensions of institutionalisation. For one, it refers to the formal-political institutionalisation of the nation-state with regard to the constitution and the laws, which provide normative-organisational fundamentals of the coexistence as it is expressed between the individuals, organisations, and political authorities. For another, the notion “existence of the nation-states” refers to cultural or mental institutionalisations with regard to the people’s feelings of togetherness, which provide a kind of mutual sympathy or even patriotism. This latter dimension, the cultural or mental disposition of the individuals to have this feeling and an identity of commonality with some people – and at the same time to see others’ foreignness – was not in any case given either, but had to be made. The actual materialisation of this “making” was the citizen, or, more precisely, the citizens.

The overall thesis of this article is that this making of the citizens was prominently assigned to the public school and its curriculum. Here, “curriculum” is understood as “educational opportunities” provided by the state (public authority), leading to pre-organised or preconfigured pathways of educational careers, structured in different school subjects and their (selected) knowledge, in grades and school tracks, whereby particular transition regimes decide on the student’s progress between the grades² and access to one of the different school tracks or to further education on the tertiary education level.³ In contrast to some foci in curriculum history, the emphasis here is less on what students learn at school and more on what kind of persons students are meant to become while passing through these provided pathways of educational careers. In that sense, the understanding of curriculum is directed towards the organisational structuring of *currere*, the infinitive form of curriculum, as Pinar suggested.⁴

Referring to curriculum history has at the same time an advantage and a disadvantage, however. The fact is that curriculum history, together with curriculum studies in general, is in its origin and in a dominant way an *American tradition of research*, a particular result of a particular way of doing research in the field of education. The disadvantage with the origins of this American offspring is that curriculum studies and curriculum history usually bear the cultural idiosyncrasies or burdens

1 Hagen Schulze, *Staat und Nation in der europäischen Geschichte* (Munich: Beck, 1994).

2 For instance, in the case of repetition.

3 Alternatively to vocational training.

4 William F. Pinar, *What is Curriculum Theory? Second Edition* (New York: Routledge, 2012), 43.

of the American aspirations behind curriculum research. In contrast, the advantage is that once these cultural burdens are identified, and by that relativised, curriculum research may well be more than a credible way to do educational research, and that is my thesis, combining history and philosophy of education in the frame of a cultural approach to educational institutions and allowing at the same time international comparison. This could serve as a way to conduct an international comparative education history, for instance of Europe.

The purpose of this article is to elaborate, in six steps, this idea of the historiographic added value of this particular understanding of curriculum history. First, I aim to discuss the danger of an ideological trap by advocating curriculum history, and then I suggest a methodological strategy to de-contextualisation central notions, such as, among others, the notion of the “citizen.” I intend, then, to rehabilitate the importance of the role that *constitutions* play in education from a formalistic legal point of view that creates the “citizens”, in order to draw on a selection of European examples that depict the importance of constitutions. I then indicate that a constitutional state needed not just formally defined citizens but *loyal citizens* that accept(ed) social distinctions. And in the last step, I come back to the question as to how we may do international research in education as curriculum research that refrains from universalizing cultural idiosyncrasies to the whole world.

Ideological traps: Curriculum vs *Didaktik* and citizen vs *Bildung*

The article starts out from the assumption that curriculum studies/curriculum history is a particular U.S. way of understanding the organisation of schooling and instruction. This particular way became distinctly visible in the times when the United States was facing challenges triggered by massive immigration, modernisation (in terms of commercialisation of life and the growth of large cities), and the experiences of the First World War. It seems to be no coincidence that the reflection upon schooling emphasizing curriculum was directed towards the “others,” with the aim to make them the “same”; in this respect concerned citizens developed *Methods of Teaching Patriotism in the Public School* (Balch, 1889) to be applied to the immigrants to make them Americans. The emergence of teaching patriotism or civic virtues is embedded in the age labeled as Progressivism, a time when, among other changes, the social sciences were established at the modern research universities in order to face these societal challenges brought about by immigration but also by the unmatched growth of the big cities. Pragmatism was to become a most prominent responsive philosophy or theory, resulting from the concerns of the time,⁵ and the new social sciences departments developed programs in *Education for Citizenship in a Democracy*⁶ and published books like *The American Citizen* in response to the “growing demand for the more adequate teaching of morals in the schools, especially with reference to the making of good citizens.”⁷ Accordingly, the schools started to implement “social studies” in their curricula to reinforce civics and social responsibility as democratic

5 Daniel Tröhler, “The Technological Sublime and Social Diversity: Chicago Pragmatism as Response to a Cultural Construction of Modernity,” in *Pragmatism and Modernities*, ed. Daniel Tröhler, Thomas Schlag, and Fritz Osterwalder (Rotterdam: Sense Publishers, 2010), 25–44.

6 Frederic P. Woellner, *Education for Citizenship in a Democracy: A Text-book for Teachers in the Elementary Schools* (New York: Charles Scribner’s Sons, 1923).

7 Charles Fletcher Dole, *The American Citizen* (Boston: D. C. Heath, 1892), v.

desiderata.⁸ The time was concerned with the curricular question of the *Making of Citizens*,⁹ and in this context the National Society for the Study of Education devoted one of its yearbooks to the *Foundations and Technique of Curriculum Construction* (NSSE, 1926),¹⁰ a volume that was followed by another one focusing on the curriculum as a means of citizenship education.¹¹

In Europe, similar endeavors to (re-)connect education to democratic citizenship are found only in exceptional cases. *Somewhat* similar discussions in Europe focused primarily on school-subject didactics,¹² a particular focus which makes an international comparative discussion on curriculum difficult,¹³ all the more so when we consider that against the background of the culturally non-negotiable epitome of *Bildung*,¹⁴ in Germany questions of schooling and curriculum have always had a difficult standing in the academic community.¹⁵ These difficulties became evident some 20 years ago in a most revealing cross-Atlantic encounter between scholars from Norway, Germany, and the United States, who met for conferences called *Didaktik meets Curriculum* (Hopmann & Riquarts, 1995; Gudem & Hopmann, 1998; Westbury, Hopmann, & Riquarts, 2000): The major concern was to understand why, for instance, the “correct” translation of “*Didaktik*” into English as “didactics” is not helpful, or even misleading, and why vice versa the “correct” translation of “curriculum” as “*Lehrplan*” is not helpful either, for *Lehrplan* would rather have to be translated into “course of study.”¹⁶

This *Didaktik meets Curriculum* discussion has certainly not yet received the attention it deserves. Nevertheless, on the level intended by the organisers of the encounter, the discussion made evident differences visible that complicate international research significantly up to today. On another, not explicitly addressed level, the

8 Michael Lybarger, “Origins of the Modern Social Studies: 1900–1916,” *History of Education Quarterly* 23, no. 4 (1983), 455–68.

9 Joseph Gregoire de Rouilhac Hamilton and Edgar W. Knight, *The Making of Citizens* (Chicago: McClurg & Co., 1922).

10 NSSE, *Foundations and Technique of Curriculum Construction* (Bloomington: Public School Publishing Company, 1926).

11 Holis L. Caswell and Doak S. Campbell, *Curriculum Development* (New York: American Book Company, 1935).

12 Bjørg B. Gudem, “Understanding European Didactics,” in *Routledge International Companion to Education*, ed. Bob Moon, Sally Brown, and Miriam Ben-Peretz (London: Routledge, 2000), 235–62; Tero Autio, *Between and Beyond the German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006).

13 Stefan Hopmann and Kurt Riquarts, *Didaktik und, oder Curriculum: Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik* (Weinheim, Germany: Beltz, 1995); Ian Westbury, Stefan Hopmann, and Kurt Riquarts, eds., *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000); see also William F. Pinar, *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject* (New York: Palgrave Macmillan, 2011).

14 Rebekka Horlacher and Andrea De Vincenti, “From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism: A History of Curriculum in Switzerland,” in *International Handbook of Curriculum Research*, 2nd ed., ed. William F. Pinar (New York: Routledge, 2013), 476–92.

15 Rebekka Horlacher, *The Educated Subject and the German concept of Bildung: A Comparative Cultural History* (New York: Routledge, 2016).

16 Stefan Hopmann and Bjørg B. Gudem, “Didaktik Meets Curriculum. Towards a New Agenda,” in *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue*, ed. Bjørg B. Gudem and Stefan Hopmann (Frankfurt, Peter Lang, 1998), 331–54.

discussion partners represented not only different parts of the world but also the two major cultural driving forces that were available at the time when the nation-states evolved and were in need of educational theories. These theories later on crystallised into the contrast at stake, curriculum versus *Didaktik*.

These two major cultural driving forces in the form of educational theories had been developed in Protestant circles in the course of the 18th century, when political, economic, and social transformations as well as perceptions of progress and an open future had given rise to the need to address both coping with changing living conditions and guaranteeing of moral behavior. For concerned Protestants, exposing people to a capitalizing world meant developing educational strategies that aimed at morally strengthening the soul of adolescents. The two major theories at hand in the 18th century resulted from the two different Protestant traditions, German Lutheranism, which spread to the Nordic Countries, and Swiss Reformed Protestantism, a combination of Zwinglianism and Calvinism, which spread via England to the United States. Both traditions relied on the Protestant interpretation of the soul of the individual as the pivotal point of mastering the (moral) challenges of the future, but they differed in their political theories and hence in their visions of the future citizen. In the one case it was the virtuous citizen, and in the other it was *Bildung*.¹⁷ Whereas the Reformed Protestant ideal of the virtuous citizen was directed at contributing to the polis, that is, the existing or becoming nation-state, the evangelical Protestant ideal of *Bildung* remained focused on the cosmopolitan vision of mankind in general (*Menschheit*).¹⁸

The distinction between the virtuous citizen and the ideal of *Bildung* was mirrored in the educational programs. In the case of the virtuous citizen the “curriculum” could, beyond moral and Christian instruction, include modern languages rather than the “dead” languages, rhetoric (enabling the future citizen to speak in public), history (to convey a sense of liberty and tyranny), chemistry (useful for agriculture and manufacturing), and homeland policy (to make clear the obligations and rights of every citizen).¹⁹ In this sense, citizenship is not cosmopolitan but restricted to the concrete fatherland, as, for instance, Rousseau had emphasised over and over and as Jefferson wrote in letter from Paris to John Banister on October 15, 1785, warning against sending American sons to Europe: “He acquires a fondness for European luxury and dissipation, and a contempt for the simplicity of his own country; he is fascinated with the privileges of the European aristocrats, and sees, with abhorrence, the lovely equality which the poor enjoy with the rich, in his own country (...) It appears to me then, that an American coming to Europe for education, loses in his knowledge, in his morals, in his health, in his habits, and in his happiness.”²⁰

In contrast, the “curriculum” of the *Lehrplan* dedicated to ideal of *Bildung* aimed deliberately at the “opposite.” Expressed in the *Lehrplan*, this idea sharply separates

17 Daniel Tröhler, *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations* (New York: Routledge, 2011).

18 Horlacher (2016).

19 Benjamin Rush, “Of the Mode of Education Proper in a Republic,” in *The Selected Writings of Benjamin Rush*, ed. Dagobert D. Runes (New York: Philosophical Library, 1947), 90–100. (Original date of publication 1786)

20 Thomas Jefferson, “Letter to John Banister Jr., dated 15 October 1785,” in *Thomas Jefferson: Writings*, ed. M. D. Peterson (New York: Literary Classics of the United States, 1984), 837–40.

education (*Bildung* or *Allgemeinbildung*) from any kind of useful of vocational training (*Ausbildung*). “All schools” of the state may, as Humboldt stated, “only focus on general *Bildung* of the human character,” and any educational concern connected to the needs of real life must be separated from it.²¹ Any kind of useful training has to be postponed to the stage when every human being has been first educated as a human character. According to Humboldt, general *Bildung* has to empower, purify, and order human forces in order to perfect the human mind/soul (*Gemüt*). The ancient Greeks and their ideal of aesthetics are identified as the model, ideally to be learned by every individual: “In this way, having learned Greek would be just as useful for the carpenter as would carpentry for the scholar.”²² Against this background, it is no coincidence that the German *Gymnasium* was built on Greek and Latin as major school subjects and that this “curriculum” was clearly distinct from the Swiss *Gymnasium*, which represented the Reformed Protestant development of education.²³

It is precisely this orientation towards the aesthetic transformation of the inward soul that prevented curricular discussions on *useful* school subjects, and it is here that the notion of *Didaktik* comes into play. As the “godfather” of German *Didaktik* Wolfgang Klafki said *Didaktik* was to be strictly separated from any questions of method, the actual act of teaching.²⁴ *Didaktik* is the ultimate touchstone to define any potential teaching content as real educational school content to be taught in class. “An educational content is not an external, simply ‘given’ substance,” says Klafki, and quoting Erich Weniger, he adds that “in this substance is an organic power, which, once incorporated in the mind (*Geist*), starts to determine the perceptions and thoughts, conforms them and effects their inward configuration,”²⁵ that is, the inward *Bildung* of the person, representing a “self-contained entity like a sonata, [...] a poem, a cultural epoch.”²⁶

Didaktik, therefore, is related to the idea of *Bildung*, which represents the educational aspiration of evangelical Protestantism, whereas Reformed Protestantism aimed at the virtuous citizens, who were to be made by what is called “curriculum.” It may be a coincidence that the notion of curriculum appeared for the first time in 1576 in the writings of the French Calvinist Petrus Ramus, who was killed in the St. Bartholomew’s Day massacre in 1572, and then appeared again in Leiden and Glasgow, which were both strongholds of the training of Calvinist priests.²⁷ Be it as it is, the adherence of the German discussion to *Didaktik* indicates that “curriculum” may indeed be culturally biased, and the ideal of *Bildung* indicates cultural biases, too.

21 Wilhelm von Humboldt, “Der Königsberger und Litauische Schulplan,” in *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*, Band IV (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963), 168–95. (Original date of publication 1809)

22 Humboldt (1963), 189.

23 Daniel Tröhler, “Between Ideology and Institution: The Curriculum of Upper-Secondary Education,” *Journal of Curriculum Studies* 41, no. 3 (2009), 393–408.

24 Wolfgang Klafki, “Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung,” in *Die deutsche Schule* 50 (1958), 451.

25 Klafki (1958), 454.

26 Klafki (1958), 455.

27 David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling* (Philadelphia: Falmer Press, 1989), 43.

Methodological detours: De-contextualisations

Accordingly, in Europe a more or less continuous research tradition under the catchword “curriculum” has never really existed. Even *interest* in relevant transatlantic research has been rather marginal, which is a pity, for curriculum studies or curriculum history does indeed offer many advantages for the benefit of a better theoretical quality in education research – *if* it overcomes cultural biases that obviously will prove to be an obstacle to an unbiased international research approach.

To explore the advantages of curriculum history I will be taking the example of Europe, foremost in the nineteenth century. To do so I need to use a particular method that may stand in exact opposition to what we usually teach and ask for: We need to *de*-contextualise (at least) three core concepts that act as taken-for-granted assumptions in today’s curriculum research and that are at risk of being extrapolated to the whole world as universal categories in research and policy. This hegemonic cultural extrapolation can be witnessed in the so co-called neo-institutionalised world culture theory, with their claim of a “world curriculum” of the “global village,” indicating the “relative unimportance of the national, so far as mass curricular outlines go.”²⁸ In contrast to this in fact hegemonic interpretation, I suggest that we must *first de*-contextualise these central concepts in curriculum studies in order to generate floating signifiers that then can, in a second step, be (*re*-)contextualised in the respective cultural idiosyncrasies around the world, or at least in Europe or the Nordic States.

The three concepts that I wish to *de*-contextualise first are “citizen,” “society,” and “nation.” These are central concepts in curriculum studies that are closely linked to American culture and are accordingly culturally biased. At the basis of this bias lies the U.S. idea that curriculum adds to progress, which is seen as enhancing democracy, as may be seen in one of the most popular books on curriculum history, the book *History of the School Curriculum* published by Daniel Tanner and Laurel Tanner.²⁹

To *de*-contextualise these three notions from this original context and to create floating signifiers, we may understand:

- a *nation* or a *nation-state* as a recognised territorial and political entity consolidated by a constitution,
- a *society* as the body of people living within this territory, and
- a *citizen* as a privileged recognised member of this society, as a rule distinct from an alien or foreigner.

Starting with *floating signifiers* rather than with culturally biased concepts (for instance, the democratic citizen) enables us to better conduct international research without getting trapped in the hegemonic aspirations of one culture that obviously dominates the world. The artifact of fundamental cultural differences was well known 100 years ago, when the United States did not yet play the global role that it has had since 1945, as we may learn from Mark, a lecturer at the University of Manchester in England: “‘American citizen’ is America’s watchword. In that name a Western civilisation has to be built up. Our elementary schools might well borrow

28 John Meyer, “Introduction,” in *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, eds. John W. Meyer, David H. Kamens, and Aaron Benavot (Washington, DC: Falmer Press, 1992), 6.

29 Daniel Tanner and Laurel Tanner, *History of the School Curriculum* (New York: Macmillan, 1990).

the suggestion and do more to foster and make intelligent the fine ideal of British citizenship.”³⁰ And Mark had no doubts that a British citizen was not identical to the American citizen.

It is not difficult to see that the three concepts “citizen,” “society,” and “nation” especially in their interplay arose at the turn from the eighteenth to the nineteenth century – again, in each country with its respective idiosyncrasy. And it is no coincidence that this is exactly the time period when we can observe a major cultural shift in the Western world that can be labeled “educationalisation of the world.” An educationalised world is a world in which not only social problems were and are constantly assigned to education but also a world that defines its very own development and future in an educational language.³¹ The parallel between the rise of the mutual relation between “citizen,” “society,” and “nation” on the one hand, and the cultural shift to an educationalised world on the other, is no coincidence. That is because the citizens (however they were constructed in their respective political culture) of a nation-state had to be made, for they were not born.³² One of the major elements in this educational “making of citizens” was compulsory schooling in the mass school systems.

Constitutions and the creation of citizens

It is generally acknowledged that the erection of the modern mass school systems has to be seen in close relation to the emerging nation-states mainly in the long nineteenth century between the foundation of the United States of America in 1787 and the foundation of Finland after World War I. Yet, only rather few, if any, published studies focus on the interrelation between the foundation of the (nation-)states and the erection of the modern school systems. That is striking, especially in view of the rise of curriculum studies in the beginning of the twentieth century triggered by the masses of immigrants that had to be “made” Americans via schooling and the curriculum. The prominent progressivist Charles Edward Merriam, professor of political science at the University of Chicago, who had published on *The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training*³³ in 1931 and on *Civic Education in the United States*³⁴ in 1934 had also published on the idea that a constitution is, in today’s words, only a text that was in need of being implemented through a moral stance on the part of the citizens, or, as Merriam said, by (unwritten) attitudes.³⁵

The large ignorance in education research about constitutions in the interrelation between curriculum and the citizen is striking, because constitutional historians would (of course) have no doubts about the outstanding importance of constitutions, which started to be implemented after the American independence as sets of fundamental principles according to which states should be governed. Constitutions

30 Harry Thiselton Mark, *Modern Views on Education* (London: Collins’ Clear-Type Press, 1913), 44.

31 Daniel Tröhler, *Pestalozzi and the Educationalization of the World* (New York: Palgrave Pivot, 2013).

32 Thomas S. Popkewitz and Fazal Rizvi, “Globalization and the Study of Education: An Introduction,” in *Globalization and the Study of Education. 2009 Yearbook of the National Society for Studies in Education*, Volume 108, ed. T. S. Popkewitz and F. Rizvi (New York: Wiley, 2010), 21.

33 Charles Edward Merriam, *The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training* (Chicago: University of Chicago Press, 1931).

34 Charles Edward Merriam, *Civic Education in the United States* (New York: Scribner, 1934).

35 Charles Edward Merriam, *The Written Constitution and the Unwritten Attitude* (New York: Richard R. Smith, Inc., 1931).

are expressions of sovereignty, be it in the hand of one, a few persons, or a people. In principle constitutions:

- define and unite a country's inhabitants and transform them into a people, and through that they at the same time identify foreigners as different from citizens,
- specify the rights and duties of all inhabitants (which may not be the same for all of them),
- arrange the basis of political interaction and participation, and
- define the relationship between the political and the religious.

In short, constitutions express (dominant views of) the ideal citizens of a given political entity, they legitimate mechanisms of social distinctions, and at the same time they “contain institutionalized mechanisms of power control for the protection of the interests and liberties of the citizenry, including those that may be in the minority.”³⁶

The broad ignorance about the constitutions in educational research is at the expense of the quality of the research in education, and this neglect is simply incomprehensible when research addresses questions of citizenship with regard to schooling and curriculum. Constitutions and school laws – and thus curricula – have a threefold relationship:

- On a very formal level, a hierarchy is perceivable, for a school law, like any other law, in any case has to follow the fundamental guidelines defined in the constitution.
- On a more content level, constitution and school laws/curricula are like specification and implementation: Namely, they define and are designed to make the ideal citizens.
- On a more cultural level, though, the two are institutional brothers in arms in the service of traditional enculturated beliefs and values, at least of dominant parts of the societies.

Against this background, cultural path dependencies in the development of the school and its curriculum play a much more important role than a historiography suggesting the idea that school changes with new school laws. The often celebrated liberal school law of Zurich of 1832, for instance, was successful not because it was “brand new,” but because it was in harmony with the new constitution of 1831, whereby both the constitution and the school law expressed visions of (local) self-government that are to be traced back to the Zwinglian reformation in the sixteenth century and its ideal of a (Christian) republic.³⁷

This idea of path dependencies was known a long time ago, as we can learn from one of the first comparatists in education, the British historian Michael Sadler, who noted that “a national system of education is a living thing, the outcome of forgotten struggles and difficulties and ‘of battles long ago’. It has in it some of the secret wor-

³⁶ Scott Gordon, *Controlling the State: Constitutionalism from Ancient Athens to Today* (Cambridge: Harvard University Press, 1999), 4.

³⁷ Daniel Tröhler, “Classical Republicanism, Local Democracy, and Education: The Emergence of the Public School of the Republic of Zurich, 1770–1870,” in *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*, ed. D. Tröhler, T. S. Popkewitz, and D. F. Labaree (New York, Routledge, 2011), 153–76.

kings of national life.”³⁸ Curricula reflect – as do constitutions – fundamental, taken for granted “cultural-cognitive”³⁹ assumptions about the “good life” and the just social order made up by the ideal citizens, whereby precisely because “cultural-cognitive” assumptions rest “on preconscious, taken-for-granted understandings”⁴⁰ they exert considerable effects, even though they may be hard to measure using the traditional quantitative methods found in large-scale research designs.

New constitutions and new school laws: European examples

It is perhaps one of the most frequently overlooked phenomena in education research that people with enough power to create a new constitution were well aware that their construction of an ideal citizenry and social order needed an institution that “made” or redeemed these ideal citizens of a envisaged social order. Among these institutions, the mass public schooling was meant to play a crucial role, and in this respect it did not matter whether or not the nation-states’ new constitutions were liberal, heading towards a secular republic, or conservative, protecting nobility, monarchy, the church, or a combination of them, and whether or not the constitutions contained articles concerning education. Yet, passing a new school law did not necessarily mean that the school would have the intended effects, wherefore school reforms that we are so often confronted with in research can be indeed interpreted as attempts to bring schools finally in line with the dominant cultural aspirations standing behind the curricula.

In the European history of the long nineteenth century, it is striking how quickly a new school law was passed after passing a new constitution. The unmatched example is France. In the first 40 years after the Revolution in 1789 new constitutions were adopted in 1791, 1793, 1795, 1799, 1814 (French Charter), and 1830. Almost parallel to this development school laws followed in 1792 (by Condorcet, but not adopted because of the beginning of the *Terreur*), 1794, 1795, 1802, 1816 (*Ordonnance*), and 1833 (the famous Guizot law). But that is not the end of the story, as the next 35 years should prove. The Second Republic was founded in 1848 by a new constitution, and a new school law followed in 1850. Louis Bonaparte took over by declaring himself Emperor Napoleon III and decreed a new constitution in 1852, which was followed by a new school law the same year that was adopted in 1854. A new school law followed constitutional changes in 1867, and after the French defeat in the Franco-Prussian War (1870–1871) new constitutional laws followed in 1875, followed by the two important Jules Ferry laws in 1881 (making schools free of charge) and in 1882 (making schools mandatory and secular). In less than 100 years, the French had 10 new constitutions and 10 new school laws (11, if Condorcet’s draft law of 1792 is counted).

Indeed, France was the unmatched example, but it was not singular, as can be seen first in the context of Napoleon: The French gave the Batavian Republic its constitution in 1797; a new school law was passed in 1801, followed by the laws of 1803

38 Michael E. Sadler, *How Can We Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?* (Guildford, Surrey Advertiser, 1900), 11.

39 William Richard Scott, *Institutions and Organizations*, 2nd ed. (Thousand Oaks: Sage Publications, 2001), 57.

40 Scott (2001), 61.

and 1806, the latter being the fundament of the development of not only the Dutch nation-state. The Helvetic Republic got its constitution in 1798, and its school law came into force in 1799 (largely influenced by the plan that Condorcet had presented to the French parliament in 1792). These two revolutionary cases reveal the interconnection between new social and political ideas and the education of the future citizen, as does Belgium, too, which separated from the Netherlands in 1830 and passed a new constitution in 1831, followed by a draft of a comprehensive school law in the same year.⁴¹ Meanwhile, in 1839, today's Luxembourg, originally a part of segregationist Belgium in 1830, became independent and gave itself a constitution in 1841 and a new school law in 1843, whereby hidden, sometimes amazing and surprising borrowings connected the school laws of France, the Netherlands, Belgium, and Luxembourg, without depriving them of their peculiarities.⁴² Similar developments can be observed in nineteenth century Prussia, Spain, and Austria, too, all embedded in movements of national sentiments. Austria in turn affected the Italian experience, which in turn had some parallels with England and Wales.

As a rule, in all European states passing a new constitution at some point in time passed a new school law within some four or five years, and the latest of these nation-states, Finland, is no exception in this regard. How much the feeling of national sentiment and liberation affected the interrelation between the constitution and the school law may precisely be seen again in Finland, where after centuries of being occupied by Sweden (1249–1809) and then by Russia (1809–1917), the Finns adopted a constitution in July 1919 and passed a comprehensive school law in 1921, which was uniform for everybody, mandatory for everybody, and destined to “create” Finns with an “emphasis on Finnishness” and “patriotism.”⁴³ The only exception to this rule of new school laws following new constitutions within a few years seems to be the three Scandinavian countries Denmark, Sweden, and Norway, and foremost the two central powers Denmark and Sweden. These Scandinavian countries were characterised by the fact that they all shared the same religion that was dominant in Germany – that is, Lutheranism – but that they at the same time feared the growing political influence of Germany. Furthermore, they were somehow devoted to the unifying idea of Old Norse, the North Germanic language that was spoken by the inhabitants of Scandinavia, and devoted to the Nordic myths as well.⁴⁴ Against this background, the idea of distinct nations that could be combined into a territorial state was more difficult to construct than elsewhere in Europe, which makes the Danish, Swedish, and Norwegian exceptions to the rule that new school laws always followed shortly after passing a constitution that defined the nation-state in its sovereignty.

41 Commission spécial, *Projet de loi pour l'enseignement public Belgique, présenté par al commission spécial, créée par arrête du 30 Aout 1831, et publié par le ministre de l'intérieur* (Brussels: H. Remy, imprimeur-libraire, 1832).

42 Geert Thyssen, “The Stranger Within: Luxembourg's Early School System as a European Prototype of Nationally Legitimized International Blends (ca. 1794–1844),” *Paedagogica Historica* 49, no. 5 (2013), 625–644.

43 Merja Paksuniemi, “The Development of the Finnish Public School from the 1860s to 1920s,” unpublished paper presented on occasion of the Sixth Nordic Conference on the History of Education, 20–21 August 2015, Uppsala University, Sweden.

44 Ulrike Hafner, *„Norden’ und ‚Nation’ um 1800: Der Einfluß skandinavischer Geschichtsmythen und Volksmentalitäten auf deutschsprachige Schriftsteller zwischen Aufklärung und Romantik (1740–1820)* (Triest, Edizioni Parnaso, 1996).

Denmark – which due to the tensions with England was loyal to Napoleon and was therefore defeated in 1814 – adopted a new school law in 1814 with no new constitution until 1849. However, the Danish school law of 1814 was in fact not *one* unifying law, expressing the national unity and fostering patriotism of the constitutionally defined citizens – as there was no constitution and as a large part of the then Danish people were, linguistically, German – but more of a “series of school laws” for different children according to their social background, the region they lived in, gender, and religion.⁴⁵ Yet, there was a unifying principle of the school laws, but that was directed to loyalty to the Danish King, which at least partly explains the Danish exception between 1814 and 1849, when a new constitution expressed a decidedly national feeling of unity and the school law to follow in 1855 with compulsory education (*undervisningspligt*) for all was the central concern.⁴⁶ A crucial role in this (new) Danish focus on nation (and exceptionalism) seems to have been played by Nikolai Grundtvig’s conception of Danish history as holding the mystic essence of the nation, the *Volksgeist*, the unique spirit assigned to a people as having “spiritual” power for the Danish people.⁴⁷ Danish national(ist) feelings grew over the century and strengthened in particular when in the Second Schleswig War in 1864 Denmark lost to Prussia parts of its southern territory in which the inhabitants spoke predominantly German (and who became Prussian and, after 1871, German). In Denmark now reduced in size and with its mainly Danish-speaking inhabitants, the idea of the nation-state and the making of the national citizen became even more prominent.

Equally “delayed,” but taking the somehow “reversed” route as compared to Denmark, was Sweden. Sweden, however, and in contrast to the other European nation-states, did not pass *one* document as a constitution, but four of them between 1809 and 1812. The underlying cause of the reorganisation was Sweden’s defeat against Russia, in which Sweden lost Finland. The defeat strengthened the Swedish nobility, which had been largely deprived of power in the 1772 *Instrument of Government* (1772 års *regeringsform*) declared by Gustav III of Sweden that fostered absolute monarchy. Obviously, the first of the constitutional documents adopted in 1809, the new 1809 års *regeringsform*, followed by the second in 1810, the *Act of Succession* (1810 års *successionsordning*), did not so much assemble the Swedish nation as a nation, as was the case of the continental nation-states, but rather was primarily concerned with power structures of the “common fatherland,” as the preamble states. The notion of the nation does not appear in the 1809 års *regeringsform*, and the notion of the Swedish people (*Svenska folket*) is extremely marginal in contrast to the revision of the definition of the *Riksdag of the Estates* in 1866, which starts in § 1 with the notion of the “Swedish people” that is to be represented in the new *Riksdag*. Against this background, it may not be surprising that in Sweden a new school law was not passed with the 1809 års *regeringsform*, but at least in 1812 a Committee on Education (*Uppfostringskommittén*) was established, with proposals to be discussed in the *Riksdag*, in particular regarding neglected (poor) children (for their own chil-

45 Christian Larsen, Erik Nørr and Pernille Sonne, *Da skolen tog form. 1780–1850* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013).

46 Larsen, Nørr, and Sonne (2013).

47 Alexander Maier, “Bildung zur Nation: Geschichtserzählung und kulturelle Identität als sakral-pädagogisches Programm bei Nikolai Grundtvig,” *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5, no. 2 (2015), 162–81.

dren, the elite favored home schooling). In 1825 this committee was followed by the “genius committee” (*Snillekommittén*), which followed the policy of its predecessor, negotiated between advocates of compulsory education and advocates of home schooling, and accepted public schooling only in cases of distress.⁴⁸ An official first school law was passed only in 1842, after a *national* crisis had been perceived due to severe crashes in the international economy, followed by public protests and even spontaneous riots in Stockholm in which a number of people were killed. In this emergency the *Riksdag* reacted towards Swedish vulnerability to *external* events, and different measures to strengthen the national economy and polity in general were undertaken, which was also the context of the school law to be passed in 1842.⁴⁹ It is still being disputed whether this school law simply “legalised” already existing practices to control the lower classes rather than to form a national unity or if this new school law has to be interpreted as the foundation of modern mass schooling in Sweden.⁵⁰ *Deliberate* nation building via selected school subjects like history and civics and state-based inspections of schooling seemed to have taken place only in the late nineteenth century,⁵¹ in a time that was, with regard to territorial politics, decisively anti-German.

Norway in turn was more “continental” than Denmark and Sweden, for it declared its independence immediately after having lost – as an ally of Denmark – the Napoleonic War in 1814 by adopting a constitution right before it was invaded by the Swedes. In a compromise, the Norwegians accepted the Swedish monarch as “their” king, and in turn the Swedes accepted the comparatively liberal Norwegian constitution, and in the same year, debates on educational reforms in Norway began. A parliamentary law commission was appointed in 1814, and proposals were presented to the parliament several times, leading to the acceptance of a preliminary school law in 1816.⁵² More Latin schools were founded, under the control of the state (and not the bishop), but the first comprehensive Norwegian school law was actually passed only in 1827, 13 years after the passing of the constitution, serving the idea of creating a national unity. A detailed curriculum with instructions for teachers was to follow in 1834⁵³; it represented a cultural attitude that has been called Norwegian “Romantic Nationalism.”⁵⁴

Even though the Scandinavian countries Denmark, Sweden, and Norway are

48 John Boli, *New Citizens for a New Society: The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden* (Oxford: Pergamon Press, 1989), 214.

49 Boli (1989), 217.

50 Esbjörn Larsson, “On the Use and Abuse of History of Education: Different Uses of Educational History in Sweden,” in *Knowledge, Politics and the History of Education*, ed. Jesper Eckhardt Larsen (Berlin, Lit, 2012), 106; Johannes Westberg, “The School Act of 1842 and Emergence of Mass Schooling in Sweden,” unpublished paper presented on occasion of the Sixth Nordic Conference on the History of Education, 20–21 August 2015, Uppsala University, Sweden.

51 Jakob Evertsson, “History, Nation and School Inspections: The Introduction of Citizenship Education in Elementary Schools in Late Nineteenth-Century Sweden,” *History of Education* 44, no. 3 (2015), 259–73.

52 Val D. Rust, *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway* (New York: Greenwood Press, 1989), 37.

53 See, in this volume, Tone Skinningsrud and Randi Skjelmo, “From Regional Differentiation Towards National Uniformity: The Norwegian Elementary School Acts of 1739 and 1827,” *Nordic Journal of Educational History* 3, no.1 (2016).

54 Rust (1989), 47.

somewhat different from Finland and the continental countries, they all show concern for a state-organised educational policy with regard to nation building, and the difference – especially apparent in the North – indicates the distinct historical trajectories in creating the respective loyal citizens.

Cultural agendas, curricula and the loyal citizens

To postmodernist scholars the idea of a constitution as basic text of a social order may seem old-fashioned, because schooling is less about normative ordering by elites and more about how students are to become changed into future citizens while at school. Although it is generally accepted today that normative sources (for instance, laws about schooling) do not tell us too much about classroom reality (as the enacted and experienced curriculum), it still has to be noted that constitutions and laws *are* a (part of the total) reality and that they may change, if it is registered that actual practices are, for whatever reason, too far from the envisaged ideal.

And it made a very great difference indeed for real life in the social order, for instance, whether a constitution – here the *1809 års regeringsform* – was decreed in the “name of God Almighty,” describing the monarch as “sacred” (§ 3) and defining in § 2 that the monarch had to be part of the “pure Evangelical doctrine” as defined during the Uppsala Synod in 1593, whereby § 6 defined four secretaries of state, one mandated with “religion, clergy, public education and the poor” (religious freedom was guaranteed, § 16), or if, 11 years previously, in 1798, Article 2 of the Helvetic Republic states: “The totality of the citizens is the sovereign” and that freedom of religion is guaranteed (Article 6) and the “two pillars of the public good are security and the Enlightenment,” whereby the “Enlightenment is preferable to prosperity” (Article 4). Given today’s skepticism towards intellectual history and normative sources, it is important to note that these were not word games with no relevance for daily life. They expressed dominant cultural convictions that were reflected in the curriculum, which not only included a selection of structured knowledge but also was organised in different school levels and school tracks with different, more or less meritocratic transition regimes, preparing social stratification via selection. To be a citizen – explicitly or not – was not simply to be a citizen in a formal sense, and it is exactly here that the need to contextualise – or *re*-contextualise – the interim de-contextualised floating signifier of “the citizen” becomes relevant.

Here it is important to see that progressive school administration and innovative pedagogy are not necessarily indicators of a progressive or liberal constitution, or vice versa, as can be easily demonstrated with the case of Prussia. Even though Prussia was admired for its education system, there were reservations about compatibility, precisely because the Prussian system was embedded in a conservative political culture. As Hughes pointed out in 1902: “The discipline of the German school is admirable, so is the general system of training – *for German children*; yet there can be no doubt that such a system would be the very worst for English or American children.”⁵⁵ Loyalty to the unifying nation was one aspect of the educational fabric, and loyalty to social distinctions another. The Prussian school system therefore foresaw for wealthier parents a school charging fees that ran parallel to the free elementary

⁵⁵ Robert E. Hughes, *The Making of Citizens: A Study in Comparative Education* (London: Walter Scott Publishing, 1902), 11.

school; this “prep school” (*Vorschule*) – “prep school” understood here as the preparation or preliminary stage leading to the *Gymnasium*, with the career gatekeeper Latin in the core of its syllabus – excluded almost all of the schooled children who went to the public school free of charge.

The national strategies for social distinctions become evident in the institutionalisation of different school tracks, in particular on the secondary school level. Here, Luxembourg may serve as an example and an example of present days. On its secondary level, Luxembourg has a tracked secondary school system, divided into a more prestigious level, the classical upper high school (*lycée classique*), and the less prestigious level, the technical upper high school (*lycée technique*). Whereas the teaching language in the classical upper high school (*lycée classique*) is French, the teaching language in the technical upper high school (*lycée technique*) is German. This leads to the fact that, for instance, in history class, students at technical upper high schools use textbooks made in Germany, whereas students at classical upper high schools use history textbooks made in France. So far there has been no research on the different views of history (and a troubled past) that these curricular differences produce.

These differences gain even further relevance when it is realised that Luxembourg decrees that its only *official legal language* is French, despite the fact that Luxembourgers’ vernacular language is Luxembourgish, a Moselle Franconian dialect – that is, a German dialect. Hence, Luxembourg’s constitution and all its laws are uniquely written in rather stilted legalistic French and not in all the official languages to which Luxembourg is committed. Evidently, the formal tracking of the secondary school level and the different teaching languages is, beyond all questions of content or syllabus or course of study, a curricular element of social reproduction as an expression of the dominant vision of social and political order. It is not surprising, then, that only 1/3 of a student cohort would be admitted to the more prestigious classical upper high school (*lycée classique*) and 2/3 to the less prestigious technical upper high school (*lycée technique*). Nor is it surprising that almost 80 per cent of the students at the more prestigious classical upper high school are of Luxembourgish origin and only 20 per cent foreign born, and that at the less prestigious technical upper high school foreign-born students make up almost 50 per cent of a cohort. And the pictures changes even dramatically to the disadvantage of foreign-born students, if we consider the lowest tracks within the less prestigious technical upper high school (*lycée technique*).⁵⁶

Transnationalism and curriculum history as an academic field

At the beginning of this article, it was suggested that curriculum history in particular offers a sophisticated way to do educational research, particularly as it allows the combination of traditionally separated philosophical history of ideas (for instance, social justice or political philosophy), social history (for instance, with regard to educational opportunities and life chances) and the history of institutions, if this

⁵⁶ Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse, Service des Statistiques et Analyses & Université du Luxembourg, FLSHASE (Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l’Éducation), *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 1: Sonderausgabe der Chiffres Clés de l’Éducation Nationale 2013/2014* (Luxembourg: MENJE/Service des Statistiques et Analyses et Université du Luxembourg, 2015).

integrated view is understood as part of a cultural history that asks for particular systems of reasoning and modes of sense-making that emerge and may prevail (or not) in areas and regions, whereby very often the idea of the nation-state has more or less successfully defined where these areas and regions are to be defined geographically. Furthermore, this approach makes possible an international and comparative perspective that does not suffer from hegemonic visions, as the neo-institutional assumption of a world culture does. That assumption, in the end, does not *analyse* phenomena of globalisation but in fact *globalises* them by imagining one, grand, centuries-old world narrative of globalisation.⁵⁷

The precondition then is to de-contextualise the concepts of citizen, nation, and curriculum, and at least partly the concept of constitution. This de-contextualisation allows us to see the particular in the overall scheme *as something particular* and not as a role model to be imitated. Against that background, the statistically verified existence of school subjects gives both a distorted and an overgeneralised picture of history. At least as important as the formal existence of school subjects are:

- school structures
- school tracks
- regimes of control (inspection, etc.)
- transition regimes
- stratification and inclusion/exclusion mechanisms
- the order of school subjects (in the syllabus and in the weekly timetable)
- the selected and arranged contents in the curricular guidelines and in the textbooks or schoolbooks.

In addition, extra-curricular activities offered by the schools, such as (foremost in the United States) particular athletic programs, drama clubs, or marching bands, belong to these factors, and equally important are school uniforms,⁵⁸ school rituals,⁵⁹ or the public marching of (male) school youth in a parade in the King's Garden in Stockholm, expressing military devotion to both higher education and the monarchy.⁶⁰ All of these rituals constitute "curriculum" in its historical development within the context of the nation-states (or regions within them, such as in Germany or Switzerland) – exposed to international challenges and transnational imports and exports – unifying people as a national "we" and as citizens and non-citizens or for-

57 Daniel Tröhler, "Globalizing Globalization: The Neo-Institutional Concept of a World Culture," in *Globalization and the Study of Education, 2009 Yearbook of the National Society for Studies in Education*, Volume 108, ed. Thomas S. Popewitz and Fazal Ritzvi (New York: Wiley, 2009), 29–48.

58 Nathan Joseph, *Uniforms and Nonuniforms: Communication Through Clothing* (New York: Greenwood Press, 1986).

59 Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures* (London: Routledge & Keagan Paul, 1986); Christoph Wulf and Jörg Zirbas, eds., *Innovation und Ritual: Jugend, Geschlecht und Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7*, 2004 (Beiheft 2).

60 Henrik Meinander, *Towards a Bourgeois Manhood* (Helsinki, Societas Scientiarum Fennica, 1994), 178. At the same time this ritual refers to specific gender roles in Sweden towards the end of the nineteenth century, according to which masculinity was more backward-oriented and therefore conservative, also with regard to gender stereotypes, whereas the (bourgeois) woman was more prospective and tended towards emancipation, see Sara Backman Prytz, *Borgerlighetens döttrar och söner. Kvinnliga och manliga ideal bland läroverksungdomar, ca. 1880–1930* (Uppsala: Uppsala University, 2014).

eigners, stratifying them socially into different categories, such as gender, class, and talent, and distinguishing them from others.

Against this background, curriculum history needs to pay attention not only to the “usual suspects” among the school subjects, such as history or civics, but also to previously rather marginalised items such as music,⁶¹ allegedly neutral mathematics,⁶² or presumed harmless physical education, which in England was part of the education of the gentleman, in Prussia part of the education of a strong, willing, and executing soldier as subject, and in Switzerland as part of civic education of the militia’s citizen-soldier. Besides these various individual school subjects, the depicted hierarchy of the school subjects in the timetables deserves special attention, with religion at the top for a very long time, then languages, math, history and geography, and, always in last place, physical education and home economics for girls, reflecting the late and sometimes very late implementation of women’s suffrage in the nation-states. The hierarchy is neither alphabetical nor does it follow the quantitative allocations of the weekly lessons, but it does express cultural values. Religion is of particular interest, for it dominated the curricular hierarchy even long after religious education had in some places been declared voluntary.

The American cultural anthropologist Margaret Mead is said to have once noted, “If a fish were to become an anthropologist, the last thing it would discover would be water.”⁶³ The water that we do not so easily discover is religion in its different aspects and its amalgam with the nation-state. In particular, Protestantism has culturally induced that education is not only understood as solution to any kind of perceived social problems, from teen pregnancy to pollution, but as a fundamental way of making sense of the (modern) world and the (modern) self.⁶⁴ That the two major Protestantisms, Swiss Reformed Protestantism and German Lutheranism, were able to connect themselves to the emerging nation-states in the long nineteenth century has led to this most particular interdependence between salvation and schooling, exceeding the business of teaching to write, read, and calculate by far. The very idea that nation-state citizens can be “made,” that they actually will feel that they are a part of a national community,⁶⁵ in this respect equal to other members and distinct from “foreigners,” that they will accept social distinctions, and that they are completely convinced that better and more education will place a person in a more privileged social position expresses this salvation narrative that seems to be at hand only and exclusively in the realm of organised schooling in a nation-state.

The educational sciences were very good children of this salvation narrative as they developed in the respective nation-states. They legitimised themselves by con-

61 Ruth I. Gustafson, *Race and Curriculum: Music in Childhood Education* (New York: Palgrave, 2009).

62 Jennifer De Net Diaz, “Signs of In/equality: A History of Representation and Reform in Elementary School Mathematics from the 1950s to the Present” (PhD diss., University of Wisconsin-Madison, 2014). <http://gradworks.umi.com/36/18/3618043.html>.

63 George D. Spindler, ed., *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action* (New York: Holt, 1982), 24.

64 Daniel Tröhler, “Educationalization of the Modern World,” in *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, ed. Michael A. Peters (Dordrecht: Springer, in press).

65 See, for instance, the example of history and geography in Switzerland: Nathalie Dahn and Lukas Boser, “Learning to See the Nation-State: History, Geography and Public Schooling in Late 19th Century Switzerland,” *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5, no. 1 (2015), 41–56.

tributing mostly unconsciously to the redeeming of the promises and expectations concerning the national citizens and to the denominational roots by formulating educational theories aiming at, in one case, the virtuous citizen, and, in the other case, *Bildung*, and by developing the organisation of schooling in the frame of the notions of curriculum or *Didaktik*. In either way, they provide often empirical data pertaining to educationalised questions such as social inequality, new media, disability, multiculturalism, multilingualism, tolerance, sustainability, entrepreneurship, development, and the like, and they suffer from what is called in German *Geschichtsvergessenheit*, fundamental unawareness of one's own historicity.

There is, of course, no Archimedean point to analyse these different national and Protestant trajectories in the realm of the individual nation-states. But it seems that an approach by curriculum history that is *not* in placed in the ideological tradition that it emerged from and that operates with floating signifiers like nation, society, citizen in order to compare their respective distinct way of historical materialisation in the realm of the emerging nation-states (and today in the realm of the globalised vision of the OECD or other transnational organisation) is a promising way to emancipate educational research from the salvation narratives that were institutionalised in the education systems of the nation-states, to which the educational sciences belong. It would be a process of self-enlightenment about not so enlightened roots of our role as educational researchers; it would necessarily be historical, comparative, interdisciplinary, and by that, revealing, appealing, and very interesting, contributing to a European education history that respects national or cultural distinctions without getting trapped by national idiosyncrasies.

References

- Autio, Tero. *Between and Beyond the German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- Backman Prytz, Sara. *Borgerlighetens döttrar och söner: Kvinnliga och manliga ideal bland läroverksungdomar, ca. 1880–1930*. Uppsala: Uppsala University, 2014.
- Boli, John. *New Citizens for a New Society: The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon Press, 1989.
- Caswell, Holis L. and Doak S. Campbell. *Curriculum Development*. New York: American Book Company, 1935.
- Commission spécial. *Projet de loi pour l'enseignement public Belgique, présenté par al commission spécial, créée par arrête du 30 Aout 1831, et publié par le ministre de l'intérieur*. Brussels, Belgium: H. Remy, imprimeur-libraire, 1832.
- Dahn, Nathalie and Lukas Boser. "Learning to See the Nation-State – History, Geography and Public Schooling in Late nineteenth Century Switzerland." *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5, no. 1 (2015), 41–56.
- Diaz, Jennifer De Net. "Signs of In/equality: A History of Representation and Reform in Elementary School Mathematics from the 1950s to the Present." PhD diss., University of Wisconsin-Madison, 2014. <http://gradworks.umi.com/36/18/3618043.html>
- Dole, Charles Fletcher. *The American Citizen*. Boston: D. C. Heath, 1892.
- Evertsson, Jakob. "History, Nation and School Inspections: The Introduction of Citizenship Education in Elementary Schools in Late Nineteenth-Century Sweden." *History of Education* 44, no. 3 (2015), 259–73.
- Gordon, Scott. *Controlling the State: Constitutionalism from Ancient Athens to Today*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- Gundem, Bjørg B. "Understanding European Didactics." In *Routledge International Companion to Education*, edited by Bob Moon, Sally Brown, and Miriam Ben-Peretz, 235–62. London: Routledge, 2000.
- Gustafson, Ruth I. *Race and Curriculum: Music in Childhood Education*. New York: Palgrave, 2009.
- Hafner, Ulrike. *'Norden' und 'Nation' um 1800: Der Einfluß skandinavischer Geschichtsmymthen und Volksmentalitäten auf deutschsprachige Schriftsteller zwischen Aufklärung und Romantik (1740–1820)*. Triest: Edizioni Parnaso, 1996.
- Hamilton, David. *Towards a Theory of Schooling*. Philadelphia: Falmer Press, 1989.
- Hamilton, Joseph Gregoire de Roulhac and Edgar W. Knight. *The Making of Citizens*. Chicago: McClurg & Co., 1922.
- Hopmann Stefan and Kurt Riquarts. *Didaktik und, oder Curriculum: Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik*. Weinheim: Beltz, 1995.
- Hopmann Stefan and Bjørg B. Gundem. "Didaktik Meets Curriculum: Towards a New Agenda," in *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*, edited by Bjørg B. Gundem and Stefan Hopmann, 331–54. Frankfurt, Peter Lang, 1998).
- Horlacher, Rebekka. *The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History*. New York: Routledge, 2016.
- Horlacher Rebekka and Andrea De Vincenti. "From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism: A History of Curriculum in Switzerland." In *International Handbook of Curriculum Research*, 2nd ed., edited by William F. Pinar, 467–92. New York: Routledge, 2013.

- Hughes, Robert E. *The Making of Citizens: A study in Comparative Education*. London: Walter Scott Publishing, 1902.
- Humboldt, Wilhelm von. "Der Königsberger und Litauische Schulplan." In *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Vol. IV of *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*, 168–95. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963 (1809).
- Joseph, Nathan. *Uniforms and Nonuniforms: Communication Through Clothing*. New York: Greenwood Press, 1986.
- Klafki, Wolfgang. "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung." *Die deutsche Schule* 50 (1958), 450–72.
- Jefferson, Thomas. "Letter to John Banister Jr., dated 15 October 1785." In *Thomas Jefferson: Writings*, ed. M. D. Peterson, 837–40. New York: Literary Classics of the United States, 1984.
- Larsen, Christian, Nørr, Erik and Pernille Sonne. *Da skolen tog form: 1780–1850*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013.
- Larsson, Esbjörn. "On the Use and Abuse of History of Education: Different uses of educational history in Sweden." In *Knowledge, Politics and the History of Education*, edited by Jesper Eckhardt Larsen, 105–19. Münster: Lit, 2012.
- Lybarger, Michael. "Origins of the Modern Social Studies: 1900–1916." *History of Education Quarterly* 23, no. 4 (1983), 455–68.
- Maier, Alexander. "Bildung zur Nation. Geschichtserzählung und kulturelle Identität als sakral-pädagogisches Programm bei Nikolai Grundtvig." *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5, no. 2 (2015), 162–81.
- Mark, Harry Thiselton. *Modern Views on Education*. London: Collins' Clear-Type Press, 1913.
- McLaren, Peter. *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. London: Routledge & Keagan Paul, 1986.
- Meinander, Henrik. *Towards a Bourgeois Manhood*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica, 1994.
- Merriam, Charles Edward. *The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training*. Chicago: University of Chicago Press, 1931.
- Merriam, Charles Edward. *Civic Education in the United States*. New York: Scribner, 1934.
- Merriam, Charles Edward. *The Written Constitution and the Unwritten Attitude*. New York: Richard R. Smith, Inc., 1931.
- Meyer, John. "Introduction." In *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, edited by John W. Meyer, David H. Kamens, and Aaron Benavot, 1–16. Washington, DC: Falmer Press, 1992.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Service des Statistiques et Analyses & Université du Luxembourg, FLSHASE (Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation), *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 1: Sonderausgabe der Chiffres Clés de l'Éducation Nationale 2013/2014*. Luxembourg: MENJE/Service des Statistiques et Analyses et Université du Luxembourg, 2015.
- NSSE. *Foundations and Technique of Curriculum Construction*. Bloomington: Public School Publishing Company, 1926.

- Paksuniemi, Merja. "The Development of the Finnish Public School from the 1860s to 1920s." Unpublished paper presented on occasion of the Sixth Nordic Conference on the History of Education, 20–21 August 2015, Uppsala University, Sweden.
- Pinar, William F. *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- Pinar, William F. *What is Curriculum Theory?* 2nd ed. New York: Routledge, 2012.
- Popkewitz, Thomas S. and Rizvi, Fazal. "Globalization and the Study of Education: An Introduction." In *Globalization and the Study of Education: 2009 Yearbook of the National Society for Studies in Education*, Volume 108, edited by Thomas S. Popkewitz and Fazal Rizvi, 7–28. New York, NY: Wiley, 2010.
- Rush, Benjamin. "Of the mode of Education Proper in a Republic." In *The Selected Writings of Benjamin Rush*, edited by Dagobert D. Runes, 90–100. New York: Philosophical Library, 1947 (1786).
- Rust, Val D. *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*. New York: Greenwood Press, 1989.
- Sadler, Michael E. *How can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?* Guildford: Surrey Advertiser, 1900.
- Scott, William R. *Institutions and Organizations*, 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
- Skinningsrud Tone and Randi Skjelmo. "From Regional Differentiation towards National Uniformity: The Norwegian Elementary School Acts of 1739 and 1827," *Nordic Journal of Educational History* 3, no. 1 (2016) (this issue).
- Spindler George D., ed. *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, 1982.
- Tanner Daniel and Laurel Tanner. *History of the School Curriculum*. New York: Macmillan, 1990.
- Thyssen, Geert. "The Stranger Within: Luxembourg's Early School System as a European Prototype of Nationally Legitimized International Blends (ca. 1794–1844)." *Paedagogica Historica* 49, no. 5 (2013), 625–44.
- Tröhler, Daniel. "Between Ideology and Institution: The Curriculum of Upper-Secondary Education." *Journal of Curriculum Studies* 41 (2009), 393–408.
- Tröhler, Daniel. "The technological sublime and social diversity: Chicago pragmatism as response to a cultural construction of modernity." In *Pragmatism and Modernities*, edited by Daniel Tröhler, Thomas Schlag, and Fritz Osterwalder, 25–44. Rotterdam: Sense Publishers, 2010.
- Tröhler, Daniel. "Globalizing Globalization: The Neo-Institutional Concept of a World Culture." In *Globalization and the Study of Education, 2009 Yearbook of the National Society for Studies in Education*, Volume 108, edited by Thomas S. Popewitz and Fazal Ritzvi, 29–48. New York: Wiley, 2009.
- Tröhler, Daniel. *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York, Routledge, 2011.
- Tröhler, Daniel. "Classical Republicanism, Local Democracy, and Education: The Emergence of the Public School of the Republic of Zurich, 1770–1870." In *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*, edited by Daniel Tröhler, Thomas S. Popkewitz, and David F. Labaree, 153–76. New York: Routledge, 2011.

- Tröhler, Daniel. *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York: Palgrave Pivot, 2013.
- Tröhler, Daniel. "Curriculum History or the Educational Construction of Europe in the Long Nineteenth Century." *European Educational Research Journal* 15, no. 3 (2016), 279–97.
- Tröhler, Daniel. "Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World." In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, edited by Michael A. Peters. Dordrecht: Springer (in press), doi: 10.1007/978-981-287-532-7_8-1.
- Westberg, Johannes. "The School Act of 1842 and Emergence of Mass Schooling in Sweden." Unpublished paper presented on occasion of the Sixth Nordic Conference on the History of Education, 20–21 August 2015, Uppsala University, Sweden.
- Westbury, Ian, Stefan Hopmann and Kurt Riquarts, eds. *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- Woellner, Frederic. P. *Education for Citizenship in a Democracy: A Text-book for Teachers in the Elementary Schools*. New York: Charles Scribner's Sons, 1923.
- Wulf Christoph and Jörg Zirmas, eds. "Innovation und Ritual: Jugend, Geschlecht und Schule." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2004) (Beiheft 2).



Regional Differentiation and National Uniformity: Norwegian Elementary School Legislation in the Eighteenth and Early Nineteenth Century

Tone Skinningsrud
Randi Skjelmo

Abstract • Previous research on Norwegian educational reforms after 1814, the year when Norway became a constitutional state, has emphasized the conservatism of the elementary education acts of 1816 and 1827. Contrary to expectations for a constitutional state, these acts did not reflect a concern for fostering politically active citizens. Neither did they follow up the enlightenment idea of teaching secular knowledge to the common people. We raise a new question concerning post-1814 educational legislation in Norway: was there an increased emphasis on national uniformity after 1814? A close reading of the earlier 1739/41 acts and the 1827 act, including the Plan and Instruction from 1834, studies of the debates in the Norwegian Parliament 1815–1827 and the temporary 1816 act on elementary education, show that policy after 1814 emphasised national uniformity more than before. Despite continued local funding of elementary schooling, national policy and legislation promoted uniformity.

Keywords • eighteenth and nineteenth century elementary education, citizenship education, eighteenth and nineteenth century educational legislation, history of Norwegian education, compulsory schooling, educational uniformity, educational unification

Introduction: Regional diversity and national uniformity

Historians have called the period from 1789 to 1848 in European and American history “the Age of Revolutions”.¹ In European countries, enlightenment inspired political movements brought absolute monarchy to an end. The French and American revolutions inspired the drafting of constitutions as well as a series of other reforms based on enlightenment ideas, including educational reforms.² The Scandinavian countries were a part of this wave, although each country adopted their modern constitution at different times. Sweden adopted a constitution in 1809, Norway in 1814, Denmark in 1848, and Finland in 1919. The Norwegian 1814-constitution

1 Eric Hobsbawm, *The Age of Revolution 1789–1848*. 1st Vintage Books Ed. (New York: Random House, 1996 [1962]).

2 Johannes Westberg, “En politisk illusion? 1842 års folkskolestadga och den svenska folkskolan,” *Uddannelseshistorie* 48 (2014), 52–70; Merja Paksuniemi, “Udvikling af det finske folkeskolevæsen fra 1860’erne til 1920’erne,” *Uddannelseshistorie* 48 (2014), 71–82; Tone Skinningsrud and Randi Skjelmo, “Fra enevælde til konstitusjonell stat: Forutsetninger for allmueskolelovgivning i Norge etter 1814,” *Uddannelseshistorie* 48 (2014), 31–51.

Tone Skinningsrud is Professor of Education at the Department of Education, University of Tromsø, The Arctic University of Norway.

Email: tone.skinningsrud@uit.no

Randi Skjelmo is Associate Professor of Education at the Department of Education, University of Tromsø, The Arctic University of Norway.

Email: randi.skjelmo@uit.no

was established in the immediate aftermath of the Napoleonic wars, where Denmark-Norway, which was then in a union, had been on the losing side. As part of the Kiel Peace Treaty, the Danish king seceded Norway to Sweden. However, in this process, an assembly of leading members of Norwegian society worked out a constitution, which the Swedish king accepted with minor modifications. In this “Age of Revolutions”, political and social development in Scandinavia showed a “[...] remarkable continuity with the past. The monarchies and the state churches were never seriously challenged [...]”.³

Recent contributions to comparative curriculum history have explored the connection between the introduction of constitutions and educational reforms, pointing to the affinity between constitutional conceptions of citizens and citizenship, and educational reforms seeking to implement citizenship education. In France, which is an exceptional case, in the late eighteenth and early nineteenth century, each constitutional reform in a long series of reforms was followed by an educational reform.⁴ As Daniel Tröhler points out, among the Scandinavian countries, Denmark does not conform to this pattern. Norway, on the other hand, followed the “continental pattern” of first introducing a constitution and then implementing educational reforms that promoted compulsory schooling. In this article we will examine more closely the case of Norway, and the nature of the educational reforms that followed the introduction of the 1814-constitution.

Already in 1814, Denmark introduced education acts whose explicit official mission was to create useful citizens. This was several decades before the country adopted a modern constitution.⁵ The expressed purpose of the 1814 Danish rural elementary education act was twofold: bringing up children in the Lutheran faith and creating useful citizens for the state.⁶ Creating useful citizens entailed the fostering of “citizenship virtues” and the transmission of knowledge and skills of a secular nature.⁷ These objectives represented a follow-up of enlightenment ideas that had been widely discussed in the decades preceding the Danish educational reform. A wide range of secular school subjects had been suggested as relevant for the peasant population – among others, astronomy. The Danish notion of useful citizens in the 1814 acts tied up with the ideal of patriotism, which was a strong movement in Denmark towards the end of the eighteenth century, especially among the bourgeoisie. Patriotism meant loyalty and willingness to serve the state rather than participating in the state.⁸

Education for citizenship is a highly relevant perspective for the analysis of educational reforms at the beginning of the nineteenth century. Previous research

3 Pasi Ihalainen, Michael Bregnsbo and Karin Sennfeldt, eds., *Scandinavia in the Age of Revolutions: Nordic Political Cultures 1789–1848* (Farnham: Ashgate Publishing Groups, 2011), 1.

4 Daniel Tröhler, “Curriculum History,” in *The Oxford Handbook for the History of Education* (2016, in press)

5 In the recently published Danish History of Education (volume 2) chapter 7 is devoted to “The education acts of 1814”. The five acts were about elementary education in a) rural areas in Denmark, b) in Copenhagen, c) in the towns, d) in Slesvig-Holstein and f) for the Jewish population; Christian Larsen, Erik Nørr, and Pernille Sonne, *Da skolen tog form 1780–1850*, Dansk skolehistorie, vol. 2 (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013).

6 *Anordning for almueskolevæsenet paa Landet i Danmark*, 29 July, 1814, Introduction.

7 Ibid. Introduction and § 22

8 Larsen, Nørr, and Sonne (2013), 53–54.

on Norwegian educational legislation following the establishment of Norway as a constitutional state has addressed this issue and has drawn attention to the lack of concern for citizenship education in Norwegian post-constitution education laws. In this article, we have shifted the focus. We want to highlight another theme that figured in the educational debates and legislative practice at this time, namely regional differentiation and national uniformity. Previous analyses of the Norwegian 1827 elementary education act and the debates leading up to the act have not drawn attention to this aspect of educational policy. Recently, however, in connection with the celebration of the 200 years anniversary of the 1814 Norwegian constitution, Norwegian historians have claimed that 1814 marked a shift in policy for the Norwegian realm. Before 1814 the policy pursued by the Danish absolute king promoted regional differentiation, while after 1814, when Norway had become a constitutional state, differential treatment of the regions was largely abandoned, and a policy of national uniformity was pursued.⁹ In this article, we raise the following question: did 1814 mark a change in educational policy and legislation, from differential treatment of the regions to the more consistent promotion of national uniformity?

In choosing our research focus, the recently published new history of Danish education, which has drawn attention to various dimension of educational diversity, among them regional variations, has been a source of inspiration. The Danish project explicitly challenges the established narrative of Danish education as the history of “the school” in the singular, ignoring the great variety of schools that existed simultaneously through all stages of history.¹⁰

Also the work of the British sociologist Margaret Archer, specifically some of the analytical concepts she has developed in “Social origins of educational systems”, has stimulated our interest in the tension between regional diversity and national uniformity. Archer has identified educational “unification” as a structure and process that is typically promoted by the state.¹¹ Unification has two aspects: *intensive* and *extensive* unification. *Intensive unification* concerns the effectiveness of policy implementation. High intensive unification requires an administrative hierarchy with clear lines of command ensuring the implementation of state policy at the local level. *Extensive unification* means that state controlled educational arrangements extend to all regions and localities of the nation.¹² The state tends to pursue a policy of both intensive and extensive unification because it is in the interest of the state to facilitate efficient administration as well as effective policy implementation on a national scale.

The effect of compulsory education laws on enrolment rates is an issue in the

9 Ida Bull and Jakob Maliks, eds., *Riket og regionene: Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser* (Trondheim: Akademika forlag, 2014).

10 Charlotte Appel and Morten Fink-Jensen, *Da læreren holdt skole: Tiden før 1780*, Dansk skolehistorie, vol. 1 (Aarhus: Aarhus universitetsforlag, 2013).

11 Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems* (London: Routledge, 2013 [1979]), 174–76.

12 Archer (2013 [1979]), 200. Here we only consider Archer’s concepts intensive and extensive unification. These concepts are part of a comprehensive theory about the emergence and elaboration of state educational systems, which also includes the concepts centralised and decentralised state educational systems. Since different authors define these terms differently, and – according to Archer’s definition of the educational system – we are dealing with a period prior to the emergence of the educational system proper, we will not use the concepts centralisation and decentralisation here.

international literature.¹³ The intention of the legislators who enacted the early 1739 legislation on rural elementary education in Denmark and Norway was to introduce compulsory education for all. However, the authorities provided no central funding for schools. Not until the mid-nineteenth century did Norwegian elementary education received central funding.¹⁴ Still Norway figures among the Western European countries that at an early stage had high enrolment rates. An investigation of 17 Western European countries placed Norway in a group of countries together with Denmark, Sweden and Prussia. Not only did these countries introduce compulsory education laws at an early date, but they also had early high enrolment rates. In other European countries, either increased enrolment did not follow subsequent to the enactment of national compulsory laws or it happened before the passing of compulsory laws. Yasemin Nuhoglu Soysal and David Strang reporting these results, suggest that the alliance between the national church and the state, which distinguished the group of Nordic countries and Prussia from the rest, enabled the effective coupling of legislation with organisation for enrolment. The church with its well-developed nation-wide organisation was a precondition and a facilitator for the implementation of centrally initiated educational reforms.¹⁵

Norwegian educational historians have come to a similar conclusion about the vital role of the church in the organisation of early elementary education, highlighting that church personnel at all levels, the local parson as well as the bishops played a central role in the implementation of the eighteenth and early nineteenth century education acts. There was no central funding for the early schools, except in the north of Norway,¹⁶ but an important sanction that served to enforce enrolment was the 1736 compulsory confirmation act, which established prior schooling and the ability to read as requirements for confirmation in the church. Knut Tveit claims that the confirmation was the driving force behind the implementation of the eighteenth century elementary education acts. The function of the school as preparation for the

13 See Yasemin Nuhoglu Soysal and David Strang, "Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe," *Sociology of Education* 62 (1998) and Karen Clay, Jeff Lingwall and Melvin Stephens, Jr., "Do Schooling Laws Matter? Evidence from the Introduction of Compulsory Attendance Laws in the United States" (Cambridge, Massachusetts: National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper Series, 2012), <http://www.nber.org/papers/w18477> (accessed February 1, 2016).

14 During the eighteenth century in the northern parts of Norway, Nordland and Troms, the state paid salaries for elementary school teachers from the Mission fund, which the king had established for education and missionary work among the Sami during the early decades of the century. In the 1740s teachers in eight out of twelve regions in Nordland as well as some of the regions in Troms were paid from the Fund. Knut Tveit, "Skolen i Nord-Noreg på 1700-talet," *Skolen: Årbok for norsk utdanningshistorie* (2004), 46.

15 Soysal and Strang (1989), 278, 286. Although these authors' data on Norwegian education are incorrect in claiming that compulsory education was introduced in Norway in 1848 and that the rate of enrolment in 1870 was 61 %, the ranking of Norway seems right, placing it among the early legislators of compulsory education and with an early high enrolment rate.

16 Central funding of schools in Northern Norway came from the "Mission Fund", which was dedicated to education and missionary work among the Sami population, see Liv Helene Willumsen, "Økonomiske vilkår for lærerutdanning i det nordlige Norge – den historiske utvikling av Seminariet i Laponici Fond", in *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, undervisning och fostran i nationalstatens periferi*, edited by David Sjögren and Johannes Westberg (Umeå: Kungl. Skytteanska samfundets handlingar, 2015), footnote 84. This fund was also used to finance schools for the Norwegian population. See Tveit (2004).

confirmation made the school acceptable to the local population.¹⁷ Though the state generally did not fund the first compulsory schools, at the mid-nineteenth century there was a very high enrolment rate in Norwegian elementary education compared to other European countries.¹⁸

In this article, we will not systematically pursue the effects of introducing compulsory education laws on enrolment. Our focus is on the political intentions behind the post 1814 educational legislation in Norway. We want to explore whether national unification and regional and local diversity were issues in the educational debates in the Norwegian Parliament from 1815 to 1827. If these issues were salient, we want to ascertain whether national uniformity was preferred to regional differentiation; and finally, we want to find out how the issue of regional diversity and national uniformity was resolved in the 1827 act on rural elementary education. A close reading of the previous eighteenth century educational reforms in Denmark and Norway, enacted under the absolute Monarch Christian VI, and historical research on educational development in Norway following these reforms will be presented as a backdrop to the analysis of the post 1814-education acts and debates.

Previous research on the 1827 rural education act

In Norway, the educational legislation in 1816 and 1827, which followed the introduction of the constitution in 1814, did not mention education for citizenship at all. Although the Norwegian 1814-constitution did not include any paragraphs on education, Torstein Høverstad, in an early study, pointed out the contradiction between the constitutional principle of popular sovereignty and the strong emphasis on the teaching of religion as well as church control of elementary schools in the 1827 education act.¹⁹ Høverstad saw this contradiction to result from the conscious intention of the political elite to maintain barriers to the political participation of the peasants.²⁰ More recent historical accounts have described the contradiction between the constitution and the 1827 act as a “delay” in Norwegian educational legislation, claiming that the educational consequences of the constitution were not drawn until the 1860 educational reform: “1814 in [Norwegian] educational history is 1860”.²¹

The idea of a contradiction between the constitutional principle of popular sovereignty and the 1827 educational reform has, however, been disputed. Erling Lars Dale highlights the limited suffrage granted by the constitution.²² Only “independent” citizens who owned property and citizens with higher education had the right to vote. The franchised “people” in the constitution did not include servants, women, land labourers and other groups without education or property. Because of the limited suffrage at the time, elementary education for commoners was not associated

17 Knut Tveit, *Allmugeskolen på austlandsbygdene 1730–1830* (Oslo: Universitetsforlaget, 1991), 51.

18 Hans-Jørgen Dokka, *Fra almueskole til folkeskole* (Oslo: Universitetsforlaget, 1967), 25. In 1837 the enrolment rate in rural areas was 94 % of the relevant age cohorts. In the towns the rate was 84 %.

19 Torstein Høverstad, *Norsk skulesoga: Det store interregnum 1739–1827* (Kristiania: Steenske Forlag, 1918).

20 *Ibid.*, 366.

21 Alfred Oftedal Telhaug and Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger* (Oslo: Abstrakt forlag AS, 2003), 55.

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

with political participation.²³ Instead, Dale claims, the authorities considered education for commoners as an aspect of church policy. To substantiate this point, he mentions that in 1821 a complete education act was included in the proposition for a new church law, the “Act on Religion and the Clergy”. Written and presented by the minister for church and education, Niels Treschow, this proposition contained altogether 10 paragraphs dedicated to “education for the young”.²⁴ The inclusion of educational legislation in church laws was, however, only a passing moment. The acts of 1739/41, 1816 and 1827 were all independent education acts.

Still, the 1827 act clearly placed elementary education under the control of the church. Its curricular content displayed few traces of secular school subjects, which advocates for the enlightenment had suggested as relevant for the peasant population. There was no mention of “citizenship virtues”.²⁵ The schools’ primary aim was to prepare for the confirmation in the church. The final “exam” was the confirmation, which required religious knowledge at a level determined by the local parson.²⁶ The Plan and Instructions issued in 1834, underlined the religious ethos of the schools and admonished the teachers to represent Christian morality: “true fear of God and Christian moral conduct”.²⁷ The teacher should teach the children to distinguish between “Good and evil” and to “understand the fateful consequences of sin”.²⁸ Ambulant teachers should also conduct evening prayers in the homes where they stayed, if it was the wish of the household.²⁹

One could still argue that the 1827 act’s emphasis on the teaching of religion (in addition to reading, writing and arithmetic) expressed a concern for the ideal citizen implied by the constitution, since it defined Norway as a “confessional state”, proclaiming, “The religion of the state is the evangelical-Lutheran faith”. Thus, in order to be a good citizen one had to be a solid Lutheran. However, this dimension of the ideal citizen was identical with the “ideal subject” of the absolute state and had nothing to do with political participation.

Although Høverstad’s pioneering study from 1918 has been criticised by Dale and others, there is agreement on his observation that the final act, passed in 1827, was decidedly more preservative of the status quo in education than its earlier versions. All the sessions in Parliament from 1816 to 1826 had discussed various versions of the act.³⁰ Høverstad sees the final act as a combined effect of the pursued self-in-

23 Dale (1999), 308.

24 The Parliament never voted over this law. In 1821, an overcrowded agenda prevented it. The government did not present it a second time, due to resistance against its suggestions for a stricter church discipline. See Tønnes Sirevåg, *Niels Treschow: Skolemann med reformprogram – det frie Norges første kirkestatsråd ved aktstykker opplyst* (Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie, 1986), 124–33.

25 Skinningsrud and Skjelmo (2014), 31–51.

26 *Lov angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet*. Stockholms Slot den 14nde Juli 1827, § 15.

27 *Plan og Instrux for almueskolen*, 1834. § 3 www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1834_planoginst.htm (accessed January 29, 2016).

28 *Ibid.* § 8.

29 *Ibid.* § 17. The ambulant teacher was the typical teacher in rural Norway until the mid-1860s. He stayed with local farmers and taught a group of pupils from the neighbouring farms, moving “his school” every 3–7 days from one farm to the next. In 1837 most Norwegian parishes lacked permanent schools (schoolhouses), 87 % of all pupils in rural areas attended ambulant schools. See Oskar Bandle et al., eds. *The Nordic Languages, volume 2* (Berlin: Walter de Gruyter, 2005), 1527.

30 Skinningsrud and Skjelmo (2014).

terest of the elite, who did not want an educated peasantry, and the neo-pietistic religiosity among the leading peasant members of Parliament, who considered secular school subjects as a threat to religion. Høverstad points to the paradox that the conservatism and the preservation of church control of elementary education embodied in the 1827 act, was the joint effect of rationalism and neo-pietism. The political elite were rationalist in orientation, whilst the neo-pietists, belonging to the Hauge-movement,³¹ were opposed to the enlightenment idea of secular elementary education for commoners. Høverstad claims that the Hauge-movement wanted to safeguard the school from “the false worldly wisdom”, which the rationalists and enlightenment thinkers had advocated.³² In Høverstad’s interpretation these orientations, the self-interest of the rationalist political elite and the neo-pietism of the Hauge-movement, were curiously combined by the leader of the Parliamentary committee, theology professor Svend Hersleb, who in 1827 presented the proposition to the Parliament, being a member of the elite as well as a sympathiser with the Hauge-movement.³³

Both of Høverstad’s explanatory factors, the self-interest of the political elite and the fear among the Hauge-followers that secular knowledge would threaten religion, have been contested by research that is more recent. Marthe Hommerstad claims that the political elite, the state bureaucrats, were not opposed to education for the peasants.³⁴ In addition, research on the Hauge-movement has cast doubts on the premise that it was uniformly opposed to secular knowledge in the schools. Merely the members’ entrepreneurialism and business activities, which required considerable knowledge of a non-religious nature, would testify to the contrary.

The 1739 acts on rural education in Denmark and Norway

The post-1814 legislation built on the legacy of the eighteenth century education acts and the uneven success of their implementation. During the eighteenth century,

31 The Hauge-movement was a lay awakening movement in Norway initiated by Hans Nielsen Hauge (1771–1824). Hauge did not have any formal education, but had experienced a calling from God to become a lay preacher. He travelled all over Norway and attracted a large following. Since he preached outside the church and without any formal theological training, he violated the prohibition of private religious gatherings without the permission of the church’s local representative (the 1741 Conventicle Act). Hauge was an active entrepreneur and he, as well as his followers, was successful in business. From 1804 to 1811, he served a prison sentence for his lay preaching and business activities. See Linda Haukland, “Hans Nielsen Hauge,” *Scandinavian Journal of History* 37, no. 5 (2014), 539–59.

32 Høverstad (1918), 366. Historians differ in their assessment of the Hauge-movement’s attitude to education. On the one hand, it is a common opinion that the movement greatly contributed to the development of literacy among the peasants and commoners during the nineteenth century because members of the movement studied the bible, discussed the Holy Scripture in Conventicles (private assemblies) and maintained their network by writing letters to each other. The historian Halvdan Koht claims that members of the Hauge-movement were the backbone of the early peasant opposition in the Parliament. On the other hand, Jostein Fet, *Lesande bønder* (Oslo: Universitetsforlaget, 1995), 196, quotes a contemporary source, the rationalist priest Blichfeldt, who claims that the Hauge-movement condemned all literature that diverted attention from the one and only necessary concern: to obtain eternal life. Fet also quotes the Norwegian linguist and creator of Norway’s second official language, New Norwegian, Ivar Aasen, who describes the Hauge-movement as hostile to secular knowledge.

33 Høverstad (1918), 367.

34 Marthe Hommerstad, *Politiske bønder: Bondepolitikk og Stortinget 1815–1837* (PhD diss., University of Oslo, 2012).

Denmark and Norway were in a union, and there was parallel educational legislation for the two countries. The tension between national uniformity and regional differentiation was already present in the 1739–41 acts on rural education in Norway.

The two 1739 acts on rural elementary education enacted by the Danish pietistic king Christian VI, one for Norway (NF) and one for Denmark (DF), prescribed compulsory elementary education in all rural areas.³⁵ The parson and the Dean should appoint a local teacher, who was obliged to include all parish children in the school, both rich and poor, without charging fees. The parson and the Dean should also examine the teacher and ensure that “[...] no strange vagabonds, women, former soldiers or lower military officers are used without being examined by the parson.”³⁶ Home tutoring was strongly discouraged, and the parson should admonish the parishioners to “send their children to school and not allow them to receive tutoring at home.”³⁷ Sources of funding for the schools were similar in the two countries. Each district (*sogn*) should establish a school fund (*Kasse*), which could consist of private donations,³⁸ but a cop tax should supplement the fund. No one in the local area (*sogn*) should be exempted from the tax “whether it was the landed estate, the parson’s household or the common people, except those who rely on alms alone.”³⁹

In the 1739 acts the regional authorities (*stiftsdireksjonen*), the bishop and the royal fief-holder (*amtmanden*), were responsible for assessing the need for schools and the approval of local school plans within the diocese. The Placat of 1740 for Denmark (DP) and of 1741 for Norway (NP), however, seriously modified the 1739 acts and reduced them to ideal standards that the localities might or might not achieve, depending on their capacities and circumstances. The reasons for the modification was that the Danish act had been heavily criticised by the Danish aristocratic landowners (*proprietærene*), who would have had to bear the major costs connected with the establishment of rural schools. The Danish Placat, which retracted the 1739 act, in its introduction explained that the king, on scrutiny, had realised that the costs of implementing the act would amount to “a considerable sum” as well as “much inconvenience”, and that the landowners would have to cover the major part of the costs. The king’s reasoning was that the youngsters could acquire the necessary knowledge for the salvation of their souls without placing “too heavy a burden on the owners of the land [...]”. Since the landowners were in the best position to know “the capacity of the estates and the conditions of their cultivators”, the landowners could themselves suggest “where, and how many schools that were needed on each estate”.⁴⁰ In other words, in Denmark, the decision making power to establish schools was left to the landowners and not to the bishop and the royal fief-holder, which had been the prescribed arrangement in the 1739 act.

While the Placat for Denmark made the owners of large estates into the local decision makers of school development, the Placat for Norway placed this responsibility

35 A close reading of the legal text in the two laws, for Denmark and Norway, confirm that they are identical. See Høverstad (1918), 6; Einar Høigård and Herman Ruge, *Den norske skoles historie: En oversikt* (Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 1947), 44; Appel and Fink-Jensen (2013), 193.

36 DF § 38; NF § 39.

37 DF § 38; NF § 39.

38 DF § 31; NF § 32.

39 DF § 32; NF § 33.

40 Introduction to DP.

with the “rural congregations, which have the best knowledge of the conditions and situation in the district”.⁴¹ The Dean was responsible for the establishment of a school commission in each of his parishes, which beside the parson and his chaplains, consisted of four among the “best and most knowledgeable men” in the parish, the local sheriff, the local tax collector (*fogd*) and local proprietors, if there were any.⁴²

In Denmark, on the other hand, the school fund should be administered by the “the largest land owner in the school district”, who should “supply the income and pay the expenses, assisted by the fief-holder”.⁴³ The largest landowners were authorised both to decide the local school tax and the remuneration of the local teacher. “It is the land owner themselves that decide, and distribute the burden among themselves, what the school masters need for their up-keep and, what they in salary and income shall receive, since the king assumes that they treat the school masters in a way which ensures that they do not perform their job moaning”.⁴⁴ The resolution of disagreements among the landowners concerning the distribution of expenses should follow the principle: “what the largest land owner decides, the smaller land owners should be content with [...]”. If this principle did not solve the dispute, the fief-holder and the Dean should decide on the case, and report their decision to the bishop and the fief-holder who should have the final say. The landowners also had the authority to decide whether and to what extent “they want to reclaim expenses for school buildings and annual teacher remuneration from their peasants and servants”.⁴⁵

The Placat for Denmark of 1740 left decisions on school development and the funding of schools to the local owners of large estates, while the Placat for Norway of 1741 authorised the fief-holder together with the Dean to establish local school commissions, which would ensure school development and local funding through taxation. This difference in the administration of the schools and their economy corresponds to the general difference, which the Norwegian historian Ståle Dyrvik has noted, between the practice of state governance in Denmark and Norway.⁴⁶ In Denmark, the 700 private landowners were in charge of several economic and administrative state functions in exchange for royal privileges and tax exemptions. “In Norway, on the other hand, a complete local administration was built up, through which the extended arm of the king reached everyone”.⁴⁷ Dyrvik’s point is that in Norway local state officials (“the extended arm of the king”) interacted with the local population on educational issues, while in Denmark, the commoners had to relate to a landowner and his officials. In the Norwegian school commissions, which were responsible for school planning and execution of the plan for the schools’ economy and administration, state officials encountered the commoners.⁴⁸

41 Introduction to NP.

42 NP § 2.

43 DP § 5.

44 DP §5.

45 DP § 6.

46 Ståle Dyrvik, *Truede tvillingriker 1638–1814: Danmark-Norge 1380–1814, vol 3* (Oslo: Universitetsforlaget, 1998).

47 *Ibid.*, 36.

48 Tone Skinningsrud, *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden: Framveksten av det norske utdannings-systemet* (PhD diss., University of Tromsø, 2013), 263.

Danish educational historians have described the eighteenth century's difference in Norwegian and Danish educational governance as a difference in democratic popular influence. The Norwegian school commissions, where local farmers often constituted the majority, epitomise the democratic influence. However, Appel and Fink-Jensen point out that also in Denmark, for example among the peasants in West Jutland and on the island Bornholm, the parishioners exerted influence on local school arrangements because there were no large landholders.⁴⁹

Educational development in Norway after the 1739/1741 legislation

Norwegian educational historians have agreed that the essential consequence of the 1741 Placat's modification of the 1739 act was that "the local communities and the regional state authorities were allowed to implement the act in the way that they wanted and to the extent that they mustered".⁵⁰ The 1741 Placat for Norway reduced the 1739 act to an ideal standard for the school, and the local school commissions and the regional state authorities were authorised to implement the act to the extent that they found feasible.

The peasants constituted the most powerful group in the school commissions, and it would be impossible to implement decisions about local school taxes without the consent of the peasant population.⁵¹ Høverstad claims that the local school commission mobilised resistance against the establishment of schools. The commissions were disposed for conflict because the duty of the state officials was to promote the school, while the peasants, who often constituted the majority in the commissions, had to bear the costs. The commissions so to speak produced resistance against establishing schools for the peasants, because the school issue activated an already existing contradiction between the state officials and the peasants.⁵²

Høverstad's assessment is that even though there were vast differences between communities in educational provisions, the general state of affairs was stagnation. Helgheim has challenged this view. He has studied the increasing number of school-teachers in rural areas of Norway during the period 1750 to 1810 as an indicator of the increasing volume of pupils attending schools.⁵³ His estimate is that from 1750 to 1780, there was a growth of 43 per cent in teacher positions, and from 1780 to 1810, the growth was 21 per cent. However, the increase in teacher positions relative to general population growth remained constant.⁵⁴ Helgheim concludes that during the whole period from the 1739/41 education acts to 1814, there had been a considerable increase in educational provisions for the population in rural areas. Growth had been slow, but the overall change was formidable. In principle, the provision of formal education for all, had taken over informal home tutoring of children. The extent to which provisions were available depended on regionally approved plans worked out by the local school commissions. However, the central authorities had played its

49 Appel and Fink-Jensen (2013), 201, 210.

50 Høverstad (1918), 5; Johannes Helgheim, *Allmugeskolen paa bygdene* (Oslo: Aschehoug & Co, 1980), 62.

51 Høverstad (1918), 8–9.

52 *Ibid.*, 15.

53 In 1801, 91.2 % of the Norwegian population lived in rural areas. Helgheim (1980), 57.

54 *Ibid.*, 58.

part by issuing reminders and instructions for the development of local plans several times during the latter half of the eighteenth century.⁵⁵

Tveit as well has argued that Høverstad overestimates the peasants' resistance against elementary education during the 1700s. He claims that the impression of intense and extensive conflicts between the peasants and the state officials in the local school commissions is due to a bias in available historical sources, since conflicts tend to produce more documents for public archives than agreement.⁵⁶ Tveit's own research from the eastern part of Norway during the 1700s indicates that from 1775 to 1818 there was a 50 per cent increase in the number of teachers in this part of the country, while the population growth was 30 per cent.⁵⁷ His general impression from studying local school plans in the archives is that the local population generally had a positive attitude towards the school, even though it meant taxation. He attributes this to the fact that education was necessary to pass the confirmation, which was a requirement for obtaining full rights as a citizen: the right to marry, to obtain work and to possess property.⁵⁸

A recent study, which compares a community in the Trondheim region with a community in Kristiansand before and after 1814, presents a more diversified picture of the local school commissions. This study documents that the level of conflict was different in different communities. Differences between the local commissions in terms of size, composition and policy practices, reflecting differences in the social structure of local communities may have caused different levels of conflict.⁵⁹

Despite disputes among historians about the prevalence of local resistance to the establishment of rural elementary schools, and the uncertainties about the volume of schooling, there is general agreement that educational development during the second half of the eighteenth century varied between the regions.

Some authors consider the uneven development as caused by the 1741 Placat because it allowed each community to decide how to extract taxes to cover expenses for the school.⁶⁰ The Placat relinquished the original ambition of the policy makers for a uniform national arrangement for the school.⁶¹ However, local and regional differences were not only due to "flexible local arrangements" allowed by the general legislative framework. The authorities in Copenhagen also differentiated between regions by exempting some from implementing the acts. Already in 1742, the Chancellery exempted the administrative district Nordland and Troms, in Northern Norway, from the 1739 act and the 1741 Placat on advice from the regional fief-holder and the bishop.⁶² The district was not obliged to establish school funds. Instead, each parson would have an assistant for supervising home tutoring done by the parents. The Northern Norway Mission Fund, which was primarily dedicated to educational

55 Ibid., 52–59.

56 Tveit (1991), 205.

57 Ibid., 77. Akershus, the part of Norway examined by Tveit, from 1730 to 1830, had 42–43 % of the total population in Norway. Ibid., 81.

58 Tveit (2004).

59 Tor Bjerås, "Grunnloven og lokaloffentligheten," in *Riket og regionene: Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser*, ed. Ida Bull and J. Maliks (Trondheim: Akademika forlag, 2014), 101, 113.

60 Høigård and Ruge (1947), 46.

61 Helgheim (1980), 35.

62 Ibid., 36; Tveit (2004), 36.

and missionary work among the Sami, provided the funding for the assistants.⁶³ The 1739/41 acts were not implemented in Nordland and Troms until 1778.⁶⁴

Since Medieval Times, the whole of Northern Norway had been included in the Diocese of Trondheim (Nidaros). However, in 1804 the authorities established a separate diocese in Northern Norway, consisting of the present days' counties Nordland, Troms and Finnmark. The first bishop in this northernmost region of Norway, Bonsach Krogh, a philanthropist by conviction, held the post until 1828. However, stormy weather and bad health prevented him from carrying out his visitations. It was also very difficult to get parsons to his diocese. Before 1814, he complained several times per year to the Chancellery in Copenhagen, and after 1814 to the Ministry of Church Affairs in Oslo, of widespread clerical vacancies in Finnmark. In 1824, six posts were vacant in Finnmark and nine in Nordland. Lack of church personnel of course had consequences for school development in the area. The bishop's visitation protocols tell stories about poverty, destitution, and dilapidated school buildings. "The common people very negligent" and "the knowledge among the young extremely lacking" were common descriptions.⁶⁵

Bjerkås claims that at the transition from the eighteenth to the nineteenth century "legal amendments and local adaptations had produced an education sector that was not unified throughout the nation but varied between individual districts".⁶⁶ The regional differences in school development (*stift*) that existed in Norway at the beginning of the nineteenth century were caused both by the differentiated regional policy conducted by the authorities in Copenhagen and by variations in educational initiatives and efforts among the regions, who worked out local plans for the school in accordance with their local means.⁶⁷

Appel and Fink-Jensen, in their discussion of the 1739/40 educational legislation on elementary education in Danish and Norwegian rural districts, conclude that although these acts represented an attempt by the king to establish uniform elementary education in the two countries, they resulted in putting a stamp on regional and local differences.⁶⁸ Also in Denmark regional differences in schooling arrangements were both a result of variations in local traditions and initiatives and variations in central policy decisions concerning regions. The major achievement of the 1739/41 acts was to signal that universal elementary education was a concern for the state, rather than the levelling of regional and local differences.⁶⁹

General change in Norwegian regional policy after 1814

Norwegian historians have pointed out that towards the end of the union with Denmark; Norway had ceased to function as a unified realm.⁷⁰ For a long time the king

63 Helgheim (1980), 38.

64 Tveit (2004).

65 Høverstad (1918), 257, 261.

66 Bjerkås (2014), 100.

67 Westberg has made the same point about central legislation and local funding being necessary pre-conditions for educational development in Sweden after the 1842 education act. Westberg (2014), 66.

68 Appel and Fink-Jensen (2013), 216.

69 *Ibid.*, 203–16.

70 Jakob Maliks, "Grunnloven og regionene: Hegemoni, kontinuitet og brudd," *Heimen* 49 (2012), 15–16; Bugge and Mykland (1987), 234; Maurset (1979), 15, quoted in Maliks (2012).

and Chancellery in Copenhagen had governed Norway through a direct link to individual regional public officials without going through a national administrative centre. The regions (*stift*) – that is, the Dioceses, whose borders coincided with those of secular administrative units – were the primary economic, cultural and administrative units. After 1814, however, the functional differentiation of the regions gradually decreased.

During the union between Denmark and Norway central political decision-makers in Copenhagen enacted laws and regulations for both countries. The central decision-makers often differentiated between regions by making decisions that only applied to one region at a time. One single bishop could be the recipient of a rescript. This practice was contrary to a uniform governance of the Norwegian territory. Historians have designated the policy principle underlying this practice the “whole-state-policy” (*Helstatspolitikk*), which they often explain as a policy of amalgamation and uniformity, with the intent of evening out regional differences.⁷¹ However, the “whole-state-policy” was not about introducing uniform governance, i.e., common rules and laws for the whole realm. The intention was primarily to strengthen the state. The result of this policy was an increase of regional differentiation rather than more equality between regions. The effect of Norwegian independence from Denmark in 1814 was not only that the political centre moved from Copenhagen to Christiania (Oslo); it also entailed the pursuit of a new state policy that entailed nationally uniform legislation and less differential treatment of the regions.

The question whether the educational legislation for the recently established Norwegian state should be general and have a nation-wide scope or should deal separately with specific regions was a theme in the Norwegian educational debate after 1814. In the first ordinary Parliamentary meeting 1815–16, there were propositions for a new education act that concerned only one region (*stift*) as well as propositions covering the whole nation.⁷²

Legislative work in the Norwegian Parliament 1815 to 1827

Educational debates 1815–1816

During the summer session in 1815, the first Parliamentary assembly in Norway had to deal with three different proposals concerning the improvement of elementary education. Two bishops, Christian Sørensen in Christiansand, Frederik Julius Bech in Akershus, and the schoolteacher Thomas O. Amle, who was a member of the Hauge-movement, a religious awakening movement among the laity,⁷³ had prepared separate proposals for legislation on elementary education. Bech’s proposal was for a national act covering the whole country, while Sørensen’s proposal was for a tempo-

71 Jakob Maliks and Ida Bull, “Med regionen som utsiktspunkt,” in *Riket og regionene: Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser*, ed. Ida Bull and Jakob Maliks (Trondheim: Akademika forlag, 2014), 14.

72 Betenkning til Odelstinget fra medlemmer av 1ste, 3die, 4de og 6te combinerede Committee ang. Almueskolevæsenet 28 March 1816. *Storthingsforhandlinger 1815 and 1916*, 100–23.

73 Amle’s membership in the Hauge-movement is mentioned in Olav Golf, *Haugebevegelsen og folkeopplysningen* (1996) and in Hommerstad (2010), 210. See also note 20 in this article.

rary two-year reform in his own diocese. Amle also proposed national legislation.⁷⁴ The Parliament appointed a separate committee to consider the three proposals and coordinate them.⁷⁵

Although Amle, being a school teacher, had a more modest social standing than the two bishops, his proposal for ambulant schools for the younger children, until the age of 12, and permanent schools for the older ones, was adopted by the commission.⁷⁶ The committee considered Amle's proposition to be more realistic than the more ambitious proposal from Bech, who had suggested more permanent schools and longer school years.⁷⁷ The result of the committee work was a comprehensive proposition in 35 paragraphs, which concerned permanent schools, ambulant schools and teacher education as well as economic arrangements for the schools, taking into consideration local ways of life. For communities that moved to the mountains with their herds during the summer (*seterdrift*), the school would close during the summer season. Likewise, the school would close during seasonal rural labour. Also during the periods when the fisheries were intensive, the school would close.

The committee had had a thorough discussion on whether educational legislation should be national or regional. Agreeing on a national act the committee was still aware of the problems associated with national legislation, considering the obstacles created by the Norwegian topography:

[The committee] also acknowledges how overwhelmingly difficult it is to conceive of a law, which can be enforced in a country like Norway, where local conditions, the working life of the people and their economic conditions are so varied, where the relatively sparse population lives spread out on a variegated area, where the communications are made so difficult, here by mountains and long valleys, and there by rivers and fjords [...].⁷⁸

Although the proposition was the result of extensive deliberations, a vote of 27 against 26 rejected the proposition. Instead, the Parliament on 1 July 1816 decided on a temporary act consisting of only three paragraphs. However, this short temporary act was also a national act. Moreover, contrary to earlier and later education acts, this act covered towns as well as rural districts, though with some difference between arrangements for rural and urban schools.

74 Amle suggested ambulant schools for the smaller children, up until 12 years of age, and permanent schools for the older children. He also suggested the development of teaching materials: a book of readings containing pieces about nature studies, natural history, world history, biographies, also a book for arithmetic exercises and for texts that should be learnt by heart. See Helgheim (1980), 62; Golf (1996), 151.

75 *Betenkning til Odelstinget fra medlemmer av 1ste, 3die, 4de og 6te combinerede Committee ang. Almueskolevæsenet 28de March 1816. Storthingsforhandlingene 1815 and 1816*, 100–23.

76 The difference between permanent and ambulant schools was that permanent schools required schoolhouses, while ambulant schools entailed the teacher moving between the various farms in his district conducting his lessons in the homes of the farmers.

77 Hommerstad (2012), 210.

78 *Storthingsforhandlingene (Mai 1815–1816)*, 100–4. The population in Norway at this time was around 890,000. This was close to the size of Denmark's population of 925,000, but the area of Norway was seven times the size of Denmark. See Olav Kolsrud, *Maktens korridorer: Regjeringskontorene 1814–1949*, Riksantikvarens Skriftserie 12. (Oslo: Universitetsforlaget, 2001), 19.

The long parliamentary journey towards the 1827 act for rural elementary education

Since the 1816 act was temporary, the Parliament decided to forward the different proposals to the Law committee, a permanent committee, whose mandate it was to work out a new proposal for a national elementary education act.⁷⁹ The original proposal, containing 35 paragraphs, which had been rejected by a very narrow majority, had been presented as a national act covering all regions, and besides, as a framework act, which provided general national rules that would allow regional variations. The assumption was that the government, upon applications from the various regions, would permit specific local arrangements for particular communities and districts.⁸⁰ After preparations, in 1818, the Law committee presented the bill to the Parliament a second time. The assembly, during this session, postponed the bill, arguing that the economic situation for the country was very difficult.⁸¹ In the 1821 session, the bill was presented again, but it was postponed once more, due to an overcrowded agenda of educational issues, among others, teacher education and salaries for elementary school teachers. Besides, this session experienced time shortage, since the Swedish king Carl Johan terminated it prematurely.⁸²

In the 1824 Parliamentary session, the Dean P. V. Deinboll, a delegate from Finnmark, suggested a vote on the proposal for the education act. Deinboll had been a delegate also in the 1821 session, where he had engaged in educational issues. He was the main force behind the decision to establish the first state institution for teacher education in Norway, located in the north of the country, at Trondenes in Troms.⁸³ Deinboll, although originally from Copenhagen had familiarised himself with the local conditions in the North and discovered the possibility of obtaining central funding for education in Northern Norway. He had found out that there was a Northern Norwegian church and education fund, *Seminarii Lapponici Fund*, dedicated to educate the Sami. The fund had existed since the early eighteenth century mission among the Sami population in the Northern region.⁸⁴

The 1824 Parliamentary debate on the elementary education act was a lengthy process. It lasted from April until the end of June. The conflict centred on whether the act should be a framework law, leaving the details to be elaborated in local school plans and instructions, or whether the law should contain as much details as possible. The original proposal, which the Law committee had presented in 1816, had been for a framework act. However, some members of Parliament wanted to go even further in making the act into a general framework that skipped the specificities. Two members of Parliament, Deinboll and Schultz, who were both clergy, worked out a proposal consisting in 29 paragraphs, where they had removed 11 of the para-

79 Helgheim (1980), 70.

80 Høverstad (1918), 268.

81 Helgheim (1980), 70.

82 Ibid., 70.

83 Randi Skjelmo, "Utdanning av lærere for det nordlige Norge før 1826," in *Norrlandsfrågan: Erfarheter av utbildning, undervisning och fostran i nationalstatens periferi*, ed. David Sjögren and Johannes Westberg (Umeå: Kungl. Skytteanska samfundets handlingar, 2015), 81–96.

84 Willumsen (2015), 97–116.

graphs in the proposal from the Law committee.⁸⁵ They had removed the rule about the duration of the school day and the school year, but had kept the general rule from the 1739 act about three months of schooling per year. They had removed the rule about compulsory schooling and about the division into two grades and the maximum number of pupils in each grade, rules about bonuses for schoolmasters, about school hygiene and procedures in connection with contagious diseases. They had also changed the rules about local taxation for the funding of the school.⁸⁶

Helgheim claims that the proposal from Deinboll and Schultz was a weaker act for the elementary school than the proposal from the Law committee. He criticises Høverstad for describing it too positively.⁸⁷

The Church and Education committee in the Parliament did not reach an agreement on the elementary education act in the 1824 session, and it suggested sending all documents concerning the case to the government, so that it could arrange a hearing among the clergy and the regional authorities (*stiftsdireksjonen*). This procedure would help the government in preparing a new proposition. The two proposals, from the Law commission and from Deinboll and Schultz were both printed and circulated in a hearing round.⁸⁸ The proposal from the Law commission contained 40 paragraphs and the proposal from Deinboll and Schultz contained 29 paragraphs.

The Deans and the bishops were obliged to reply to the hearing. For lower clergy it was voluntary, and there were few hearing replies from the parsons. Altogether only 74 members of the clergy (24 per cent) sent their written comments to the ministry.⁸⁹ Helgheim claims that the final proposition, containing 28 paragraphs, which the government presented to the Parliament on February 6th 1827, was a compromise between the proposal from the Law commission and the proposal from Deinboll and Schultz. The proposition was, however, more like a framework act, which had been Deinboll's and Schultz' preferred solution. Many among those who participated in the hearing did not see the difference between the two proposals.⁹⁰ Theology professor Svend Hersleb, who was the leader of the Church and Education committee in the Parliament, authored the committee's resolution about the proposal addressed to the Parliament. Hersleb was a strong supporter of a religious elementary school and an anti-rationalist.⁹¹ The resolution emphasised that a national act must be a framework act, which allows local variations within the framework of the law:

The difficulty consists partly in that it is necessary to take into consideration the locality, and this makes it impossible to formulate other than very general prescriptions, because specific rules will not be applicable everywhere, partly it consists in that the necessary resources for a more adequate elementary school for the commoners is lacking. Likewise, the many received hearing answers from knowledgeable clergy in

85 Høverstad (1918), 288.

86 Helgheim (1980), 71. Deinboll had other ideas on how to fund elementary schools in Northern Norway, apart from taxation. Among other things, he suggested in the Parliament in 1821 to add income from whales that drifted ashore to the school fund.

87 *Ibid.*, 76.

88 *Ibid.*, 71.

89 Høverstad (1918), 292.

90 *Ibid.*, 297.

91 *Ibid.*, 293.

the various regions show how many insurmountable hindrances that will meet the implementation of an act if prescripts could not be modified in accordance with the diverging characteristics of the regions [...].⁹²

The final text of the act provided a concession to regional differences in that § 28 provides the smaller administrative units, *amtsdireksjonen*, in the Nordland and Finnmark regions (*amt*), with the same authority that in other regions of the country were granted to the more encompassing regional units, the *stiftamt*.

The act “Lov angaaende Almueskole-Væsenet på Landet” received Royal sanction on July 21st by King Carl Johan at Stockholm Castle. It would take another six years before the enactment of “Plan og Instrux”, in 1834.

Conclusion

In this article, we have raised the question whether 1814, the year of the establishment of the Norwegian constitutional state, marked a change in educational policy and legislation, from differential treatment of the regions to a more consistent promotion of national uniformity. Our approach to the post-1814 Norwegian educational legislation differs from previous research among Norwegian educational historians, which has mainly focused on the conservatism of the 1827 act, which did not mention education for citizenship, which one might expect in a new constitutional state. Neither did the act show any traces of enlightenment ideas concerning the spreading of secular knowledge among the common people. We ask the questions: were national unification and regional diversity issues in the educational debates in the Norwegian Parliament from 1814 to 1827? Did the politicians prioritise national uniformity before regional differentiation? How was the issue of regional diversity and national uniformity resolved in the 1827 act on rural elementary education?

As a backdrop to our investigation of post-1814 educational debates and legislation we have presented a close reading of the 1739/41 acts on rural elementary education in Denmark and Norway and presented earlier research on the state of affairs in Norwegian education during the latter half of the eighteenth century. The Danish and Norwegian eighteenth century acts differed in local arrangements for decision-making on educational development. In the major parts of Denmark, the large landowners were responsible for presenting local plans for establishing schools, while in Norway; the local school commissions, where peasants constituted the majority, were responsible for the development of local plans. In both countries during the latter half of the eighteenth century, educational development was uneven among regions. Uneven development, partly caused by differences in central decision-making for various regions and partly caused by difference in local initiatives and circumstances, was the legacy for Norwegian rural elementary education when the Norwegian state started to work on its new educational legislation.

Legal proposals and debates during the early years after 1814 confirm that regional and national acts were alternatives for the legislators. At the first Parliamentary assembly in 1815, proposals for new legislation on elementary education consisted of both regional and national acts. The Parliament decided in favour of a national act. The issue concerning regional variation and national uniformity, continued to

92 Storthingsforhandling (May 1827), 180–81, ref. in Helgheim (1980), 78.

figure in the debates until the final passing of the 1827 elementary education act. The difficulties created by variations in local topography and economic circumstances for the implementation national uniformity, and how to created possibilities for local and regional adaptations resulted in the adoption in 1827 of a framework act, which allowed local adaptations to some extent.

Acknowledgement

The authors are grateful to Daniel Tröhler for comments on an earlier version of this article.

References

Education Acts

- Anordning for Almueskolevæsenet paa Landet i Danmark*, 29 July 1814. http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/anordning-for-almueskolevaesenet-paa-landet-i-danmark-af-29-juli-1814/?no_cache=1&cHash=c99e9c365ddbb176d9050d9ce49ff54d (accessed February 14, 2016).
- Forordning om Skolerne på Landet i Danmark og Hvad Degnene og Skoleholderne derfor må nyde (DF)*, January 23, 1739. <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/forordning-om-skolerne-paa-landet-i-danmark-1739/> (accessed July 1 2014).
- Forordning om Skolerne paa Landet i Norge, Og Hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde (NF)*, January 23, 1739. http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1739_skole.htm (accessed July 1, 2014).
- Lov, angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet*, July 14, 1827. http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1827_skole.htm (accessed July 1, 2014).
- Plan og instruks for almueskolen* 1834. www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1834_planoginst.htm (accessed July 1, 2014).
- Placat og Nærmere Anordning ang. Skolerne paa Landet i Danmark (DP)*, April 29, 1740. <http://danmarkshistorie.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/placat-ang-skolerne-paa-landet-i-danmark-1740/> (accessed July 1, 2014).
- Placat og Nærmere Anordning Angaaende Skolerne paa Landet i Norge (NP)*, May 5, 1741. http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1741_placat.htm (accessed July 1, 2014).

Other sources and literature

- Appel, Charlotte, and Morten Fink-Jensen. *Da læreren holdt skole: Tiden før 1780*. Dansk skolehistorie Vol. 1, Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år, edited by C. Appel and N. de Coninck-Smith. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013.
- Archer, Margaret Scotford. *Social Origins of Educational Systems*. London: Routledge, 2013 [1979].
- Bandle, Oskar, Kurt Brannmuller, Ernst Håkon Jahr, Alan Karker, Hans-Peter Nauman, eds. *The Nordic Languages, volume 2*. Berlin: Walter de Gruyter, 2005.
- Bjerkås, Tor. "Grunnloven og lokaloffentligheten." In *Riket og regionene: Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser*, edited by Ida Bull and Jakob Maliks. Trondheim: Akademika forlag, 2014.
- Bull, Ida, and Jakob Maliks, eds. *Riket og regionene: Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser*. Trondheim: Akademika forlag, 2014.
- Clay, Karen, Jeff Lingwall, and Melvin Stephens, Jr., "Do Schooling Laws Matter? Evidence from the Introduction of Compulsory Attance Laws in the United States. Cambridge." Massachusetts: National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper Series, 2012. <http://www.nber.org/papers/w18477> (accessed February 1, 2016).
- Dale, Erling Lars. *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1999.
- Dokka, Hans-Jørgen. *Fra almueskole til folkeskole*. Oslo: Universitetsforlaget, 1967.
- Dyrvik, Ståle. *Truede tvillingriker 1648–1720: Danmark-Norge 1380–1814*. Bind III. Oslo: Universitetsforlaget, 1998.

- Fet, Jostein. *Lesande bønder: Litterær kultur i norske allmugesamfunn før 1840*. Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
- Golf, Olav. *Haugebevegelsen og Folkeopplysningen 1800–1860*. Rapport nr. 6. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, 1996.
- Haukland, Linda. “Hans Nielsen Hauge.” *Scandinavian Journal of History* 37, no 5 (2014), 539–559.
- Helgheim, Johannes. *Allmugeskolen paa bygdene*. Oslo: Aschehoug & Co., 1980.
- Hobsbawm, Eric. *The Age of Revolution 1789–1848*. 1st Vintage Books Ed. New York: Random House. 1996 [1962].
- Hommerstad, Marthe. *Politiske bønder: Bondepolitikk og Stortinget 1815–1837*. PhD diss., University of Oslo, Faculty of the Humanities, IAKH, 2012.
- Høigård, Einar, and Herman Ruge. *Den norske skoles historie: En oversikt*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 1947.
- Høverstad, Torstein. *Norsk skulesoga: Det store interregnum 1739–1827*. Kristiania: Steenske Forlag, 1918.
- Ihalainen, Pasi, Michael Bregnsbo, and Karin Sennefelt, eds. *Scandinavia in the Age of Revolutions: Nordic Political Cultures 1789–1848*. Farnham: Ashgate Publishing Groups, 2011.
- Kolsrud, Olav. *Maktens korridorer: Regjeringskontorene 1814–1949*, Riksantikvarens Skriftserie 12. Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- Larsen, Christian, Erik Nørr, and Pernille Sonne. *Da skolen tog form 1780–1850*. Dansk skolehistorie, Vol. 2, Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år, edited by C. Appel and N. de Coninck-Smith. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013.
- Maliks, Jakob, and Ida Bull. “Med regionen som utsiktspunkt.” In *Riket og regionene: Grunnlovens regionale forutsetninger og konsekvenser*, edited by Ida Bull and Jakob Maliks. Trondheim: Akademika forlag, 2014.
- Maliks, Jakob. “Grunnloven og regionene: Hegemoni, kontinuitet og brudd.” *Heimen* 49 (2012).
- Palmer, Robert R. *The Age of Democratic Revolution: A Political History of Europe and America 1760–1800, Vol. 1*. Princeton: Princeton University Press, 1959.
- Paksuniemi, Merja. “Udvikling af det finske folkeskolevæsen fra 1860'erne til 1920'erne.” *Uddannelseshistorie* 48 (2014).
- Sirevåg, Tønnes. *Niels Treschow: Skolemann med reformprogram – det frie Norges første kirkestatsråd ved aktstykker opplyst*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie, 1986.
- Skinningsrud, Tone. *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden. Framveksten av det norske utdanningssystemet*. PhD diss., University of Tromsø, 2013.
- Skinningsrud, Tone, and Randi Skjelmo. “Fra enevelde til konstitusjonell stat. Forutsetninger for allmueskolelovgivning i Norge etter 1814.” *Uddannelseshistorie* 48 (2014).
- Skjelmo, Randi. “Utdanning av lærere for det nordlige Norge før 1826.” In *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, undervisning och fostran i nationalstatens periferi*, edited by David Sjögren and Johannes Westberg. Umeå: Kungl. Skytteanska samfundets handlingar, 2015.
- Soysal, Yasemin Nuhoglu and David Strang. “Construction of the First Mass Education System in Nineteenth-century Europe.” *Sociology of Education* 62 (1989).
- Storthingsforhandlingene 1815 og 1816*. Christiania 1817 and 1818.

- Telhaug, Alfred Oftedal, and Odd Asbjørn Mediås. *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt forlag AS, 2003.
- Tröhler, Daniel. "Curriculum History". In *The Oxford Handbook for the History of Education*. 2016 (in press).
- Tveit, Knut. *Allmugeskolen på austlandsbygdene 1730–1830*. Oslo: Universitetsforlaget, 1991.
- Tveit, Knut. "Skolen i Nord-Noreg på 1700-talet." In *Skolen: Årbok for norsk utdanningshistorie*, 2004.
- Tveit, Knut. "Formålsparagrafen – eit 150-årig uroelement." *Kirke og Kultur* 2 (2007).
- Westberg, Johannes. "En politisk illusion? 1842 års folkskolestadga och den svenska folkskolan." *Uddannelseshistorie* 48 (2014).
- Willumsen, Liv Helene. "Økonomiske vilkår for lærerutdanning i det nordlige Norge – den historiske utvikling av Seminarii Lapponici Fond." In *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, undervisning och fostran i nationalstatens periferi*, edited by David Sjögren and Johannes Westberg. Umeå: Kungl. Skytteanska samfundets handlingar, 2015.



”En ny musikuppföstran”: Reformpedagogiska anspråk i Siljanskolans bildningsinnehåll

Juvas Marianne Liljas

Abstract • ”A new form of musical upbringing”: Pretenses of reform pedagogy content in the Siljan school
In this article, I describe the Siljan school in Tällberg as a Swedish example of alternative pedagogy. The overall questions relate to the reform pedagogy content of the school and its ability to give Swedish music teaching a new form of musical upbringing. An important issue is how the Siljan school as a model for Swedish reform has been inspired by the reform pedagogy movements in USA and Germany. The analysis is thus based on the Alm couple's ability to give the school an international character which shines light on Swedish reforms in the greater context of reform pedagogy. With its basis in discursive education of the 1930s, two main questions are discussed: what perspective on musical education can be identified in the personal development ethos of the Siljan school? How can the school's relation to the reform pedagogy music movement during the start of the 1900s be understood? From a hermeneutic perspective, the article contributes by investigating how the Siljan school can have affected decisions in education politics, Swedish schooling, and Swedish musical life. In summary, the article contributes with new knowledge on a chapter in the history of Swedish music pedagogy.

Keywords • musical upbringing [musikuppföstran], reform pedagogy [reform pedagogik], folk music [folkmusik], holistic perspective [holistiskt perspektiv]

I Tällberg startades 1927 en svensk friskola med drag av tysk bildningsprofil. Syftet var att erbjuda undervisning med ett helhetsperspektiv. Makarna Harald och Signe Alm byggde samtidigt upp en verksamhet med förankring i svenskt utbildningsväsende. Inte minst gällde detta musikämnet utformning och betydelse som fostrande inslag i den svenska folkskolan. I återkommande kurser anlätades den tyska pedagogen Fritz Jöde, som med idéer förankrade i den tyska ungdomsrörelsen Jugendmusikbewegung, syftade till att professionalisera den svenska musiklärarkåren.

Siljanskolan blev riksbekant när den under 1930- och 40-talen lockade en internationell, reforminriktad pedagogisk elit till sin kursverksamhet. Genom framstående föreläsare skapades en profil som appellerar till nytänkande inom pedagogik och pedagogisk psykologi. Medias spegling av den pedagogiska verksamheten må ha varit intensiv i sin samtid, men efter stora motgångar lades Siljanskolans pedagogiska verksamhet ner 1951 och Harald Alm drev rörelsen vidare som gästhem under namnet Siljansgården (viss kursverksamhet pågick dock ända in på 1970-talet). Förvånansvärt lite har skrivits om Siljanskolan och den pedagogiska verksamhet som där bedrevs. I dess törnrosasömn har en epok om alternativ pedagogik bevarats. Retrospektivt speglas en bred ansats med anspråk att beakta det senaste inom vetenskaplig forskning. Siljanskolan betraktades dock omväxlande som modern och

Juvas Marianne Liljas is Associate Professor of Music Education at the Department of Education, Health and Social Studies, Dalarna University, Sweden.
Email: jml@du.se

obsolet. Ur detta perspektiv utgör Siljanskolans arkiv ett unikt källmaterial vars omfattande dokumentation av verksamheten sedan 2012 finns på Högsolan Dalarna.¹

Följande artikel tar sin utgångspunkt i den pedagogiska ideologi som bidrog till grundandet av Siljanskolan. Syftet är att skapa en förståelse för musikundervisningens plats i detta ideologiska landskap. Artikeln diskuterar två huvudfrågor: Vilka anspråk på musikundervisning kan identifieras i Siljanskolans bildningsinnehåll? Hur kan Siljanskolans relation till den reformpedagogiska musikrörelsen under 1900-talet början förstås? I fokus står Siljanskolans folkmusikaliska sommarkurser (1936–1948) ledda av Fritz Jöde. För att musikkurserna ska kunna förstås som en del i ett större pedagogiskt visionsarbete, utgör musik som meningsbärande inslag i parets Alms reformpedagogiska strävanden ett viktigt underlag för tolkning och analys. Artikeln tar sin utgångspunkt i 1930-talets diskursiva utbildningstema där de svensk-tyska musikrelationerna får bäring för reformtankar vid Musikaliska akademiens konservatorium. Artikelns huvudtext inleds med ett avsnitt om Siljanskolan som beskriver skolans etablering ur experimenterande och reformpedagogisk grund samt personer som haft inflytande på Siljanskolans pedagogiska utveckling. I textens huvuddelar skrivs också makarna Alms bevekelsegrunder för musikundervisningen fram. Med ambitionen att skapa ett genuint anslag redogör artikeln för receptionen av Fritz Jödes kursverksamhet och de konsekvenser som bär spår i svensk musikutbildningshistoria. Ett väsentligt inslag utgörs av hur Siljanskolan som modell för svenskt reformarbete kan inordnas i de strömningar som hämtar inspiration från den reformpedagogiska rörelsen i USA och Tyskland. Artikeln baseras i så motto på makarna Alms förmåga att ge Siljanskolan en internationell prägel som belyser svenskt reformarbete ur en större reformpedagogisk kontext. I artikelns avslutande del analyseras hur Siljanskolans bildningsinnehåll kan relateras till den internationella musikundervisningens reformpedagogiska rörelse under 1900-talet början. Som källmaterial har Siljanskolans arkiv tillsammans med böcker skrivna av makarna Alm använts. Till det empiriska material som granskats hör organet Skolmusik 1936–1949, och den musikmediala diskursen som den gestaltar sig i allmänpedagogisk periodika och dagspress.

Det musikpedagogiska forskningsfältets diskurs

Med begrepp som fält, habitus och symboliskt kapital, beskriver Jonas Gustafsson det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965. Av särskilt intresse är de referenser som berör Fritz Jödes inslag i det musikpedagogiska landskapet, där Siljanskolan betydelse som fortbildningsinstitution för Sveriges ledande musiklärarutbildare lyfts fram. Jödes framgångar berodde, enligt Gustafsson, på att centralgestalterna inom 1930-talets svenska musikpedagogik, Hjalmar Torell, Moses Pergament, Julius Rabe m.fl. fattat tycke för den tyske musikpedagogen och hans metoder under kurser vid Siljanskolan i Tällberg. Bakgrunden var musikämnets problematiska ställning i den svenska skolan. Musikämnet som historiskt främjat kyrkosången, Gud och fosterlandet, brottades med en föråldrad skolmusik som uppfattades som tråkig samtidigt som populärmusikens intåg sågs som ett hot. Musiklärarutbildningen vid Kungliga musikkonservatoriet präglades av stora brister och musikämnets ställning

1 Arkivet som omfattar ca 50 hyllmeter innehåller register över elever, kursdeltagare och gäster men också kurser, program och pedagogisk planering. Vidare finns dokument av personlig karaktär som brev etc. Till arkivet hör bl.a. också en omfattande klippsamling, fotosamling och filmer.

gentemot andra ämnen var svag.² I detta musikpedagogiska problemlandskap trädde Fritz Jöde in som en messias. Hans predikan handlade om en ”musikundervisning i folkets tjänst”.³

Jödes principer, som styrdes av ett högre syfte, innebar ett musikpedagogiskt system med inbyggd progression som byggde på en folklig estetik istället för en konstmusikalisk. Didaktiskt förespråkade Jöde en okomplicerad musikpedagogik, med unison sång, folkliga sång- och danslekar, och enkelt men välklingande instrumentalspel på blockflöjt. Hans mest omtalade musikmaterial *Ringel Rangel Rosen: Volkskinderlieder für Schule, Haus und Kindergarten*, var ett pedagogiskt material bestående av ca 400 folkliga visor med enkla arrangemang.⁴ I kombination med karismatiska ledaregenskaper blev Jöde genom sin pedagogiska ideologi, svaret på den svenska musikundervisningens återvändsgränd. Tonsättaren Moses Pergament, som bl.a. studerat reformpedagogik från USA, frälstes under en kurs i Tällberg 1934. Entusiastisk rapporterade han i *Svenska Dagbladet*, hur Jöde lyckades överföra kunskaper om musikens formalia med klingande pedagogik.⁵ Pergament anser att professor Jöde, som de facto löst svårigheterna med musiklektörutbildningen i Tyskland, är en garant för så även ska ske i Sverige.

Musikdirektör Hjalmar Torell har nämligen anställts som lärare i pedagogik och metodik, och hans namn torde borga för att denna undervisning kommer att ske i överensstämmelse med de moderna principerna. Han är en anhängare av Jöde.⁶

Torell, som deltog i Jödes sångkurs i Tällberg 1937 och 1938, var en stor beundrare av Jöde. Med en gedigen musikbakgrund reste han till Tyskland under 1920 och 30-talen där han bl.a. kom i kontakt med John Curwens folkuppföstrande musikprogram. Den största inspirationskällan var dock den tyska musikpedagogikens förnyare, Fritz Jöde. Torell blev som en av redaktörerna för den nya musiktidskriften *Skolmusik*, en ledande röst i det offentliga musiksamtalet (Skolmusik, organ för Sveriges sångläroverförening 1936–1949). Gustafsson beskriver Hjalmar Torells betydelse för svensk musikundervisning under mellankrigstiden men också för den kanonisering av musikämnet som blev förhärskande i decennier framåt. Torell var som Kungl. musikkonservatoriets ledande musiklektörutbildare, skapare av en musikideologisk praxis som definierar svensk musikundervisning i ett större utbildningsvetenskapligt sammanhang.⁷ Denna syn bekräftas i Birgitta Ryners avhandling *Vad ska vi sjunga? En musikpedagogisk diskurs om tiden mellan två världskrig*⁸ där den musikpedagogiska debatten under 1930- och 40-talen står i fokus. Ryner gör viktiga nerslag där i synnerhet en djupare förståelse för den epok som studeras tar gestalt.

2 Jonas Gustafsson, *Så ska det låta: Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965* (Uppsala: Uppsala universitet, 2000), 134–35; Juvas Marianne Liljas, ”Från mousiké till musisk pedagogik,” i *Tradition och praxis i högre utbildning*, red. Anders Burman, Ana Graviz och Johan Rönnby (Södertörn: Södertörn Studies in Higher Education 1, 2010), 157.

3 Gustafsson (2000), 136.

4 Ibid., 161.

5 Ibid., 135.

6 Moses Pergament, ”Reformprojekt för musikundervisningen,” *Svenska Dagbladet*, 4 september, 1934b.

7 Gustafsson (2000), 134–48.

8 Birgitta Ryner, *Vad ska vi sjunga? En musikpedagogisk diskurs om tiden mellan två världskrig* (Stockholm: Stockholms universitet, 2004).

Mer konkret placeras Jödes sommarkurser på Siljanskolan under 1930- och 40-talen i en ideologisk debatt som speglar det musikpedagogiska fältets utbildningspolitiska betydelse i nationellt och internationellt viktiga sammanhang. Bl.a. uppmärksammas Knut Brodins reformpedagogik i Olofskolan⁹ under 1930-talet – ett perspektiv som både Gustafsson och Ryner belyser genom den diskursiva debatt han orsakade genom att föreslå schlagersång i skolan.¹⁰ Fenomenet är viktigt på så sätt att det visar på förändringsbenägenhet inom musikundervisningen men kanske främst för att denna strömning går på tvärs med den tyska, ideologiska idé som planteras via Fritz Jöde och Siljanskolan.

Den svensk-tyska musikrelationens diskurs

I ett studium av samband mellan tysk nationalsocialism och svensk musikkultur, tar Ursula Geisler sin utgångspunkt i den magra eller snarare obefintliga forskning som hittills ägnats detta perspektiv. Det är anmärkningsvärt, menar Geisler, att ett område som äger en sådan politiskt laddning, kunnat marginaliseras ur svensk forskningssynpunkt.¹¹

Geisler, som först skissar de svenska och tyska forskningsfälten, skjuter empiriskt in sig på Fritz Jöde och Siljanskolan men belyser också folkmusikforskaren Karl Sporr (1887–1967) intensiva kontakter med Tyskland under den nationalsocialistiska eran. Sporr, som ägnade sig åt insamlingar och uppteckningar av folkmusik i Sverige,¹² var genom organisationen Nordische Gesellschaft (NG), knuten till det nationalsocialistiska nätverk i Tyskland som aktivt odlade släktskapet mellan Tyskland och de nordiska länderna i musikens och konstens namn. NG som grundades 1921, inriktades på att med rasbiologiska förtecken stärka de specifikt nordiska och germanska konstnärliga uttrycken.¹³

Det faktum att Sporr personifierar det musikaliska utbyte som med nazistiska konnotationer skedde mellan Sverige och Tyskland, ökar spänningen kring den hausse Fritz Jöde skapade via Siljanskolans musikkurser. Främst sker detta genom den påverkan på svensk skolmusik under 1930- och 40-talen han på ett kritiklöst sätt kan bidra till.¹⁴ Båda opererade från landskapet Dalarna som vid det akademiska Uppsala ansågs hysa ett av Sveriges mest välbevarade och värdefulla folkliga arv.¹⁵

9 Olofskolan i Stockholm startade 1927 på initiativ av bl.a. Carl Malmsten. Skolans rektor, Gustaf Mattson ingick tillsammans med bl.a. Jean Piaget i det verkställande utskottet för den internationella sammanslutningen New Education Fellowship. Ryner (2004), 18–21.

10 Ryner (2004), 108–14. Se även Gustafsson (2000), 148–56.

11 Ursula Geisler, ”Ur vårt svenska folkliga muskarv’: Tysk nationalsocialism och svensk musikkultur,” i *Fruktan. Fascination och frändskap: Det svenska musiklivet och nazismen*, red. Greger Andersson och Ursula Geisler (Malmö: Sekel Bokförlag, 2006), 51, 66.

12 Uppteckningar gjorda av Sporr, återfinns bl.a. i Karl-Erik Forsslunds *Med Dalälven från källorna till havet (1918–1939)* ett verk i 26 band som återger hur traderingen skett inom folkmusikfältet. Sporr's uppteckningar kan studeras vid Svenskt visarkiv genom Folkkommissionens notsamling och Musikmuseets spelmansböcker. Se också Karl A Sporr i *Svenskt Biografiskt lexikon* artikel av Gunnar Ternhag. Karl-Erik Forsslund (1872–1941) var svensk författare, hembygdsvärdare och folkbildare med rötter i Ludvika i Dalarna. Han grundade Brunnsviks folkhögskola tillsammans med bl.a. Gustaf Ankarcrona (1869–1933).

13 Geisler (2006), 54f, 58.

14 Geisler (2006), 66–70.

15 Jfr Thomas von Wachenfeldt, Sture Brändström, Juvas Marianne Liljas, ”Manifesta och latent ideologier om lärande inom svensk spelmansrörelse på 1920-talet,” i *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 13, red. Sven-Erik Holgersen, Siw Graabraek Nielsen och Lauri Väkevä, NMH-publikationer 2012:2 (Oslo: Norges musikhögskola, 2012), 125.

Geislers forskning bygger på att Nazityskland kan ha tagit den svenska folkmusiken i sin tjänst för att bedriva nazistisk propaganda. Detta tema utgör grunden i publikationen *Fruktan, fascination och frändskap: Det svenska musiklivet och nazismen*. Geisler hänvisar, liksom Andersson, till ett historiskt utbyte mellan Tyskland och Sverige, där Tyskland med sina bildande tanketraditioner och framstående tonsättare manifesterar en nationell förebild som blossade upp under den nationalsocialistiska eran, varför frågor om *hur* detta samarbete bedrevs bör ställas på olika sätt.¹⁶

De övergripande frågorna i denna artikel har riktats mot Siljanskolans reformpedagogiska innehåll. Frågorna tangerar hur Siljanskolan med Fritz Jöde som ledare debatteras i svensk (musik)media under 1930-talet och den problematik som forskningsläget pekar på när det gäller att frilägga den reformpedagogiska rörelsens utgångspunkter för att förändra musikundervisningen.

Siljanskolan

Siljanskolan formades i den nationalromantiska anda som rådde i Sverige efter första världskriget och som särskilt manifesterades i Siljansregionen i Dalarna. Siljansbygden hade en stark dragningskraft på konstnärer, tonsättare och författare som lät sig inspireras av naturen och den levande kulturen.¹⁷ En av dem var konstnären Gustaf Ankarcrona (1869–1933) som kom att ägna sin livsgärning åt att söka bevara den säregna kultur som hotade att upplösas av industrialismen och det moderna samhällets framväxt. När Signe Bergner Alm (1881–1945) och Harald Alm (1897–1976) under 1920-talet utformade Siljanskolan, var de en del av den traditionsbevarande anda som alltsedan 1880-talet lockat en burgen turistström till Siljanstrakten.¹⁸ Rekreation var dock inte enda syftet för paret Alm, Siljansgårdens gästhem, som det först hette, kombinerades från 1926 med sommarkurser för barn, en verksamhet som snabbt utökades till internat med ett mer fördjupat pedagogiskt innehåll. Signe Bergner, som under längre vistelser i Kina haft planer på att starta ett gymnastikinstitut för flickor, såg platsen vid Siljan som en plats av förverkliga sina ideal. Hon var gift två gånger med framgångsrika män varav den ena var arkeologen Gunnar Andersson,¹⁹ grundare av Östasiatiska museet i Stockholm. Det som Harald Alm beskriver som en häftig passion mellan honom och Bergner, blev startskottet på Sveriges första friskola – en verksamhet som skulle möta stort motstånd i sin samtid och som skulle drivas av hemundervisning som bärande ideologisk grund för föstran och bildning.²⁰

16 Geisler (2006), 47; Greger Andersson, ”Nazismen och musiken,” i *Fruktan. Fascination och frändskap: Det svenska musiklivet och nazismen*, red. Greger Andersson och Ursula Geisler (Malmö: Sekel Bokförlag, 2006), 31f; Greger Andersson och Ursula Geisler, ”Förord,” *Fruktan. Fascination och frändskap: Det svenska musiklivet och nazismen*, red. Greger Andersson och Ursula Geisler (Malmö: Sekel Bokförlag, 2006), 7–8.

17 Marika Hevosmaa, ”Att söka kulturen i naturen,” i *Från Karakorum till Siljan: Resor under sju sekler*, red. Hanna Hodacs och Åsa Karlsson (Lund: Historiska Media, 2000) 260–69, 274–77.

18 Siljansgården som anlades av Signe Bergner 1916–1918, består bl.a. av äldre timmerbyggnader från olika epoker som flyttats från olika ställen i Dalarna.

19 Signe Bergner var i giftet med arkeologen Gunnar Andersson under flera längre perioder bosatt i Kina. Hon gifte sig senare (i Kina) med dansken, Carl Gimbel, en högt uppsatt ämbetsman inom den internationella saltunionen. Harald Alm, *Kärleken på jorden: Siljansgården och Siljanskolan under 50 år* (Stockholm: Seelig & Co. 1969), 8–9.

20 Alm (1969), 7–11, 16f, 50–55, se även Signe Bergner Alm och Harald Alm, *Icke blott kunskaper: En bok om skol-, hem-, och uppföstringsfrågor* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1944), 104–66, 167–207.

Inspirerad av bl.a. den schweiziske reformpedagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) blev Siljanskolan föremål för en pedagogisk rörelse med anspråk på att reformera det svenska skolväsendet. Den ”fria” pedagogik som genomsyrade Siljanskolan byggde i grunden på en kritik mot det allmänna skolväsendet.²¹ I synnerhet riktades kritik mot att barn skulle fostras av samhället för att frigöra kvinnlig arbetskraft. Makarna Alm värjde sig mot det fostranskollektiv som den svenska skolan, enligt dem, definierade som grundprincip.²² Detta var dålig samhällsekonomi menade paret Alm, som identifierade förluster såväl kunskapsmässigt som på ett högre humanitärt plan.²³ Siljanskolan, som utgick från familjen som idealtyp, erbjöd en undervisning i hemmiljö som bedrevs i små grupper och där, enligt egen utsago, stor hänsyn till barns individuella förutsättningar och behov togs.²⁴

Det som först var ett ”sport- och rekreationshem” för pojkar, utvidgades till en internatskola med könsblandade grupper där makarna Alm under devisen *Sanning, kärlek, arbete* sökte förverkliga sin syn på fostran, utveckling och utbildning.²⁵ Signe Bergner Alm som var gymnastikdirektör och utbildad inom socialhygien, inspirerades under resor i USA av sommarskolor s.k. summercamps.²⁶ Tanken var, enligt makarna Harald och Signe Alm, att utgöra en motvikt till den alltför teoretiska skolgången.

Lika intim växelverkan, som råder mellan kropp och själ hos varje frisk människa, bör råda mellan fysisk och intellektuell-andlig fostran. Slår vår skola radikalt in på den vägen, ja då förverkligar den i sanning i positiv handling något av ”den svenska linjen”.²⁷

Paret Alms skola var en levande experimentverkstad i unik Dalamiljö där eleverna ingick i dagens naturliga göromål. Grundprincipen vilade på en psykisk balans mellan praktiskt och teoretiskt arbete där undervisningsschemat var flexibelt i tid och rum. Lärandet är inte begränsat till lektioner och särskilda lokaler resonerade makarna Alm, som lät barnen rensa ogräs, bygga hus, laga mat och anlägga gräsmattor som omväxling till intellektuella, bokliga studier.²⁸ Kunskaper kommer inte via förhör menade makarna Alm, som istället för läxor lät eleverna gestalta vad de lärt genom varierande estetiska uttryck. Några av dessa var historiska dramatiseringar, rytmisk dans, naturvandringar, folkliga lekar, idrott, poesi och sång.²⁹ I samtliga övningar avvisades det tävlande inslaget. Skälet var att främja samarbete. Vid Siljanskolan tillämpades en könsöverskridande undervisning där gossar deltog i hushållssysslor och flickor deltog i manligt dominerade praktiker. Motivet var att lära makar samarbeta och erövra respekt för alla sysslor som behöver utföras i ett hem.³⁰

21 Bergner Alm och Alm (1944), 68–77.

22 Ibid., 196–203.

23 Ibid., 55–67.

24 Alm (1969), 39f; Bergner Alm och Alm (1944), 78–94.

25 Alm (1969), 27–33.

26 Ibid., 8, 28.

27 Bergner Alm och Alm (1944), 18.

28 Alm (1969), 37–40, 200–3.

29 Ibid., 38f, 182, se även foto och bildtext s. 93.

30 Alm (1969), 40.

De elever rekryterades kom mestadels från välbärgade överklassfamiljer, ibland även utanför Sveriges gränser. En av dem som vistades på Siljanskolan var Karin von Rosen och Herman Görings son. Hans bakgrund förefaller signifikativ för den elevbas som Siljanskolan koncentrerade sig på. Rika, men upptagna föräldrar som inte själva hann ta hand om sina barn, var inte sällan de som anlidade Siljanskolan. Dessa barn behövde mer än undervisning, menar Alm, de behövde värme och kärlek av närvarande vuxna som kunde fungera som förebilder. I syfte att förankra detta synsätt erbjöds även föräldrar att vistas på skolan för att lära känna dess atmosfär. Tillvägagångssättet beskriver hur idealet triangeln Hem-skola-barn operationaliserades, menar Alm.³¹

Siljanskolan bedrev inte bara kursverksamhet för barn och unga. Makarna Alm hade ett filosofiskt, humanistiskt pedagogiskt omvärldsideal som operationaliserades i omfattande vuxenkurser i folkbildande syfte. Lärare och föreläsare rekryterades under resor på kontinenten där bildningstanken på ett djupare plan fått fäste i privata och institutionella sammanhang. Under resor på kontinenten besöktes reformskolor samtidigt som föreläsare till profilkurser valdes ut. Internationellt uppmärksammade läkare, psykologer, filosofer, pedagoger, författare och konstnärer med humanistiska budskap lockade en ekonomisk, kulturell och politisk elit till Siljanskolan och dess kurser.³²

I en notis i *Pedagogisk tidskrift* 1939 ges en god överblick över hur innehållet i ”Siljanskolans Sommarhögskola” kunde se ut. Här manifesteras också musikundervisningens viktiga plats. Parallellt med Fritz Jödes förbindelse till skolämnet musik synliggörs Siljanskolans ideologiska programförklaring genom internationellt framstående lärare i rytmisk dans och blockflöjt³³ liksom de utpräglade ”sångveckor” där nyttoaspekten och sångglädjen utgör markörer för en unison upplevelse.³⁴

Musiken på Siljanskolan

Vid Siljanskolan eller ”Siljansgårdens pedagogiska institut”, som det en tid kallades, var musik en grundläggande komponent. Övergripande var den unisona sångens röda tråd som kan följas i såväl barnverksamhet och vuxenstudier som i mer riktade kurser med utbildningsanspråk. I källmaterialet framträder också särskilda ”sångveckor” som koncentreras kring unison samsång och de speciella allsångsaftnar som, med Jödes tyska allsångsfester som förebild, förbinder en lokal population med Siljanskolans kursdeltagare.³⁵

Sången i Siljanskolans kurser, gestaltar sig främst som ett ritualiserande moment som ramar in och förstärker sammanhållningen bland barn och vuxna.³⁶ Repertoaren är anspråkslös och bygger på unisona sånger, enkla kanons och äldre sånglekar. Är det inte märkligt, frågar sig paret Alm, hur det folkliga muskarvet har överlevt

31 Alm (1969), 48–49.

32 Siljanskolans arkiv, klippsamlingen, Alm (1969), 38, 64.

33 De musiklärare som utöver Fritz Jöde rekryterades 1939, var danskonstnärinnan och pedagogen, Ronny Johansson och den tyska blockflöjtspedagogen, Johannes von Koch.

34 ”Nordiska sommarkurser anordnas i samarbete med förbundet för Folkuppföstran vid Siljanskolan,” *Pedagogisk tidskrift* 75 (1939), 163.

35 Siljanskolans arkiv, klippsamlingen, program och kurser. Se även Alm (1969), 84–97; Harald Alm, ”Allsang in Schweden,” i *Fritz Jöde Leben und werk: Eine Freudesgabe Zum 70 Geburtstag*, red. R. Stapelberg (Trossingen: Hohner, 1957), 139–44.

36 Alm (1969), 200–2, 210.

trots att det betraktats som ointressant av skolväsendet. Syftet är, enligt makarna Alm, den fostrande gemenskap som sången genererar. Idémässigt baseras konceptet på den socialiserande funktion som musiken hade historiskt innan det västerländska synsättet som stämplade människor som musikaliska och omusikaliska blev förhärskande.³⁷

Ett exempel på hur de olika teorierna konkretiserades ges när den tyska professorn, Heinrich Henselmans kurser i psykisk hälsovård för barn och unga, kopplas ihop med den antika synen på "sfärernas musik".³⁸ Musikforskaren, professor Carl-Allan Moberg (1896–1978), som både deltog och föreläste inom ramen för Siljanskolans musikkurser, berör musikens allmänbildande betydelse. Retoriskt konnoteras den antika synen på musikens karaktärsdanande förmåga.³⁹ 1945 höll han tillsammans med tonsättaren, Hilding Rosenberg en kurs vid Siljanskolan på temat "Musiken och människan".⁴⁰

Ansatsen kan även identifieras i samband med att den berömda psykologiprofessorn, Alfred Adler från USA⁴¹ föreläser om betydelsen av barndomen för barnets framtid. Inför hans ankomst kan man läsa att Siljanskolans avsikt är att "förmedla det främsta inom vetenskaplig forskning, pedagogiskt nydaningsarbete [...] som en hjälp i arbetet för att skapa bättre barn, bättre ungdom, bättre människor".⁴² För Adler, som menar att kunskapen bland annat kan motverka kriminalitet, har musiken en viktig betydelse något som sätter avtryck i den amerikanska reformationen av musikundervisningen.⁴³

Musikundervisningen på Siljanskolan hade en allmänbildande betydelse. Bergner Alm och Alm, som anknyter till skoldebatten, menar att övningsämnen som prioriterats ned på bekostnad av intellektuella studier, har en mycket viktig funktion för människans utveckling. Praktiskt arbete måste värderas i proportion till intellektuella studier för att en allsidig utveckling ska ske.

Det kreativa inslaget i musik, bild och slöjd minskar risken att skolgången reduceras till vad eleverna "vad ska bli", vilket bidrar till att upprätthålla människovärdet, hävdar paret Alm.⁴⁴ Särskilt känslig är musiken, där folk sorteras bort efter sångförmåga. Makarna Alms uppfattning är att skolan utvecklat ett onaturligt förhållningssätt till musiken som de med hjälp av "en ny musikuppfostran" ämnade bryta. Mer specifikt menade de att skolan genom att anamma ett elitistiskt synsätt, gjort sig

37 Alm (1969), 87f; Bergner Alm och Alm (1944), 36.

38 Alm (1969), 72. Med sfärernas musik åsyftas de harmoniska och musikaliska samband som, enligt Pythagoras, förband världsalldet. Musikens karaktärsfostrande dimension var något som uppmärksammades i Platons utbildningskontext där musikundervisningens koppling till paideia (fostran) och ethosläran (moral) hämtades från antikens världsåskådning. Musik, astronomi, aritmetik och geometri bildade senare underlaget för ämneskretsen kvadrivium. Musik ingick därmed som en del av artes liberales, de sju fria konsterna. Liljas (2010), 140–41.

39 Carl-Allan Moberg, *Från kyrko- och hovmusik till offentlig konsert* (Uppsala: Uppsala Acta Universitatis Upsaliensis/Studia musicologica Upsaliensis, 1970 (faksimiltryck av 1942 års upplaga) 13f.

40 Moberg höll 1946 även en musikhistorisk kurs "Från Bach till Max Reger". Alm (1969), 96f, 250.

41 Psykologen Alfred W. Adler kom ursprungligen från Wien men verkade vid tidpunkten vid Long Island Medical College i USA.

42 "Celeber föreläsare vid Siljanskolan," *Helsingfors-Journalen*, 14–17 Augusti, 1934.

43 Jfr Pergament (1934b); Carin Film, "En psykolog vid Siljan. Av fil. lic. Carin Film," *Gävleposten*, 4 juli, 1934.

44 Bergner Alm och Alm (1944), 19–26.

skyldig till att människor exkluderades från sin självskrivna rätt till musik.⁴⁵ Detta var den bärande tanke som genomsyrade Siljanskolans verksamhet men som framförallt operationaliserades i Siljanskolans folkmusikaliska kurser 1936–1948. Enligt källmaterialet leddes de folkmusikaliska kurserna av Fritz Jöde åren 1937, 1938, 1939, 1942 och 1948. Den första kursen som hölls med Jöde 1934, kallades ”Sång och musik för skola och folk”.⁴⁶

Inflytande ur reformpedagogisk synpunkt

Det är mot bakgrund av Fritz Jödes dominerande roll vid Siljanskolan viktigt att inte blunda för andra influenser. Det kollektiva minnet är inte tillförlitligt, menar Ricoeur. Medan det som odlas får onödigt stora proportioner försvinner annat i glömskan.⁴⁷ Kanske gäller detta även Siljanskolan. Det andra världskriget och den nazistiska kopplingen till Tyskland, som var högst påtaglig i sin samtid, kan ur detta perspektiv skymma sikten. Ur reformpedagogisk synpunkt behöver fler personer med inflytande över Siljanskolans pedagogiska verksamhet uppmärksammas. En av dem är professor Alfred W. Adler (1870–1937). Adler är genom sin syn på barnuppföstran en gigant inom den moderna individualpsykologin. Adlers relation till den amerikanska progressivismen pekar på en inspirationskälla som är mer pragmatisk till sin karaktär. Inom denna ram har estetisk verksamhet en viktig roll. Genom tonsättaren, Moses Pergaments (1897–1977) artiklar i *Svenska Dagbladet* 1934 sprids kännedom om Siljanskolan samtidigt som debatten om skolans musikundervisning tar fart.⁴⁸ I en av artiklarna, ”Reformprojekt för musikundervisningen”, 4/9 1934, refererar Pergament till USA som ett föregångsland, där en systematiserad musikundervisning genom *The Progressive Music Series*, är grundad i den aktuella barnpsykologiska kunskapsbildningen.⁴⁹

Det mest imponerande i detta verk är kanske den i minsta detalj utarbetade psykologiska och pedagogiska planen. Här utnyttjas metodiskt alla de insikter i barnets väsen och all den praktiska erfarenhet, som modern pedagogik och psykologi kunna stå till tjänst med.⁵⁰

Den explicita kopplingen mellan Adler, musikundervisningen och progressivismen, belyser Siljanskolan från ett annat håll än den tyska reformpedagogiken. Utmärkande är de estetiska ämnenas personlighetsutvecklande funktion.⁵¹ Pragmatismen kastar även ett intressant ljus på Bergner Alms amerikanska summercamps. Proportionerna mellan praktiskt och intellektuellt arbete och Siljanskolans friare organisation

45 Alm (1969), 84f, 86–96.

46 Siljanskolans arkiv, kursprogram.

47 Paul Ricoeur, *Minne, historia, glömska* (Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 2005), 33f, 511f.

48 Moses Pergament, ”Musikundervisningen i skolan,” *Svenska Dagbladet*, 31 augusti, 1934a; Pergament (1934b).

49 *The Progressive Music Series* består av femton böcker med lärarhandledning för klassundervisning i musik. Verket är författat av prof. Horatio Parker vid Yale University, Osborne McConathy vid Northwestern University, Edward. B. Birge och W. Otto Miessner. ”I verket beaktas kopplingar mellan musiken och de bildande konsterna,” Pergament (1934b).

50 Pergament (1934b).

51 Jfr Dewey i 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), 83.

av undervisningen, för ideologiskt tankarna till John Deweys pedagogiska tes och fokus på manuellt praktiskt vardagsarbete.

When we turn to the school, we find that one of the most striking tendencies at present is toward the introduction of so-called manual training, shop-work, and the household arts – sewing and cooking.⁵²

Signifikativt för Siljanskolan var att det konstnärliga inslaget genomsyrade all verksamhet. Siljanskolan fordrar ur detta perspektiv ett förtydligande beträffande andra konstarters plats där i synnerhet dansen intar en framskjuten ställning. Skolan fångar tidigt upp den rytmiska dansens kroppsliga lärandefokus.⁵³ Ett exempel på Bergner Alms fördjupade anspråk är den danska pionjären, Agnete Bertram som undervisar i rytmisk-plastisk gymnastik vid Köpenhamns universitet. Hennes metod bygger på en utveckling av naturliga rörelser i vardagen och Bertram förklarar inför sin första kurs vid Siljanskolan: ”Mitt system vilar på Lings grundval, men jag har låtit det estetiska komma mera till sin rätt och skjutit drillen åt sidan.”⁵⁴ De övriga konstarternas givna plats i den reformerande miljön, bekräftas av att skolan återkommande ger kurser i teckning, måleri, keramik samt modellering med internationellt framstående pedagoger.⁵⁵ Den mest kända är prof. Albert Sallak från Wien, som anser att svenska lärare är hämmade.⁵⁶ I boken *Icke blott kunskaper*, redogör paret Alm för konstarternas betydelse i relation till samhällsutvecklingen.

Den skaparglädje, som ett sådant fritt arbete och lek i färgens och formens, i sångens, musikens och rörelsens värld skänker ett barn [...] kan leva kvar hos den mogna mannen och kvinnan som ett friskt, flödande källsprång och ge kraft till en skapargärning [...] av en helt annan räckvidd.⁵⁷

För att återgå till musiken, ställer Pergament den progressivistiska musikundervisningen mot den moderna tyska musikpedagogiken med Jöde i spetsen. Den bör, genom sina principer, kunna ta Sverige ur krisen, anser Pergament, då...

[...] Jödes krafter [...] går ut på att samla unga och gamla, med andra ord hela folket. Till gemensamt arbete för spridning av folklig musikkultur som allmän musikalisk bildning. Det sätt varpå detta arbete organiseras och genomföres – med tillhjälp av skolan, hemmet och den fria naturen, genom en klok förening av dans och lek, allvar och möda – borde kunna borga för en lycklig framtida lösning av det musikaliska undervisningsproblemet i de allmänna skolorna.⁵⁸

52 John Dewey, ”The School and Society,” i *Dewey on Education: Selections*, red. M. S. Dworkin (New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1959), 38.

53 Émile Jaquez-Dalcroze utvecklade som en del av den reformpedagogiska rörelsen, den rytmiska dansens pedagogik. Jaquez-Dalcroze presenteras närmare längre fram i texten där Siljanskolan analyseras i relation till musikpedagogiska reformrörelsens centralfigurer.

54 ”Liten intervju om kvinnogymnastik,” *Dagens Nyheter*, 2 juli, 1934.

55 I teckning framträder pedagogerna Richard Rote, Wien, Albert Sallak, Wien, Herta Olivet, Siri Faith Ell samt Elis Hammarberg. Alm (1969), 250.

56 ”Skapande barn blir fri vuxen: Den svenska läraren har hämningar anser österrikare,” *Dagens Nyheter*, 25 augusti, 1934.

57 Se Bergner Alm och Alm (1944), 25–26.

58 Pergament (1934b).

Ett ledmotiv i organet *Skolmusik*, är behovet av musikämnets reformering. Nödvändigheten kopplas till musikämnets allt svagare ställning inom skolväsendet och reducerade värde ur allmän fostringsynpunkt. Förutom rapporter från tyska studieresor återkopplas retoriskt till Fritz Jödes reformation av den tyska skolmusikundervisningen.⁵⁹ Dess framskjutna plats i Sverige skapar en grund för att värdera hans framgångar vid Siljanskolan.

Fritz Jöde

Fritz Jöde (1887–1970) växte upp under enkla förhållanden. Efter sin utbildning till folkskollärare studerande han musik med folkmusikalisk inriktning vid konservatoriet i Leipzig. Han anses ha gjort en snabb karriär när han efter musikstudierna rekryterades till Die staatliche Akademie für Kirchen und Schulmusik i Berlin. Jöde rekommenderades av Leo Kestenberg (1882–1962), som tjänstgjorde vid det presussiska kulturministeriet.⁶⁰ Inom ramen startade Jöde den första statliga ungdomsmusikschule, ungdomsmusikskolan.⁶¹ Det var början på hans pedagogiska framgångar, något som skulle låta tala om sig i ett Europa som längtade efter pedagogisk förnyelse.

Jöde blev centralfiguren i den tyska ungdomsrörelsen Jugendmusikbewegung som under 1920-talet var en protest mot osund klassrumsundervisning. Kritiken riktades främst mot traditionell musikundervisning som primärt inriktades på att skapa musiker. Rörelsen, som förespråkade förenklad pedagogik i det fria, hade rötter i sekelskiftets reformpedagogiska rörelse men hämtade också inspiration från Rousseau och nyplatoniska idéer. Dess bärande idé var inkludering – alla kunde delta. Med musik som verktyg ämnade Jöde skapa ”hela människor för hela samhället”. Därmed skedde en omorientering från tidigare syften. Jöde gav uttryck åt sin lära på olika sätt. Hans *offene singstunde*, som samlade tusentals deltagare, byggde på idén att gemensam sång, som det folkliga, nationsstödjande musicerandets pedagogik, var den grund på vilken all musikundervisning borde vila.⁶²

Allsångskonceptet inte bara enade nationen, det befriade musikundervisningen från inlärningens svårigheter. Jöde kunde, med solmisationen⁶³ som metod, på kort tid bygga upp en repertoar hos icke notkunniga folkskaror. Detta gemensamma sångförråd samlades i häften som spreds i stora upplagor. När Jugendmusikbewegung upphörde i och med nazisternas maktövertagande 1933, övertogs konceptet av Hitler-Jugend och den kvinnliga parallellen Bund Deutcher Mädel med Jöde som ledare.⁶⁴ Andersson, som i ”Nazismen och musiken” djuparelagt fenomenet, hävdar att den unisona sången var ett viktigt led i den tyska nationalsocialismens kollektiva likriktning (gleichschaltung) och att ungdomsförbundens sång användes i den nazistiska propagandaspridningen.⁶⁵

59 Facklärartidningen *Skolmusik* 1936–1949 (Musik- och Teaterbiblioteket i Stockholm).

60 Kestenbergreformen som infördes 1929, innebar starka inslag av progressiv karaktär för musikundervisningen.

61 Gustafsson (2000), 158–59.

62 Ibid., 160–61.

63 En äldre metod som via handtecken visar vilka toner som ska sjungas.

64 Gustafsson (2000), 161–62.

65 Andersson (2006), 32, 42.

Jöde har en omfattande skriftlig produktion.⁶⁶ Han kommunicerade också sin idé muntligt under resor runtom i Tyskland.⁶⁷ Ryktet om Jödes pedagogiska förmåga spred sig också till Danmark där pedagogen och tonsättaren, Finn Höffding blev en ambassadör för hans idéer. På samma ideologiska grund som Jöde, grundade han Köbenhavns Folkemusikskola 1931, som blev modellskola i Danmark.⁶⁸ Det var också genom danska kontakter som Jöde rekryterades till Siljanskolan. Makarna Alm, som sökte efter en musikpedagog till sina kurser, fick på hans rekommendation kännedom om Jöde.⁶⁹ Första gången Jöde anlätades av Siljanskolan 1934, var ett gästspel som skulle låta tala om sig.

Jöde är en trollkarl

Trots ett blygsamt antal deltagare (16) var medierna Siljanskolan bevägna. Förutom Moses Pergaments fördelaktiga analys i *Svenska Dagbladet*, lyfte riksprogramchefen, Julius Rabe, fram metoden i Sveriges Radio. Jöde fick på stående fot en inbjudan till Stockholm, där han till skolsångslärarinnornas förtjusning spelade ut hela sitt register. Stockholms kulturelit var överens – man hade hittat den heliga graal.

Jödes övertygande habitus beskrivs av skolsångslärarinnan, Annie Peterson⁷⁰ sedan han på inbjudan av Sånglärarföreningen hållit en sångstund i Musikaliska akademiens sal våren 1938. Enligt Peterson är han en trollkarl och allt han rör vid blir till guld.

En inledande föreläsning i Musikaliska Akademien, kombinerad av unison sång, väckte publikens stormande bifall och den offentliga kritikens livliga erkännande. Men den, som fattar prof. Jöde som i första hand allsångsledare, har icke lärt känna honom rätt, Störst är Jöde helt visst som lärare, och hans förmåga att suggerera och egga framlockar hos eleverna oanade möjligheter och åstadkommer häpnadsväckande resultat. Aldrig bli Jödes undervisnings torr. De enklaste melodier får liv och mening, när han belyser dem med musikens strålkastare, Han *övar* inte in visan, han *skapar* den steg för steg.⁷¹

Ensidigt hyllad i den svenska kulturdebatten och i svenska skolmedier, träder ett komplicerat och motsägande eftermäle fram. Jöde fick 1935 lämna samtliga uppdrag vid Berlins akademi, ett avsked som formaliserades 1936. Anledningen uppges vara otillbörliga närmanden mot flickor inom rörelsen. Med en flicka hade även en sexuell relation inletts.⁷² Mot denna bakgrund nekades Jöde utresetillstånd. Mer förbryllande är det sätt på vilket han, från det nationalsocialistiska partiet, ska ha följts för folkmusikpedagogikens marxistiska (sic) inriktning. Ryner hävdar att han

66 Några av hans viktigaste alster är *Musik und Erziehung* (1924) och *Das Schaffende Kind in der Musik* (1928). Gustafsson (2000), 162.

67 Gustafsson (2000), 161.

68 Ibid., 163.

69 Alm (1969), 85–86. Jfr Gustafsson (2000), 163.

70 Annie Peterson (1886–1966) var en av redaktörerna för organet Skolmusik. Tillsammans med Lilly Lindell var hon sånglärarinna vid Högre lärarinneseminariet i Stockholm och lärare i skolsångsmedik vid Stockholms läroverk.

71 Annie Petersson ”Vårterminens fortbildningskurser”, *Skolmusik* nr 2 (1938.), 6–7.

72 Michael H. Kater, *The Twisted Muse: Musicians and Their Music in the Third Reich* (Oxford and New York: Oxford University Press. 1997), 148f.

ansågs opålitlig inom partiet och därför ansträngde sig för att passa in, ett tema även Gustafsson berör.⁷³ Karl-Heinz Reinfandt hävdar i sin text om Jödes verksamhet, att han tog avstånd från nationalsocialistiska idéer.⁷⁴ Geisler å sin sida menar att Jödes musikteoretiska framställning var så vag att den lätt kunde kapas för andra syften.⁷⁵ I pamfletten ”In eigener Sache” (u.å.), senare publicerad i *Ein Betrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts*, går han till försvar av sina folkmusikpedagogiska idéer.⁷⁶

Den osäkerhet som råder huruvida Jöde utnyttjades i politiska syften, kan innebära att reformpedagogiska fundamentet i hans pedagogik får en djupare betydelse som även talar till Siljanskolans musikundervisning. I en intervju i *Nya Dagligt Allehanda* beskriver Jöde sig själv som en Wandervogel⁷⁷ som 1917 möttes med misstro från de tyska körledarna och musiklärarna. Tanken var att ”Tyskland åter skulle bli ett sjungande folk”. Idéerna formades, enligt Jöde, när han under en längre sjukhusvistelse, funderade över hur den allmänna sången i Tyskland skulle kunna återfå sin forna ställning.⁷⁸ Jöde menar, i en annan intervju, att det svensk-tyska utbytet är av didaktisk natur professionella emellan. ”Min vistelse i Siljanskolan och min uppgift där betraktar jag närmast som ett tyskt-svenskt utbyte av erfarenheter inom sångpedagogikens område.”⁷⁹

Petra Garberding konstaterar i sin avhandling kring de musikpolitiska dimensionerna, att det musikaliska utbytet mellan Tyskland och Sverige var ett led i att stärka den nationella identiteten.⁸⁰ Garberding, argumenterar även för att Sverige på ett okritiskt sätt lät sig lånas till en ideologi som styrdes av nazisternas politik. Tyskland kunde på detta sätt använda nordiska tonsättare och deras musik för att bekräfta nazistiska idéer och för att sprida nazistisk propaganda. Idéerna omfattade även strategier för hur ungdomen skulle musikfostras, något även Andersson bekräftar.⁸¹ På samma gång förklarar Garberding att detta samband var svårt att se i sin samtid, då Sverige var ett land där musik och politik hölls isär.⁸² Den döda vinkeln ger onekligen näring åt det reformpedagogiska spåret som en historisk grund för att förändra musikundervisningsidealet.

73 Ryner (2004), 148; Gustafsson (2000), 162.

74 Karl-Heinz Reinfandt, ”Fritz Jödes Wirken während der Zeit der Dritten Reiches,” i Fritz Jöde, *Ein Betrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts*, Bericht Über das Fritz Jöde-Symposium vom 5–7 Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst, Hamburg, Musik im Diskurs 5 (Regensburg: Bosse, 1988), 115–30.

75 Geisler (2006), 69f.

76 Fritz Jöde, *Ein Betrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts*, Bericht Über das Fritz Jöde-Symposium vom 5–7 Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst, Hamburg, Musik im Diskurs 5 (Regensburg: Bosse, 1988). Se även Gustafsson (2000), 163.

77 Wandervogelrörelsen var en sångbaserad, hälsofrämjande friluftspedagogik som i början på 1900-talet låg till grund för ungdomsrörelsen Jugendmusikbewegung i Tyskland. Som ett tjänande exempel kan vandringsången ”I sommarens soliga dagar” förklara fenomenet ut svensk synpunkt.

78 ”Tysk sångpedagog nagelfar katalog över svenska trähus. Tyskarna åter ett sjungande folk, säger ättling till byggmästare från Karl XII:s dagar Nya Daligt Allehanda, Augusti 14, 1934.

79 ”Wandervogel sjunger tysk folkvisas lov: Krigsårens ungdom har lärt Tyskland sjunga, berättar musikprofessor Jöde,” *Stockholms-Tidningen*, 14 Augusti, 1934.

80 Petra Garberding, *Musik och politik i skuggan av nazismen: Kurt Atterberg och de svensk-tyska musikrelationerna* (Lund: Sekel Bokförlag, 2007).

81 Andersson (2006), 42.

82 Garberding (2007), 77.

Garberding bidrar med viktiga nycklar genom att bena ut hur begreppet ”folkmu- sik”, från tyskt håll, medvetet användes för att dölja parallella innebörder av rasbio- logisk karaktär. Exempelvis betecknade *völkische Musik*, folklig musik med natio- nalsocialistiska förtecken medan *volkverbundene Musik* (folknära musik) och *Musik des volkes* (folkets musik) inte omfattades av denna betydning utan istället refererade till den musik som i herdersk mening var ett uttryck för ”folkets egenart”.⁸³

Det folkliga kontra det borgerliga musikidealet

Det uppehåll som uppstod vid Siljanskolan 1935–36 löstes genom en musikkurs ”i Jödes anda”. *Pedagogiska Spörsmål* 1936 talar om ”den betvingande makt som Jö- de-rörelsen visat sig äga”.

Tyskarna själva anser rörelsen framsprungen ur den svåra nöd de under och efter kri- get haft att genomlida. Vi äro nog, sedan vi kommit i kontakt med rörelsen, benägna att antaga, att den även utgjort en naturlig avlösning av överdriven romantik, musi- kalisk stjärndyrkan och pianots dominerande och understundom fördärvbringande inflytande.⁸⁴

Diskursivt bekräftas hur den retorik med vilken Jöde-rörelsen legitimerades i svensk skolmedia, tar avstånd från ett borgerligt musikideal till förmån för Jödes folkmu- sikaliska inriktning. Detta uppenbaras också i sånglärarförbundets facktidsskrift, *Skolsång*, där Jödes tyska metod, som praktiseras i de folkmusikaliska kurserna vid Siljanskolan, utgör ett huvudtema.

Folkvisan och folkmusiken i olika länder är prof. Jödes skötebarn, och han har gjort till sin särskilda uppgift att där han färdas fram söka uppliva kärleken till denna folkets egen ursprungliga musik och påvisa dess oerhörda betydelse för konstmusiken.⁸⁵

I *Skolmusik* recenserar också Siljanskolans kurser av olika deltagare som beskriver den folkmusikaliska metodinriktningen som oumbärlig för musikleäraryrkets profes- sionalisering.⁸⁶ Jödefieringen tar sig nästan bisarra uttryck när förmågan att sälja ny- utkommen musikpedagogisk litteratur kopplas till lösryckta citat av Fritz Jöde. Den alltmer ensidiga inriktningen gestaltas när Waldemar Åhlén⁸⁷ beskriver *Klavierlehre, häfte 1: För nybörjare* som:

Ett strålande illustrationsmaterial till vad Fritz Jöde har att säga om barnens under- visning i klaverspel. Denna klaverskola upptar nämligen just sådant som Jöde efter- lyser: enkla visor, uppväxta ur hembygdens jord, folkvisor alltså i enkla sättningar för nybörjarestadiet.⁸⁸

83 Garberding (2007), 77–78. Jfr Geisler (2006), 64f.

84 Kerstin Afzelius-Lundén, ”Sång och musik för skola och folk: Sångkursen vid Siljanskolan, juli 1936,” *Pedagogiska Spörsmål*, nr 1 (1936), 22–23.

85 Annie Peterson, ”Vårterminens fortbildningskurser” *Skolmusik* nr 2 (1938), 6–7.

86 Sånglärareföreningens facktidsskrift, *Skolmusik* utgiven mellan 1936–1948. Musik och teaterbiblio- teket i Stockholm.

87 Waldemar Åhlén deltog i Jödes folkmusikaliska kurs vid Siljanskolan 1938.

88 Waldemar Åhlén, ”Litteratur,” *Skolmusik* (1938), 11.

Jöde avvisade i regel borgerligt betingade instrument som piano till förmån för ett folkigt instrumentarium som kunde användas i det fria.⁸⁹

Den genomslagskraft som Siljanskolan ägde i sin samtid bekräftas av att även Alice Tegnér (1864–1943) besökte Fritz Jödes musikkurs 1937. Alice Tegnér, som enligt egen utsago var ointresserad av pedagogiska metoder, arbetade själv som musiklärare i Djursholm, där många av hennes barnvisor skapades.⁹⁰ Alice Tegnér och Fritz Jöde kan därmed ses som symboler för den spänning som samtidens musikideal betingar – det borgerliga och det folkliga. Men Reimers analys pekar även på en annan viktig parameter, musik för barn ur vuxnas perspektiv eller musik för barn ur barns perspektiv.

Stamsångerna

Som ett eko av vad en gemensam repertoar betyder för ett lands sammanhållning, infördes 1943 i den svenska skolan 20-talet stamsånger. Stamsångerna var ett led i att skapa en gemensam repertoar för Sveriges alla skolbarn som kunde sjungas vid nationella högtider.⁹¹ Beslutet från Kungl. Maj:t på skolöverstyrelsens förslag, blev dock inte särskilt framgångsrikt och när sångerna togs bort 1968 var de sedan länge bortglömda bland elever och lärare.⁹² ”Hur som helst nödgas vi konstatera, att stamsångerna inte sjungs med glädje och inlevelse som avsikten var.”⁹³

Betydligt större genomslag hade sångboken *Nu ska vi sjunga* (1943), utgiven på initiativ av Alice Tegnér. Tegnérns barnvisor, som kritiserats för krävande musikaliska färdigheter, är försedda med ett konstmusikaliskt tonspråk som med fördel ackompanjeras vid pianot, 1800-talets mest borgerliga artefakt.⁹⁴ Trots detta vann de stor framgång i såväl det svenska folkhemmet som i folkskolan. Genom sin spridning bär boken på svensk skolmusikhistoria kanoniserad genom ett borgerligt, estetiskt bildningsideal.⁹⁵ I diskursivt hänseende anses Tegnér i större utsträckning ha bejakat det lekfulla barnperspektivet och kanske drömmen om det borgerliga livet, något Fritz Jödes tyska musikpedagogik tog kraftigt avstånd ifrån.

Netterstad, som undersökt de svenska skolsångböckerna mellan 1842–1972, konstaterar en rejäl ökning av folkvisor i 1930-talets skolsångböcker, något som explicit kopplas till Fritz Jöde.

Med Jöde som inspiratör framför andra följde ett uppsving för folkvisan som går att avläsa även på frekvenskurvan: under 30-talet ökade folkvisorna i skolsångböckerna med en fjärdedel jämfört med föregående decennium.⁹⁶

89 ”Inspirerade av sekelskiftets vanderwögelrörelse kom gitarr, luta och blockflöjt mycket att användas. Förutom att dessa var lätta att bära med sig, så hade de också egenskapen att inte vara utpräglat solistiska.” Gustafsson (2000), 162.

90 Lennart Reimers, *Alice Tegnérns barnvisor* (Stockholm: Edition Reimers Förlag 1982).

91 ”Publiceringen av sångerna skedde i form av ett häfte, först under 40-talet med titeln *Skolans sånger*, senare ändrad till *Stamsångerna*. Så länge föreskriften gällde, infördes dessa stamsånger i alla sångböcker som trycktes för stadiet [tredje till sjätte klass] mellan 1943–1968.” Märta Netterstad, *Så sjöng barnen förr: Textmaterialet i de svenska skolsångböckerna 1842–1972* (Stockholm: Rabén & Sjögren 1982), 160.

92 Netterstad (1982) 160–63.

93 Ingemar Gabrielsson, ”Stamsångstanken,” *Samfundet för unison sång: Årsskrift 1967/68* (1967), 8.

94 Reimers (1983); Jan Ling, *Franz Liszt och 1800-talets konstmusik* (Stockholm: Gidlunds Förlag 2009), 37f.

95 Netterstad (1982), 195–98.

96 Netterstad (1982), 55.

Bakgrunden till att konceptet fick resonans i svenskt hänseende kopplas till betingelser och behov av nationell upprättelse. Lundberg förklarar i essän ”Musiken och folket”, att Sverige liksom Tyskland befann sig i en upprättelseprocess betingad av svåra krigsförluster där Sveriges förlust av Finland 1809 i hög grad bidrog till skapandet av den kanoniseringsprocess som beaktas av folksjärens estetik. Fenomenet understöddes, inte minst från akademiskt håll, av herdersk retorik och tankar om ett folks kollektiva identitet där musiken fick en mycket framträdande roll.⁹⁷

Den reformistiska pedagogiken

De frågor som rörde skolans musikundervisning handlade om frågor i ett vidare reformpedagogiskt perspektiv. Den reformpedagogiska rörelsen under 1920-talet sökte i sin kritik mot traditionell undervisning efter nya sätt att organisera skolans kunskap. Det var en tid av ökat välstånd som borgade för djärva experiment.⁹⁸ Reformpedagogiska influenser färdades till Sverige genom sammanslutningen *The New Education Fellowship* grundat 1921.⁹⁹ Inom organisationen skapades det reformpedagogiska fältet. Utmärkande för rörelsen var att sammankoppla entusiaster för utbildningsreformer och new education med portalfigurer inom pedagogik och psykologi. Professionaliseringsprocessen gestaltas genom tidskrifter och konferenser om utbildningsvetenskap och dess institutionalisering.¹⁰⁰ Sällskapet motsvarades av en avdelning i Sverige vars organ, *Pedagogiska spörsmål* gavs ut 1925–1940. I flera av dessa nummer speglas Siljanskolan.

I *Reformpedagogik och samhälle: En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet* djuparelägger Arfwedson den reformpedagogiska rörelsens huvudfrågor. Innebörderna har relevans för att ur svensk synpunkt förstå hur dessa reformrörelser har påverkat det svenska skolsystemet och bidrar till att belysa Siljanskolans internationella ansats. Gemensamt för den reformpedagogiska rörelsen är, enligt Arfwedson, pedagogikens antiauktoritära svar på västvärldens genomgripande samhällsförändringar.¹⁰¹ Den demokratiseringsprocess som främst fått gestalta reformeringsbehovet gällde inte bara undervisning utan bestod av en kulturradikalism som gjorde uppror mot såväl samhällsinstitutioner och auktoriteter som mot ett konserverande konstbegrepp.¹⁰² Modernismen får på så sätt en framträdande roll för de strömningar som präglar det tidevarv när Siljanskolan etableras.

I de huvudspår som avser progressivismen i USA och reformpedagogiken i det tyskspråkiga området skissar Arfwedson utgångspunkter för 1920-talets reforme-

97 Dan Lundberg, ”Musiken och folket,” *Det moderna genombrottet*, red. Jakob Christensson (Stockholm: Bokförlaget Signum 2008), 343–47; jfr Thomas von Wachenfeldt, *Folkmusikalisk utbildning, förbildning och inbillning: En studie över tradering och lärande av svensk spelmansmusik under 1900- och 2000-talen, samt dess ideologier* (Luleå: Luleå tekniska universitet, 2015), 61f.

98 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), 75f, 184, 360.

99 Kevin J. Brehony, ”A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921–1938,” *Paedagogica Historica* 40, no. 5–6, 733–55.

100 Brehony (2004), 734.

101 Arfwedson (2000), 9.

102 Ryner (2004), 16–17.

ringsanda. Gemensamt är att den tar sin utgångspunkt i barnet. Frågor som ställs är om undervisningen är till för läraren eller barnet. Kritiken pekar på en traditionell undervisning där läraren visar sin skicklighet genom barnet som samtidigt objektifieras. Diskursivt framträder maktperspektivet och reformtankens politiska dimensioner.¹⁰³ Alldenstund de båda strömningarna visar större överensstämmelse i praktiken än i teorin, skapas förklaringsmodeller som tar sin utgångspunkt i gemensamma historiska rotsystem, konkreta exempel och teoretiska anvisningar och visioner. Arfwedsons analyser är ur detta perspektiv belysande när det gäller Siljanskolans eklektiska idébaser.

Emedan den atlantiska strömningen utvecklar en pragmatisk karaktär präglas den tyskspråkiga traditionen av en mer teoretisk och filosofisk inriktning. Ett pregnant utfall av i synnerhet den atlantiska traditionen är den typ av aktivitetspedagogik som utvecklades från sekelskiftet 1900 av John Dewey (1859–1952) och som, något annorlunda definierad, senare återfinns i Georg Kerstensteiners (1854–1932) tyska arbetsskolepedagogik. Inspirationen av problembaserat lärande och den brytpunkt för ämnesuppdelad undervisning som präglar Deweys ”The Labour School”, banar samtidigt väg för en gemensam reformpedagogisk fond som bygger på Pestalozzi och Fröbel, menar Arfwedson.¹⁰⁴

Ett reformpedagogiskt credo är att ”hela barnet ska fostras”. Med stöd av Rousseau lyfter Dewey vikten av fysiska övningar i ett lärande där kropp och sinne ömsesidigt betingas.¹⁰⁵ Växelbruk av teori och praktik är också signifikativt för de tyska arbetsskolor som designas av Kerschensteiner. Arbetsskolan i Tyskland handlade om transformera leken till arbete men principen gällde även teoretiska ämnen och sång.

I samband med åskådningsövningar lärdes de – pojkar som flickor lika – att sy och sticka, väva och fläta, laga mat, odla trädgårdsland och snickra, men också att modellera och tillverka saker.¹⁰⁶

Det filosofiska arvet i det tyskspråkiga området ansågs utveckla människan i en social gemenskap. Skolan skulle till skillnad från den gamla ”utbildningsfabrikens livsdödarideal” bli en gemenskap full av liv i den ökonstlade vardagsgemenskapens tecken.¹⁰⁷

Den tyska reformpedagogiken bygger på gemensamhetsskapande grund där musikundervisningen får en avgörande roll. Arfwedson, som studerat likheter och skillnader i USA och det tyskspråkiga området förklarar att reformskolor i Tyskland centrerades kring *Kunsterziehung* som ett nav. I detta nav fanns både ett tillbakablickande av kulturbevarande art och ett framåtblickande av modern reformpedagogisk nybyggaranda.¹⁰⁸ En viktig iakttagelse av Arfwedson är att såväl reformskolor som statliga skolor i Tyskland utmärks av de musiska konsternas musikfostrande förmåga. Interventionen har en tydlig koppling till den tyska ungdomsrörelsens patos

103 Arfwedsson (2000), 9, 358.

104 Ibid., 91–92, 99–100.

105 Ibid., 42–43.

106 Ibid., 91.

107 Ibid., 49, 109.

108 Ibid., 83–84, 109ff. Jfr Gustafsson (2000) som pekar på den konstpedagogiska rörelsens arbete med ”att utveckla barns personlighet”, 159–60.

för fysiska strapatser och nedärvt kulturarv.¹⁰⁹ Det Arfwedson saknar är det skapande inslaget, något som är framträdande i den atlantiska rörelsens new education.¹¹⁰ Dewey utgår till skillnad från den tyska linjen, från att de expressiva impulserna utgår från barnets instinkter, vilket flyttar fokus från konstarnas konstfullhet till barns behov att uttrycka sig. Denna vridning längs konstarnas axel fick betydelse för praxis: "De expressiva eller konstnärliga elementen blev en del av t.e.x. ett projekt eller övades med 'doing and construction'."¹¹¹

I sina slutsatser av gemensamma inslag som USA och Tyskland representerar, lyfter Arfwedson fram det faktum att renodlade reformskolor var få till antalet. Det som skiljer ut sig i reformpedagogisk praxis är en mer demokratiskt orienterad elev-lärare relation.¹¹² Arfwedson konstaterar att konstundervisningen utgör en viktig del i reformpedagogiska arbetet. Bakgrunden är anspråket att ta hela barnet i anspråk för lärandet. Den mest uppenbara skillnaden är att de tyska reformlärarna på ett annat sätt "lever sin ideologi". I en jämförelse framstår lärare i amerikanska Public Schools som anonyma.¹¹³ Retoriskt påminner Arfwedson om den divergens som Moses Pergament ger uttryck för 1934, när han analyserar reformrörelserna i USA och Tyskland. "I samma anda som amerikanerna, men med säkrare instinkt för de rent musikaliska valörerna, arbeta de moderna tyska musikpedagogerna. Den mest framträdande på skolmusikens område är Fritz Jöde."¹¹⁴

Mot bakgrund av paret Alms bekännelser om konstarnas skapande betydelse väcks tanken att Siljanskolan fördes i parallella spår. Emedan aktivitetspedagogiken, såsom den framställs i både Tyskland och USA, har stora likheter med Siljanskolan praktiska arrangemang och visioner, framstår skapandeperspektivet som försummat när det gäller musikundervisningen. Möjligen pekar detta tillbaka på Jöde och den kanonisering som Arfwedson belyser. De tyska reformskolorna omfattades, enligt Arfwedson, inte av musik i *skapande* bemärkelse, vilket belyser uniciteten i den tidigare nämnda Knut Brodins schlagerexperiment i Olofskolan.¹¹⁵ Makarna Alm progressiva bevekelsegrunder kan således ha konkretiserats i den pedagogiska verksamhet som fördes i en parallell till Jödes musikkurser, och där konstnärlig skapande verksamhet var en grundläggande åder.

Det som ännu inte diskuterats är Siljanskolans Pestalozziinriktade profil. Särskilt intressant ur reformpedagogisk synpunkt är att Pestalozzi, enligt Arfwedson, påverkade både USA och Tyskland men på olika vis. Medan Pestalozzis "Methode" inspirerade lärare i USA spreds hans socialpedagogiska fokus i Tyskland. Det sätt på vilket Pestalozzis teorier påverkade Dewey bygger på barnets konstitutiva drivkraft att socialisera sig med andra. I det senare fallet framträder hemmet, den goda familjen och moderns betydelse för undervisningen.¹¹⁶ Ett centralt begrepp är den *samhälls-*

109 Arfwedson (2000), 83–84, 109ff. Jfr Sten Dahlstedt, *Folk, kultur och folklig musikkultur: Idéer bakom Folkliga musikskolan, Ingesund* (Karlstad: Karlstad University Press, 2013), 19–20. Se även Gustafsson (2000), 159–60.

110 Arfwedson (2000), 85.

111 Ibid., 83.

112 Ibid., 358–59.

113 Ibid., 361–62.

114 Pergament (1934b).

115 Knut Brodin lät eleverna skriva egna schlagers. Se vidare i Ryner (2004).

116 Arfwedson (2000), 44–45.

moderlighet som speglar hemundervisningens betydelse för samhällsutvecklingen och som i Sverige drivs av Ellen Key.¹¹⁷ Detta tema är centralt i boken *Icke blott kunskaper: En bok om skol-, hem- och uppföstringsfrågor* 1944. Signe Bergner Alm går till attack mot kvinnorörelsen då hon anser att den tvingar ut kvinnan från hemmet.¹¹⁸ I likhet med Ellen Key var hon en förespråkare för att yrkesarbete skulle idkas ”på ett kvinnligt vis”.¹¹⁹ I förgrunden stod hemmet som överlägsen bildningsmiljö.

Trots den dikotomi som speglar Pestalozzis reformpedagogiska arv fick utopiska hemmodeller stor betydelse för Dewey eftersom artefakter kopplade till familjelivet situerar lärandet och bidrar till utvecklingen.¹²⁰ Signifikativt för Dewey är det problemlösande experimenterande i vardagserfarenheter som kan ställas mot Siljanskolans anordnande av undervisningspraktik.¹²¹ Vardagssysslornas framskjutna position i lärandet, liksom hemundervisningens fokus, medför i dubbel optik referenser till Siljanskolans reformpedagogiska provenienser. Betydelsen av praktiskt arbete och konstarnas funktion, kan vidga reformpedagogiska perspektiv på Siljanskolans estetiska raster och makarna Alms demokratiska inspel i svensk utbildningspolitik. För reformpedagogiken var, enligt Arfwedson, en politisk rörelse om än de reformpedagogiska företrädarna inte uppfattade sig som politiska.¹²²

Hermeneutiska perspektiv på den reformpedagogiska rörelsen

1800-tals hermeneutiken bars av idéer om att uttolkare genom att försätta sig i konstnären eller författarens ställe, kunde återskapa de historiska tänkarnas tankar. Detta synsätt förankrades i den empatiska inlevelsehermeneutik som då var på modet och som bl.a. förespråkades av filosofen Schleiermacher. Genom att försätta sig i konstnären eller författarens ställe blev man *Einfühlungsvermögen* och kunde på så sätt inte bara förstå densamme intentioner utan även överskrida dem. Dessa idéer präglade också discipliner som psykologi, pedagogik, filosofi och estetik vilket inte minst kommer till uttryck i den reformpedagogiska rörelsen under 1900 -talets början.¹²³ Genom att återropa antika tänkare menade man sig kunna återskapa idéer och uppföstringssystem. Med referenser till Rousseau och Pestalozzi gick de reformistiska idéerna inte sällan på tvärs med det ordinarie skolsystemet.

Dessa betingelser är giltiga när det gäller Siljanskolan och dess intentioner att skapa en pedagogisk miljö för hela människan. Uttrycket ”den hela människan” är en protest mot den dualism som åtskiljer kropp och själ och som var central för reformpedagogikens helhetstänkande.¹²⁴

I detta helhetstänkande inordnades också musiken. I den antimoderna rörelse

117 Sven Hartman, *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria* (Stockholm: Natur och Kultur 2005), 193. Se även begreppet ”bildningsmödrar” med anknytning till Pestalozzi (22–23).

118 Signe Bergner Alm, ”Kvinnorörelsens kris,” *Nya Dagligt Allehanda*, 27 december, 1935.

119 Jfr Hartman (2005), 192–93.

120 Avsaknaden av goda hem kunde i undervisningssammanhang kompenseras med modeller, menade Dewey. Arfwedson (2000), 45.

121 Jfr Arfwedson (2000), 75.

122 Arfwedson (2000), 9.

123 Henrik Bohlin, ”Inlevelse, dialog eller dialogisk inlevelse? Gadamer och empatitanken,” i *Hans-Georg Gadamer och hermeneutikens aktualitet*, red. Anders Burman (Stockholm: Axl Books 2014), 137–38.

124 Jfr Bergner Alm och Alm (1944), 27–36.

som värjer sig mot borgerlig elitism och överintellektualism betraktades också musiken med andra anspråk än de gängse. Musiken förflyttades därmed från konstmusikens estradkonst till det som musiken i fostrande syfte kunde åstadkomma. Musikpedagogikens reformering legitimerades i nationsenande och fredsbevarande syfte. Rörelsen tog spjårn mot upplysningstidens konserverande fokus varpå det tidigare upphöjda musikalitetsbegreppet tonades ner.¹²⁵ Genom att värna den egna nationen stärktes gemensamhetsandan och nyckeln till detta stod att finna i de folkminnen där de folkliga arven härbärgerades. Tillsammans med nationsspråket, folksagor och folkminnen erhöll musiken ny status som nationsstärkande immateriell artefakt. Föreställningen legitimerades av att folkmusiken, som filtrerats genom folkets eget minne, betingade ett högre värde än musik med en upphovsman gjorde. Synsättet tangerar 1800-talets demokratiseringsprocess som vilar på att kanoniseringen kan ses som ett resultat av vad folket genom århundraden ansett *vårt* att bevara. Det folkmusikaliska arvet har således inte bara ”överlevt” utan kan ytterst ses som en referens för ”folksjälens estetik”.¹²⁶

Musikens reformpedagogiska bakgrund i folkbegreppet

Under 1900-talets första del utvecklades som en motrörelse till den elitiska musikundervisningens koncentration på instrumentfärdighetsmässiga resultat musikundervisningens egen reformpedagogik. Musikens reformpedagoger avvisade en färdighetssträvan till förmån för den personliga *utveckling* som kunde bibringas människan. Denna uppfattning vilade på antik grund och pekade på musikens koppling till fostringskonceptet *paideia*, och *ethosläran*. Tankefiguren innebar att musiken, som en återklang av universums musik (sfärernas musik), innebar en ontologisk möjlighet att skapa välbefinnande och harmoni (*harmonia*) på jorden.¹²⁷ Därigenom ifrågasattes det sorterande musikalitetsbegrepp som tidigare skiljt ut människor som lämpliga eller olämpliga att studera musik.¹²⁸

Musikens betydelse bortom spelmässig ekvilibristik var också det synsätt som restaurerades i nyhumanistisk anda. Inte minst betydelsefull var den herderska retoriken som genom folks ideologin betonade folkets musik på bekostnad av den borgerliga konstmusikens excesser.¹²⁹ Herder gav begreppet *folk* en innebörd som kom att definiera själva nationen och i anspråket att forma tydliga nationsidentiteter söktes via folkliga arv den musik som ansågs spegla folksjälens äkta djup (*geist*).¹³⁰ Musikens intima relation med folksjälens bildade grunden för begreppet *volkslied* – folkvisa.¹³¹ I de nyhumanistiska strömningar som gjorde upp med upplysningens rationella och konformistiska utbildningssyn sökte man sig tillbaka till en syn där musikens antika mening och kraft skulle återupplivas i utbildningsteoretiska program. En utbildningsform som explicit pekar på en konkretisering är framväxten

125 Bertil Sundin, *Barns musikaliska utveckling* (Stockholm: Liber Utbildning AB, 1995), 127.

126 Lundberg (2008), 345–47.

127 Liljas (2010), 140f. Se även Lennart Reimers, *Några konturer av musikundervisningens historia*, MPC:s skriftserie 4 (Stockholm: Kungl. Musikhögskolan/Edition Reimers AB, 1998).

128 Gustafsson (2000), 169–82.

129 Dahlstedt (2013), 26ff, 35–37; Lundberg (2008), 343–61.

130 Sten Högnäs, ”Ett indoeuropeiskt Europa? Språk och nationaliteter och gränser,” i *Europas gränser: Essäer om europeisk identitet*, red. Sten Högnäs et al. (Stockholm: Bokförlaget Nya Doxa, 2007), 60.

131 Herder 1773 i von Wachenfeldt (2015), 60f.

av musikfolkhögskolan, där folkmusiken som genre institutionaliserades.¹³² Idén återfinns också inom det högre utbildningssystemet. Wilhelm von Humboldt syn på folkspråkets förmåga att främja och identifiera en nations egenart, inbegrep också modersmålets mytomspunna koppling till musiken och folksången.¹³³

Analys av Siljanskolan anknytning till musikens reformpedagoger

Det som förenar 1900-talets reformpedagoger är anspråket att ge den traditionella musikundervisningen en ny design. De som traditionellt brukar lyftas fram gestaltar det som ansågs mest angeläget att förändra.¹³⁴ När *Émile Jaquez-Dalcroze* (1865–1950) införde den rytmiska dansens pedagogik, var det en protest mot en alltför teoribaserad musikundervisning som inte tog hänsyn till det kroppliga lärandet. Dalcroze menar att praktik och utförande bör föregå teori och analys. Gehöret skulle utvecklas genom solfège (tonträfningsövningar) och det egna skapandet genom improvisation. Musiken var också ett medel för att bringa människan i fysisk och psykisk balans.¹³⁵ Dalcrozepedagogiken, fick stort internationellt genomslag och är en av de trådar som tydligast belyser Siljanskolans anknytning till den reformpedagogiska musikrörelsen.¹³⁶ Bergner Alm och Alm talar i termer om ”kroppens århundrade” om ”den västerländska kulturmusikens nya melodi”.¹³⁷ Rytmik- och danspedagogerna på Siljanskolan rekryterades på internationell basis¹³⁸ men Karin Fredga (1884–1972), som implementerade Dalcrozepedagogiken i Sverige, var en av de lärare som undervisade mest på Siljanskolan.¹³⁹ Hur detta ideal tog gestalt dokumenteras bl.a. genom fotografier i Siljanskolans arkiv där den rytmiska kroppsetiken visualiseras i såväl vatten som på land.¹⁴⁰ Fredga var, genom sin undervisning vid Kungliga Svenska Gymnastikinstitutet och Musikaliska akademiens konservatorium, etablerad inom en nationellt accepterad utbildningskontext. I ett väl bevarat källmaterial på Kungliga biblioteket kan intentionerna följas.¹⁴¹ Genom hennes ambitioner kan också Siljanskolans delaktighet belysas.¹⁴²

Zoltán Kodaly (1882–1967) som värnade den ungerska folkmusikskatten, är en direkt referens till von Humboldts språkligt betingade bildningssyn. Kodalys folkvisor som fundamentet i skolans musikundervisning, vilar på tesen om det musikaliska språkets intima förbindelser med landets eget modersmål.¹⁴³ I Kodalys koncept implementerades den folkdemokratiska tanken att med den mänskliga rösten lägga

132 Se framväxten av Folkliga musikskolan, Ingesund i Dahlstedt (2013).

133 Högnäs (2007), 26.

134 Lennart Reimers, *1900-talets reformpedagoger: Aspekter på musikpedagogiska världsbilder*, MPC:s skriftserie 6 (Stockholm: Kungl. Musikhögskolan/Edition Reimers AB, 1994), 1–2.

135 Reimers (1994), 128.

136 Bergner Alm och Alm (1944), 31–36.

137 Ibid., 30.

138 En av dem var Dorothee Knapp från Halle. Foto i Alm (1969), 192. Se även, 249.

139 Karin Fredga undervisade på Siljanskolan åren 1944, 1945, 1948, 1965. Alm (1969), 193.

140 Fotosamlingen, Siljanskolans arkiv, Högskolan Dalarna.

141 Karin Fredgas efterlämnade papper 1904–1971, Kungliga Biblioteket, Stockholm.

142 Jfr Gustafsson (2000), 157f.

143 Högnäs (2007), 25f.

grunden för en musikalisk allmänbildning.¹⁴⁴ Kodalys hopbringande av folkvisor var en nationell rörelse som delades mellan många länder.¹⁴⁵ Konceptet var en hörnsten i Siljanskolans bildningsinnehåll där bevarande av ett folkligt musikarv som underlag för en gemensam nationell allsångsrepertoar, riktades mot den schemalagda undervisningen.¹⁴⁶ Inriktningen förankrades inte minst i den reformpedagogiskt politiserade retorik som i antimodern anda värnade ett lands inhemska musiktradition och som togs till intäkt för att aktivt skydda sig från nya ”farliga” musikinfluenser eller gener som riskerade att besmitta den inhemska kulturen.¹⁴⁷

Carl Orff (1895–1982) är genom sitt förenklade instrumentarium en förgrundsgehalt för tanken att alla skolbarn ska kunna spela. Hans *Schulwerk* från 1930, präglas av en konsekvent musikpedagogisk progression.¹⁴⁸ Dessa idéer förvaltades bl.a. av Fritz Jöde som, genom Siljanskolans kurser, kan betraktas som en föregångare till en förenklad men genomtänkt musikpedagogik i Sverige. Operationaliseringen skedde genom Jödes förlängda arm, Hjalmar Torell. Orffpedagogiken studerades aktivt under flera decennier av svenska musklärare och var en av de satsningar som fick störst utrymme i fortbildningssammanhang.¹⁴⁹ Det är dock ovisst hur ortodox själva pedagogiken genomfördes emedan metodens tillskyndare kan ha brustit i tillräckliga kunskaper.¹⁵⁰ Implementeringen i Sverige gestaltas dock främst av den Orff-utbildade musikpedagogen Daniel Helldén (1917–1998) som genom sin tjänst i vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm blev en ambassadör för Orffmetodik och blockflöjt i Sverige. Han kom att ersätta den avgångne Hjalmar Torell och fick som producent för Sveriges Radios skolradioprogram i musik, stor spridning nationellt.¹⁵¹

Den kanske mest kända av musikpedagogikens reformpedagoger är *Schinichi Suzuki* (1898–1998). Detta kan tolkas som ett tecken på det genomslag Suzukipedagogiken rönt i västerländsk musikhistoria och praktisk metodik. Det bör dock betonas att hans genomslag främst genomsyrat den kommunala musikskolans undervisning och i mindre omfattning påverkat skolämnet musik.¹⁵² För Siljanskolans vidkommande noteras en avvikelse genom den konstmusikaliskt betonade repertoaren och det instrumentbaserade, färdighetstränande fokus som utmärker Suzukipedagogiken. En motsägelse ur reformpedagogisk utgångspunkt kan även ses i den ”musikaliska drill” som små barn utsätts för, något som tillbakavisats med hänsyn till det humanitära freds- och kärleksbudskap som Suzukipedagogiken härbärgerar.¹⁵³ Kärleks- och fredsbudskapet är dock pregnant för det sätt på vilket musikundervisningen skrivs fram i Siljanskolans övergripande målformulering.¹⁵⁴ Något annat

144 Gustafsson (2000), 216, jfr Bergner Alm och Alm (1944), 19–26.

145 Dahlstedt (2013), 66.

146 Jfr Reimers (1994), 8–10.

147 Garberding (2007), 77; von Wachenfeldt (2015), 199f.

148 Reimers (1994), 130.

149 Gustafsson (2000), 218–22.

150 Ibid., 218, se även fotnot 108.

151 Ibid., 217–26.

152 Reimers (1994), 12.

153 Sundin (1995), 130.

154 Alm (1969), 242.

som sammanfaller är den pedagogiska triangeln; förälder, lärare, barn, som ligger till grund för Suzukis syn på föräldramedverkan i undervisningen.¹⁵⁵

Sammanfattning av analys

Mot bakgrund av analysen kan slutsatsen dras att Siljanskolan ideologiska baser bär synliga drag av de reformpedagoger som anses representera den västerländska musikpedagogikens reformering under 1900-talet. Kraftfullast ansluter sig Siljanskolan till Dalcrozepedagogiken och Zoltán Kodalys folkmusikaliska grundfundament som bärande inslag i skolväsendets musikundervisning. Begreppet ”kroppens århundrade” pekar ut den holistiska syn på lärande som är karakteristiskt för reformpedagogikens gestalter och som äger signifikans för hur den reformpedagogiska riktningen tas ut.

I Zoltán Kodalys nationsbyggande musikpedagogik legitimeras ett repertoar-tänkande som förenas med Siljanskolans folkmusikaliska ideologi. Denna sammanfaller med Fritz Jödes musikdidaktiska föresatser. Det mest konkreta exemplet är hans samling ”Ringel Rangel Rosen” där musikmaterialet samtidigt riktas till skola, barnträdgård och hem. Siljanskolans Orffpedagogiska influenser får generellt betecknas som svagare genom att musikkurserna i mindre utsträckning baseras på instrumentala inslag. Uttalandet får dock delvis revideras genom det fokus på blockflöjt som Fritz Jödes metodmaterial inrymmer och som uppvägs av de renodlade blockflöjtskurser som Siljanskolan genomförde med bl.a. den tyska pedagogen Johannes von Koch.

Det reformpedagogiska inslaget djupareläggs dock främst genom allsångstanken och Dalcroze-rytmiken dekonstruerad i svensk Dalamiljö av den internationellt förankrade bildningsförespråkaren och danspedagogen, Karin Fredga.

”Den svenska linjen” – Siljanskolans klingande vision

Det är tydligt från resultatet att ledarna för Siljanskolan var bekanta med de reformpedagogiska rörelserna i sin samtid. Inom ramen för det reformpedagogiska fältet framträder musikundervisningens reformpedagogiska idé.

Musiken på Siljanskolan

- har en allmänbildande betydelse
- tar avstånd från elitistisk undervisning
- förespråkar unison sång och äldre folklekar
- har ett kärleks- och fredsbevarande anspråk
- anknyter till 1900-talets reformpedagogiska anda och musikpedagogikens internationellt erkända reformpedagoger

Det musikaliska lärande som aktivt tar avstånd från elitistiska yttringar och anspråk kan tolkas som en del av ”den nya musikfostran” som makarna Alm ämnade skapa vid Siljanskolan. Siljanskolans esteticerade undervisning tar avstånd från konstmässiga färdigheter till förmån för kreativ estetik och estetiska gestaltungsformer på det sätt som reformpedagogiken föreskriver. Musikaliska inslag inte bara förhöjer upplevelsen utan bidrar till lärandet och skulle med dagens terminologi kunna sammanfattas med *estetiska läroprocesser*. På det sättet föregriper Siljanskolan en modern utveckling.

¹⁵⁵ Sundin (1995), 132f, jfr Alm (1969), 49.

De slutsatser som presenterats innebär en kartläggning av hur de bärande idéerna på Siljanskolan operationaliseras. En nyckelperson är Fritz Jöde. Jödes folkmusikaliska kurser kan tolkas som en viktig del av Siljanskolans implementeringsstrategi där makarna Alms idéer realiseras. Jöderörelsen, som den kom att kallas, fick en mycket framträdande roll för reformationsarbetet i svensk musikundervisning. Allsångsrörelsen växte sig stor i Sverige under 1940- och 50-talen. Som en kvardröjande rest utgör fenomenet ”Allsång på Skansen” ett minne av Fritz Jödes satsningar på Siljanskolan i Tällberg.¹⁵⁶ Siljanskolan utgör även genom etablerandet av rytmisk dans och gymnastik samt folklig dans en referens till den moderna danspedagogiken i Sverige. Artikeln visar därmed att studier av bortglömda enheter som Siljanskolan kan ha stor betydelse för att studera hur utbildningspolitiska beslut har påverkat den svenska skolan och det svenska samhället.

Siljanskolan bär fortfarande på hemligheter. Det arkiv som från Siljanskolan överlämnats till Högskolan Dalarna kan betraktas som en reservoar där historien om Siljanskolan ruvar på minnen viktiga att förvalta.¹⁵⁷ De artefakter som arkivet rymmer ger oss möjligheter att utforska Siljanskolan under dess glanstid. Detta kan göras i syfte att utröna den strävan att forma ”den svenska linjen” där trådar till det reformpedagogiska Europa kan följas. En av hemligheterna bakom Siljanskolans framgångar var det imponerande nätverk som makarna Alm förfogade över. Det begränsades inte till Europa utan omfattas även av Signe Bergner Alms kontakter i USA och Kina. Paret Alm och Bergner Alm kan genom sina åsikter anknytas till den internationella reformpedagogiska rörelsen under 1920-talet. Influenser till denna hämtades från olika delar av världen där New Education Fellowship 1921 var en men där starka reformpedagoger i både Europa och USA fick stor genomslagskraft. Makarna Alm visar i sin syn på konstarnas funktion, en anknytning till progressivistiska idéer där beaktandet av estetisk undervisning i relation till det skapande inslaget och praktisk pedagogik äger särskild pregnans. Det är också viktigt att erinra sig att de långa vistelserna i Kina där Bergner Alms idéer om ett flickinternat tog form, haft betydelse för hennes syn på undervisning. Man kan således utifrån denna kunskap pröva antagandet att makarna Alm och Bergner Alm i sina pedagogiska ansatser var väl förankrade i olika internationella tankesätt.

Ytterst har denna artikel sökt skapa en historisk förståelse för den musikfostrande tillhörighet som musiken på Siljanskolan var ämnad att skapa. Siljanskolan kan ur detta perspektiv betraktas som en reformpedagogisk cell på svensk botten där den avinstitutionaliserade särartsfeminism som manifesteras, har bäring på det *alternativ* som Siljanskolan önskade utgöra. Centralt för den internationella musikärelsens reformerande strategi är bl.a. den familjecentrerade utbildning som skulle emanera i en större fredsbevarande samhällskontext, vilket kanaliserar den koncentration på hemundervisning som Siljanskolan betingar. Siljanskolan bidrar därför reciprok som projektyta för den fascination som funnits i omvärlden kring Sverige, till att nya frågor kring reformpedagogiken och dess implementering kan ställas.

Siljanskolan innebär ett samhällsteoretiskt perspektiv på musikundervisning

¹⁵⁶ Jfr Gustafsson (2000), 164.

¹⁵⁷ Ett stort tack riktas till Signe Alm som överlämnat Siljanskolans arkiv i Högskolan Dalarnas vård och den tillgänglighet som därmed skapats. Signe Alm är dotter till Harald Alm, en av grundarna till Siljanskolan.

som i reformpedagogikens namn ställer frågor om musikens sociala och kulturella funktion. I det polyfona cluster av religion, filosofi, livskunskap, individualpsykologi, heminredning, socialhygien, andningsvård, gymnastik och rytmik etc., tar en klingande kropp gestalt. I denna kodalas ett budskap vars syfte är överordnat musiken; Siljanskolan är, enligt paret Alm, "sången om kärleken på jorden".¹⁵⁸

158 Alm (1969), 242.

Referenser

Otryckta källor

Siljanskolans arkiv (Högskolan Dalarna)

Fotosamlingen

Klippsamlingen, Program och kurser

Kungliga Biblioteket (KB)

Karin Fredgas efterlämnade papper 1904–1971, LO343

Musik- och Teaterbiblioteket

Skolmusik 1936–49

Tryckta källor och litteratur

Afzelius-Lundén, Kerstin. ”Sång och musik för skola och folk: Sångkursen vid Siljanskolan, juli 1936.” *Pedagogiska Spörsmål*, 1936, nr. 1 (1936), 22–23.

Alm, Harald. ”Allsang in Schweden.” I *Fritz Jöde Leben und werk: Eine Freudesgabe Zum 70 Geburtstag*, red. R. Stapelberg, 139–44. Trossingen: Hohner, 1957.

Alm, Harald. *Kärlek på jorden: Siljansgården och Siljanskolan under 50 år*. Stockholm: Seelig & Co, 1969.

Andersson, Greger. ”Nazismen och musiken.” I *Fruktan, fascination och frändskap: Det svenska musiklivet och nazismen*, red. Ursula Geisler och Greger Andersson, 31–46. Malmö: Sekel Bokförlag, 2006.

Andersson, Greger och Ursula Geisler. ”Förord.” II *Fruktan, fascination och frändskap: Det svenska musiklivet och nazismen*, red. Ursula Geisler och Greger Andersson, 31–46. Malmö: Sekel Bokförlag, 2006.

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

Bergner Alm, Signe. ”Kvinnorörelsens kris.” *Nya Dagligt Allehanda*, 27 december, 1935.

Bergner Alm, Signe och Harald Alm. *Icke blott kunskaper: En bok om skol-, hem-, och uppfostringsfrågor*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1944.

Brehony, Kevin J. ”A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938.” *Paedagogica Historica* 40, no. 5–6 (2004), 733–55.

Bohlin, Henrik. ”Inlevelse, dialog eller dialogisk inlevelse? Gadamer och empatitanken.” I *Hans-Georg Gadamer och hermeneutikens aktualitet*, red. Anders Burman, 137–70. Stockholm: Axl Books, 2014.

”Celeber föreläsare vid Siljansskolan.” *Helsingfors-Journalen*, 14–17 augusti, 1934.

Dahlstedt, Sten. *Folk, kultur och folklig musikkultur: Idéer bakom Folkliga musikskolan, Ingesund*. Karlstad: Karlstad University Press, 2013.

Dewey, John. ”The School and Society.” I *Dewey on Education: Selections*, red. M. S. Dworkin. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1959.

Film, Carin. ”En psykolog vid Siljan. Av fil. lic. Carin Film.” *Gävleposten*, 4 juli, 1934.

Gabrielsson, Ingemar. ”Stamsångstanken.” *Samfundet för unison sång: Årsskrift 1967/68* (1967), 7–9.

- Garberding, Petra. *Musik och politik i skuggan av nazismen: Kurt Atterberg och de svensk-tyska musikrelationerna*. PhD Diss. Lund: Sekel Bokförlag, 2007.
- Geisler, Ursula. ”Ur vårt svenska folkliga muskarv: Tysk nationalsocialism och svensk musikkultur.” I *Frukatan, fascination och frändskap: Det svenska musiklivet och nazismen*, red. Ursula Geisler och Greger Andersson, 47–70. Malmö: Sekel Bokförlag, 2006.
- Gustafsson, Jonas. *Så ska det låta: Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. PhD Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 2000.
- Hartman, Sten. *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur, 2005.
- Hevosmaa, Marika. ”Att söka kulturen i naturen.” I *Från Karakorum till Siljan: Resor under sju sekler*, red. Hanna Hodacs och Åsa Karlsson, 257–86. Lund: Historiska Media, 2000.
- Högnäs, Sten. ”Ett indoeuropeiskt Europa? Språk och nationaliteter och gränser.” I *Europas gränser: Essäer om europeisk identitet*, red. Sten Högnäs et al., 15–86. Stockholm: Bokförlaget Nya Doxa, 2007.
- Jöde, Fritz, red. *Ringel Rangel Rosen: Volkskinderlieder für Schule, Haus und Kindergarten*. Leipzig: Teubner, 1931.
- Jöde, Fritz. *Ein Betrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts*, Bericht Über das Fritz Jöde-Symposion vom 5–7 Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst, Hamburg (Musik im Diskurs 5). Regensburg, Bosse, 1988.
- Kater, Michael H. *The Twisted Muse: Musicians and Their Music in the Third Reich*. Oxford and New York: Oxford University Press, 1997.
- Liljas, Juvas Marianne. ”Från mousiké till musisk pedagogik: En ämnesdidaktisk fördjupning.” I *Tradition och praxis i högre utbildning: 12 ämnesdidaktiska studier*, red. Anders Burman, Ana Graviz, Johan Rönnyby, 139–62. Södertörn: Södertörn Studies in Higher Education 1, 2010.
- Ling, Jan. *Franz Liszt och 1800-talets konstmusik*. Stockholm: Gidlunds Förlag, 2009. ”Liten intervju om kvinnogymnastik.” *Dagens Nyheter*, 2 juli, 1934.
- Lundberg, Dan. ”Musiken och folket.” I *Det moderna genombrottet*, red. Jakob Christensson, 343–58. Stockholm: Bokförlaget Signum, 2008.
- Moberg, Carl-Allan. *Från kyrko- och hovmusik till offentlig konsert*. PhD Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis/Studia musicologica Upsaliensia, 1970 (faksimiltryck av 1942 års upplaga).
- Netterstad, Märta. *Så sjöng barnen förr: Textmaterialet i de svenska skolsångböckerna 1842–1972*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1982.
- ”Nordiska sommarkurser anordnas i samarbete med förbundet för Folkuppföstran vid Siljanskolan.” *Pedagogisk tidskrift* 75 (1939), 163.
- Pergament, Moses. ”Musikundervisningen i skolan.” *Svenska Dagbladet*, 31 augusti, 1934a.
- Pergament, Moses. ”Reformprojekt för musikundervisningen.” *Svenska Dagbladet*, 4 september, 1934b.
- Peterson, Annie. ”Vårterminens fortbildningskurser.” *Skolmusik*, no. 2 (1938), 6–7.
- Reimers, Lennart. *Alice Tegnér's barnvisor*. PhD Diss. Skrifter från Musikvetenskapliga institutionen, Göteborg 8. Stockholm: Edition Reimers AB, 1983.

- Reimers, Lennart. *Några konturer av musikundervisningens historia*. MPC:s skriftserie 4. Stockholm: Edition Reimers AB/ Kungl. Musikhögskolan, 1989.
- Reimers, Lennart. *1900-talets reformpedagoger: Aspekter på musikpedagogiska världsbilder*. MPC:s skriftserie 6. Stockholm: Edition Reimers AB/ Kungl. Musikhögskolan, 1994.
- Reinfandt, Karl-Heinz. "Fritz Jödes Wirken während der Zeit des Dritten Reiches." I Fritz Jöde, *Ein Betrag zur Geschichte der Musikpädagogik des. 20. Jahrhunderts*. Bericht Über das Fritz Jöde-Symposium vom 5–7 Februar 1988 in der Hochschule für Musik und darstellende Kunst, Hamburg (Musik im Diskurs 5). Regensburg: Bosse, 1988.
- Ricoeur, Paul. *Minne, historia, glömska*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 2005.
- Ryner, Birgitta. *Vad ska vi sjunga? En musikpedagogisk diskurs om tiden mellan två världskrig*. PhD Diss. Stockholm: KMH Förlaget, 2004.
- "Skapande barn blir fri vuxen: Den svenska läraren har hämningar anser österrikare." *Dagens Nyheter*, 25 augusti, 1934.
- Sundin, Bertil. *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning AB, 1995.
- "Tysk sångpedagog nagelfar katalog över svenska trähus. Tyskarna åter ett sjungande folk, säger ättling till byggmästare från Karl XII:s dagar." *Nya Dagligt Allehanda*, 14 augusti, 1934.
- von Wachenfeldt, Thomas, Sture Brändström, Juvas Marianne Liljas. "Manifesta och latent ideologier om lärande inom svensk spelmansrörelse under 1920-talet." I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, red. Sven-Erik Holgersen, Siw Graabraek Nielsen and Lauri Väkevä, 115–30. NMH-publikationer 2012:2. Oslo: Norges musikhögskola, 2012.
- von Wachenfeldt, Thomas. *Folkmusikalisk utbildning, förbildning och inbillning: En studie över tradering och lärande av svensk spelmansmusik under 1900- och 2000-talen, samt dess ideologer*. PhD Diss. Luleå: Luleå Tekniska universitet, 2015.
- "Wandervogel sjunger tysk folkvisas lov: Krigsårens ungdom har lärt Tyskland sjunga, berättar musikprofessor Jöde." *Stockholms-Tidningen*, 14 augusti, 1934.
- Åhlén, Waldemar. "Litteratur." *Skolmusik* (1938), 11.



Building Social Capital Through Civic Education in VET: A Comparative Study of Finland and Luxembourg (1960–1970)

Matias Gardin

Abstract • Whereas social scientists and educationalists often make different assumptions about education, common to both groups is to render schooling responsible for the development of citizenship rights. Yet, a comparison of Finnish and Luxembourgian curriculum strategies in relation to building social capital – understood in the context of civic education in VET – has not been explored. Then, this study analyses these aspects during 1960–1970, for the period is regarded as the starting point for democratisation of education after WWII. The justification for the countries is based on their differences. However, both countries also experienced similar pressures to democratise education – especially regarding their VET – which need to be investigated, since little attention has been paid to the question of how the reforms of their former structures were legitimated by civic education. The conclusion addresses the importance of general education for the future of vocational careers.

Keywords • social capital, civic education, education systems, Finland, Luxembourg

Introduction

Social scientists and educationalists (including curriculum theorists) often tend to make different assumptions about education, yet common to both groups is to render schooling responsible for developing the citizenship rights.¹ However, from the side of social sciences, at stake here is seldom the comparison of specific curriculum strategies in terms of building social capital – understood in the context of civic education in vocational education and training (VET) – and how this becomes associated with the wider socio-political and economic challenges of the time. Most research has tended to look at factors such as the responsibilities of citizens, formation of attitudes and identities through large-scale surveys (that is, political culture), and a number of related topics regarding civic engagement.² But, they have also frequently failed to consider these in relation to comparative curriculum perspectives – or how political culture becomes established in the first place – which seems surprising, since especially in the beginning of modern schooling, ideas of civic education were

1 Gabriel Almond and Sidney Verba, *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations* (Princeton: Princeton University Press, 1963); Carole Hahn, *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education* (Albany: State University of New York Press, 1998); Robert Dahl, “A Democratic Paradox?,” *Political Science Quarterly* 115, no. 1 (2000), 35–40.

2 Gabriel Almond, “Foreword: The Return to Political Culture,” in *Political Culture and Democracy in Developing Countries*, ed. Larry Diamond (Boulder: Lynne Rienner, 1993), x; Christian Welzel and Ronald Inglehart, “Political Culture,” in *Comparative Politics*, ed. Daniele Caramani (Oxford: Oxford University Press, 2011), 311–30.

Matias Gardin (PhD) is Research Associate at the Department of Education, Culture, Cognition and Society, University of Luxembourg.
Email: matias.gardin@uni.lu

rarely seen as “educational practices *sui generis*”³ but rather as the target of the entire curriculum. While social sciences has traditionally depicted democracy as the ideal political culture – defined by its “allegiant citizens”⁴ – it must also be noted that the building of social capital became closely intertwined with curricular developments. It is here that comparative education, history of education, and more recently, curriculum studies/history have given new insights into the current understanding of these activities.⁵ As part of this, it has also become important to study the structures and transition points of education, for they constitute an integral way of understanding the larger characteristics, ideologies and political power struggles of and within the nation-state.⁶

Then, this study analyses these aspects in Finland and Luxembourg from 1960 to 1970, for the period is generally regarded as the starting point for democratisation of education after the Second World War.⁷ In her doctoral thesis, for example, Schreiber has identified peaks in Luxembourg’s curriculum history from 1839 to 1989.⁸ By classifying aggregation points of educational debates, she indicates precisely that in the late 1960s and early 1970s there was a sharp upsurge of educational discussions – such as those surrounding the creation of more uniform technical secondary education (*Lycée technique*) – and that more qualitative research on this era is warranted.⁹ In Finland, too, important law frames such as the Education System Act of 1968 (*Laki koulujärjestelmän perusteista*), led to lively public debates and political controversies, which revolutionised the country’s educational landscape from the mid-1970s onwards.¹⁰ However, especially in the rapidly swelling English-speaking literature on Finland, these fundamental reforms of democratisation have not often been mentioned when the country’s “educational miracle” is being explained.¹¹

The justification for the case studies is based on their assumed key differences. Thus the Most Different Systems Designs Method (MDSM) is employed.¹² As a

3 Daniel Tröhler, “Citizenship and education in a plural world,” *Education Letter* 9, no. 2 (2014), 15.

4 Welzel and Inglehart (2011), 312–13.

5 See generally, Judith Torney-Purta et al., *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (Amsterdam: IEA, 2001). For Finland, see Patricia Bromley and Elina Mäkinen, “Diversity in Civic Education: Finland in Historical and Comparative Perspective,” *Journal of International Cooperation in Education* 14, no. 2 (2011), 35–50. For Luxembourg, see Thomas Lenz, Anne Rohstock and Catherina Schreiber, “Tomorrow Never Dies: A Socio-Historical Analysis of the Luxembourgish Curriculum,” in *International Handbook of Curriculum Research*, ed. William Pinar (New York: Routledge, 2013), 315–28.

6 For example, see Henry Giroux and David Purpel, *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* (Berkeley: McCutchan, 1983).

7 For instance, see Peter Flora and Jens Alber, “Modernization, Democratization, and the Development of Welfare States in Western Europe,” in *The Development of Welfare States in Europe and America*, ed. Peter Flora and Arnold Heidenheimer (London: Transaction Books, 1981), 37–80.

8 Catherina Schreiber, “Curricula and the Construction of Citizens. An analysis of the Luxembourgian Curriculum in the 19th and 20th centuries” (PhD diss., University of Luxembourg, 2014), 54–65.

9 Schreiber (2014), 30–1, 277–302.

10 Matias Gardin, “Globalization in Finnish-German Educational Rhetoric, 1960–1970,” in *Trajectories in the Development of Modern School Systems: Between the National and the Global*, ed. Daniel Tröhler and Thomas Lenz (New York: Routledge, 2015), 189.

11 See Pasi Sahlberg, “Education Reform for Raising Economic Competitiveness,” *Journal of Educational Change* 7, no. 4 (2006), 259–87; Robin Alexander, “Moral Panic, Miracle Cures and Education Policy: what can we really learn from international comparison?,” *Scottish Educational Review* 44, no. 1 (2012), 4–21.

12 Adam Przeworski and Henry Teune, *The Logic of Comparative Social Inquiry* (New York: Wiley Interscience, 1970).

method of comparison based on dissimilarity, the merit of the research frame is that it not only allows the researcher to critically examine these issues in quite different national contexts, but also, since the coverage of education is always highly selective, it can reveal which concepts dominated civic education. It is expected that the analysis produces relevant new knowledge on civic education, and that the results increase our understanding of this study field. In this sense, Finland and Luxembourg offer an unusual comparative setting which is yet to be explored. Whereas the first has received global recognition regarding its successes in the Programme for International Student Assessment of the OECD (PISA) since 2001, the latter has generally ranked below the OECD average.¹³ Nevertheless, in terms of educational spending per pupil per year, Luxembourg invests considerably more than Finland: USD 21,240 and USD 16,714 respectively.¹⁴ The same is true for Luxembourgish teachers who earn more than double the salary of their Finnish counterparts: per annum starting from EUR 64,043 in Luxembourg, and EUR 30,587 in Finland.¹⁵

On a similar note, the Finnish welfare state could be classed as Nordic,¹⁶ close to what Esping-Andersen has famously referred to as the Scandinavian Social Democratic regime,¹⁷ where educational equality has traditionally been given top priority. As various authors, such as Englund,¹⁸ have shown, social policy and education are traditionally closely intertwined in this model, which means that education has generally been regarded as a citizenship right.¹⁹ More particularly, in VET, knowledge “in the widest sense”²⁰ is normally applied in teaching as opposed to the more narrow (mainly Anglo-Saxon) tradition of training and skills stressing the role of employers.²¹ Perhaps not surprisingly, Ahonen and Virta stress that this has a strong value basis for the teaching of civics in Finland, related to social equality, Lutheranism, redistribution of wealth and democracy.²² Linked to this, given Finland’s non-tracking comprehensive school (since 1972/7) until the age of 16 (grade 9),

13 For a cross-national comparison, see OECD, *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do* (Paris: OECD publications, 2014).

14 For Luxembourg, see OECD, “Education at a Glance 2013: Country note for Luxembourg,” OECD, http://www.oecd.org/edu/Luxembourg_EAG2013%20Country%20Note.pdf. For Finland, see OECD, “Education at a Glance 2013: Country note for Finland,” OECD, http://www.oecd.org/edu/Finland_EAG2013%20Country%20Note.pdf.

15 OECD, “Teachers’ salaries. Annual statutory salaries in public institutions,” OECD, http://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-salaries-2013-1_teachsal-table-2013-1-en.

16 Pauli Kettunen, “The Nordic Welfare State in Finland,” *Scandinavian Journal of History* 26, no. 3 (2001), 225–47.

17 Gösta Esping-Andersen, *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (Princeton: Princeton University Press, 1990), 11–12, 16–18.

18 Tomas Englund, “Education as a citizenship right—a concept in transition: Sweden related to other Western democracies and political philosophy,” *Journal of Curriculum Studies* 26, no. 4 (1994), 383–99.

19 Here it must be noted that in Sweden this has been changing since the mid-1990s. See Englund (1994), 384–87.

20 Christopher Winch, “Vocational and Civic Education: Whither British Policy?,” *Journal of Philosophy of Education* 46, no. 4 (2012), 604.

21 Ibid.

22 Sirkka Ahonen and Arja Virta, “Toward a Dynamic View of Society: Civic Education in Finland,” in *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, ed. Judith Torney-Purta, John Schwillie and Jo-Ann Amadeo (Delft: Eburon Publishers, 1999), 229–56.

this has allowed the majority of Finnish students to enter tertiary education.²³ In the Catholic Grand Duchy, with its two-tier stratification after the sixth grade (age 12), the situation is often the opposite with high failure and repetition rates, and levels of inequity, which is typical of the Continental Conservative welfare state regimes, such as those found in Austria, Belgium, Germany, the Netherlands and Switzerland.²⁴ The VET system, in turn, combines elements of the French-style full-time schooling with the German-style dual apprenticeship training.²⁵ Education and social policy have traditionally been separated with education being linked to distinct occupational structures.

Further, the peculiar language situation in Luxembourg creates specific issues of exclusion and disadvantage for certain social strata, especially for pupils of lower socio-economic and migrant backgrounds: Luxembourgish, German and French (the three official languages) are used variedly at different levels and according to school type,²⁶ which acts as a barrier for the non-natives whose first language is often none of the official languages. This again contrasts with Finnish schools where Finnish is the only language of instruction for all school subjects (including foreign languages), albeit Swedish has so far been recognised as the second national language of the country (and therefore not a minority language), yet just over five per cent of the population now speaks Swedish as their first language.²⁷ Historically, in Luxembourg French was traditionally the language of elite whereas the common folk spoke Luxembourgish,²⁸ while in Finland Swedish was the language of nobility whereas the ordinary people spoke Finnish. Today, positioned strategically at the heart of Europe, Luxembourg has the highest share of non-nationals in the European Union with 44.5 per cent of the population, while in Finland, with its remote geographical location, the same figure is only 3.6 per cent.²⁹ In primary education, for example,

23 The Finns have recently voted the comprehensive school as the greatest historical achievement of the nation, above the establishment of universal suffrage (1906), or the declaration of independence (1917). See Pilvi Torsti, *Suomalaiset ja historia* (Helsinki: Gaudeamus, 2012); Marjo Vilkkö, *Suomi on ruotsalainen* (Helsinki: Schildts & Söderströms, 2014).

24 Jutta Allmendinger and Stephan Leibfried, "Education and the welfare state: the four worlds of competence production," *Journal of European Social Policy* 13, no. 63 (2003), 73–74; Anne West and Rita Nikolai, "Welfare Regimes and Education Regimes: Equality of Opportunity and Expenditure in the EU (and US)," *Journal of Social Policy* 42, no. 3 (2013), 474–76.

25 See Lukas Graf and Daniel Tröhler, "Berufsausbildung in Luxemburg: historische Ursprünge, institutionelle Struktur und aktuelle Herausforderungen," in *Bildungsbericht Luxemburg 2015 - Band 2: Analysen und Befunde*, ed. Thomas Lenz et al. (Luxembourg: MENJE, 2015), 103–8.

26 With regard to language of instruction, Luxembourgish is the language used in pre-primary education while the language employed in primary education is mainly German. In secondary education, in turn, French dominates in general-academic education while German is mostly used in vocational schools.

27 Geographically, the Swedish-speaking minority is mainly concentrated in the South-Western parts of the country and archipelago where they have their own schools. In these Swedish schools the main language of instruction is Swedish, and Finnish is treated as the first national language. Conversely, Swedish in Finnish schools is compulsory from the age of 13 (grade 7), and treated as the second national language.

28 For example, see Matias Gardin and Ingrid Brühwiler, "Fabricating National Unity in Torn Contexts: World War I in the Multilingual Countries of Switzerland and Luxembourg," in *Small Nations and Colonial Peripheries in World War I*, ed. Gearóid Barry et al. (Leiden: Brill, 2016), 140–56.

29 European Commission, "Non-national population by group of citizenship and foreign-born population by country of birth," European Commission (Eurostat), http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Non_national_population_by_group_of_citizens_andforeign-born_population_by_country_of_birth_1_January_2013_YB14_II.png.

60.2 per cent of pupils now speak a language other than Luxembourgish at home.³⁰

However, both countries also experienced similar post-war pressures to democratise education – especially in the realm of VET – which need to be investigated, since not only has little academic attention been paid to the question of how the reforms of their educational structures were legitimated by civic education,³¹ but also, because VET has generally itself been studied less vis-à-vis other sectors of education, especially compared to primary and higher education.³² This study therefore deals with this one similarity in two cases which from the outset seem fundamentally different. By addressing blind spots identifiable in Finnish and Luxembourgish education literature, the following two research questions will be answered: In what ways did Luxembourg's educational structures differ from Finland when it came to those reform agendas of 1960–1970, and more specifically, how were these portrayed and justified in reference to VET? The first part of this article (“Framing social capital and education, 1960–1970”) contextualises the curriculum reforms. The second part (“Education systems as expressed in civic education textbooks”) compares the educational structures. The third part (“Justification of new type of VET”) analyses the ways in which the reforms were interpreted and legitimated. These issues have also contemporary relevance, for the new structures these reforms produced are still largely in place today, albeit the conceptualisation of the citizen has of course altered a great deal as is evident from historical studies of educational change.³³

Framing social capital and education, 1960–1970

Trust accelerates the development of democracy by encouraging people to engage in civic institutions, since this “broaden[s] the participants’ sense of self, developing the ‘I’ into the ‘we’”,³⁴ as Putnam has explained it. Therefore, successful political systems have high levels of social capital,³⁵ that is, a political culture of trust and co-operation which makes collective action effective. Conversely, distrust results in a downfall of political culture, which reduces the effectiveness of political systems. In this context, it has now also become commonplace to link social capital to education, and more recently, to ask where social capital and political culture *come from* in the first place.³⁶ Education is here seen as the very method of transmitting and reproducing dominant values from the nation-state to its citizenry, and thereby, social structures and practices are viewed as being also intrinsically conditioned by public education.

Further, since the mid-1970s at least, curriculum theorists have addressed the

30 MENJE, *Les chiffres clés de l'Éducation nationale. Statistiques et indicateurs 2012–2013* (Luxembourg: MENJE, 2014).

31 The term civic education here refers explicitly to the school subject *civics*, that is, *yhteiskuntaoppi* and *Bürgerkunde*.

32 For example, see Graf and Tröhler (2015), 103–8.

33 For example, see Englund (1994), 383–84; Cf. Winch (2012), 605f.

34 Robert Putnam, “Bowling Alone: America’s Declining Social Capital,” *Journal of Democracy* 6, no. 1 (1995), 67.

35 For a discussion, revision and critique on the concept of social capital, and its different forms, see James Coleman, “Social Capital in the Creation of Human Capital,” *The American Journal of Sociology* 94, supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure (1988), 95–120.

36 See Rod Hague and Martin Harrop, *Comparative Government and Politics* (London: Macmillan, 2013), 93–111.

importance of curricular activities on the wider development of society, and how the curriculum structures the nation-state and vice versa.³⁷ For example, by claiming that “textbooks contain an expression of the self-image of the nation-state”³⁸ that pupils learn in the course of schooling, Fuchs and Otto aptly assert that:

Schools as institutions, and the educational media they make use of, carry out a central function in debates conducted within societies and the academic arena. Schools and educational media have an authoritative role in the transmission of knowledge that is deemed socially relevant; they are likewise creators of meaning, that is, they appropriate and transmit history in the context of the present and future, progressing from the contemporary here and now.³⁹

In other words, since textbooks were usually approved by some form of a state apparatus, often ministries of education or their subordinates, their contents were also deeply embedded in the national frame.⁴⁰ They thus directly mirrored what was (or what was not) important and desirable in a society. “They reflect the interests, ideologies, scenarios, dreams, plans and orientations of the political decision-making organs of the state,”⁴¹ Rinne argues, “They represent, in effect, the collective will of the nation to educate and socialize the generations to come. In this collective will, of course, the political and cultural power relations and interests are also seen.”⁴²

When analysed against the background of socio-economic development of the late 1960s and early 1970s, Finland and Luxembourg offer an interesting comparative setting for Putnam’s understanding of social capital linked to Fuchs and Otto’s national relevance of educational media. It is no surprise that educational reforms were often presented and legitimised by making references to national cohesion, trust and effective nation-building, as methods to boost social capital. In technical secondary education, particularly, the aim was also to improve the general perception of vocational training to avoid early schooling leaving dropouts, and to make its image more attractive by highlighting the importance of generic skills as opposed to career specificities, which had been more the case in the past. As the ministries of education attempted to influence political culture via schooling, civic education also reflected the post-war changes in and challenges for statehood, power and citizenship; the aim also being political integration at the time of rising globalisation.⁴³

In the optimistic 1960s, the rise in social capital went hand in hand with wider

37 For example, see Ivor Goodson, *The Making of the Curriculum: Collected Essays* (Washington DC/London: Falmer Press, 1988), 24–37.

38 Eckhardt Fuchs and Marcus Otto, “Introduction: Educational Media, Textbooks, and Postcolonial Relocations of Memory Politics,” *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5, no. 1, Special Issue: Europe in Postcolonial Politics of Memory in Educational Media (2013), 2.

39 Fuchs and Otto (2013), 2–3.

40 Although textbooks are often no longer approved by ministries of education, it can still be argued that they are part of the ideological control of education as their writers have to adjust to the curricula.

41 Risto Rinne, “From ethos to habitus: the changing curriculum codes of Finnish Schooling, 1881–1985,” *Journal of Curriculum Studies* 20, no. 5 (1988), 443.

42 Rinne (1988), 443.

43 See Alan Reid et al. eds., *Globalization, the Nation-State and the Citizen: Dilemmas and Directions for Civics and Citizenship Education* (New York: Routledge, 2010); Gardin (2015), 183–96.

socio-economic developments. Set against economic changes, demographic pressures and shifting occupational structures of 1960–1970, the *Zeitgeist* demanded increased educational investments. For example, in 1960 there were 48,379 pupils in Luxembourg’s compulsory education system, whereas in 1970 the number had risen to 62,036, indicating an increase of 22 per cent in 10 years.⁴⁴ In Finland, too, in 1960 only 38 per cent of pupils continued their studies after elementary levels, whereas in 1970 the figure was 59 per cent,⁴⁵ implying an almost identical growth level to that of Luxembourg. As an answer to these challenges, both countries introduced legislation that was aimed for the improvement of social capital in the sphere of VET, which had previously been a neglected target group. In Luxembourg this was done by unifying technical secondary education in 1979 (implemented during the 1980s),⁴⁶ and in Finland by changing the entire system to comprehensive schooling in 1968 (implemented during the 1970s).⁴⁷ Yet, to compare Finland and Luxembourg in a sufficient way, a closer look at the countries’ education systems around the years 1970 and 1979, that is, before and after these major reforms took place, becomes necessary. Then, how did civic education textbooks portray VET as part of the overall educational structure? How did they legitimate reform?

Education systems as expressed in civic education textbooks

It was in this expansionist and reformist framework that Ragnar Meinander’s *Suomalainen yhteiskuntamme* (“Our Finnish society”) was first published in 1955 (see figure 1).⁴⁸ He had written the original work in Swedish under the title *Samhället vi lever i* (“The society we live in”). Published by Otava, one of the leading Finnish publishing houses, the textbook was translated into Finnish by Olavi Kostia. It had seven editions in total. The last one was released in 1967, thus making it one of the most established school books in the study of civics.⁴⁹ Of course, alongside there were other textbooks which targeted different school types. To take an example, in the middle school (*keskikoulu*) one of the main civics textbook was *Yhteiskuntaoppi* (“Civics”) by Veikko Huttunen and Kai Lehtonen, which had eight editions between 1962 and 1973.⁵⁰ However, it is interesting to note that no similar textbook explicitly existed for the upper secondary school (*lukio*). *Suomalainen yhteiskuntamme*, with 256 pages, was approved by the Finnish National Board of Schooling (*kouluhallitus*),

44 Paul Reiff, “L’évolution de l’enseignement depuis 1960,” STATEC, <http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/series/luxembourg/2012/14-12/index.html>.

45 Sari Pekkala Kerr, “Koulutusmenot ja väestön koulutustaso,” in *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, ed. Pauli Kettunen and Hannu Simola (Hämeenlinna: Karisto, 2012), 297.

46 See Chambre des Députés, “Loi du 21 mai 1979 portant organisation de la formation professionnelle et de l’enseignement secondaire technique,” Chambre des Députés, <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1979/0041/a041.pdf>.

47 See Eduskunta, *Hallituksen Esitys Eduskunnalle Laiksi Koulujärjestelmän Perusteista: He44/1967* (Helsinki: Valtion Painatuskeskus: asetuskokoelma 467, 1968).

48 Ragnar Meinander, *Suomalainen yhteiskuntamme* (Helsinki: Otava, 1967).

49 Secondary literature also mentions the textbook linked to the author. For example, see Pentti Huovinen, *Kuka kukin on 1978: Henkilötietoja nykypolven suomalaisista* (Helsinki: Otava, 1978), 585.

50 Veikko Huttunen and Kai Lehtonen, *Yhteiskuntaoppi* (Helsinki: WSOY, 1970). See also, Pauli Arola, “Oppikoulun yhteiskuntaopista peruskoulun yhteiskuntatiedon oppikirjaksi,” in *Oppikirjat oman aikansa ilmentyminä*, ed. Jouko Kauranne (Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 2014), 217–33.

renamed as the Finnish National Board of Education (*opetushallitus*) in 1991, which was (and is) responsible for the development of national education at most levels. It remained subordinate to the Finnish Ministry of Education and Culture (*Opetus- ja kulttuuriministeriö*, or OKM).

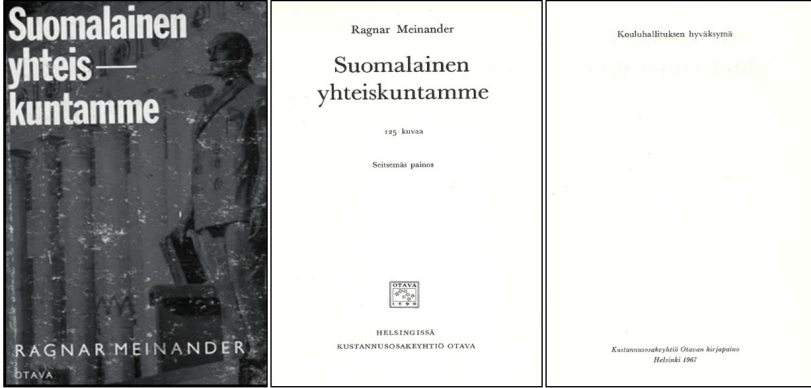


Figure 1. *Suomalainen yhteiskuntamme*

The author, Meinander, was a Swedish-speaking Finn working as a government counsellor (*hallitusneuvos*), a senior position he held within the OKM. Aimed primarily for pupils in technical high schools (*ammattikoulu*), his work was above all a civic education textbook, but it also included general history of Finland, together with issues dealing with governance. It was also stated in the introduction that “All citizens should at least have an overall picture of the structure of society and its activities.”⁵¹ Thus, the book could be used freely in the so-called “popular education” (*kansansivistys*): “Responsibility for taking care of societal matters belongs to all of us, and the answer to social issues is reflected in our daily lives in a way that it cannot be indifferent to anyone how they are treated.”⁵² The table of contents lists 16 main sections. The first part dealt with the system of government, citizen’s rights and responsibilities, political parties, legal matters, and the role of state. The second part contained religious concerns, taxation, communal sovereignty, and culture and vocational education. The final part consisted of policing, business and economics, employer-employee relations, and foreign affairs. Since this study mainly deals with education’s conjuncture with social capital, from here onwards I will mostly concentrate on the part dealing with “Culture and vocational education” (*Henkinen sivistys ja ammattikasvatus*).⁵³

In Luxembourg, in turn, given its stratified schooling structure after the sixth grade (age 12), also civic education textbooks were thereafter strictly divided ac-

51 Meinander (1967), 5. “Kaikilla kansalaisilla tulisi olla ainakin yleinen kuva yhteiskunnan rakenteesta ja toiminnasta.” All translations from Finnish, French and German in this article are the author’s.

52 Meinander (1967), 5. “Vastuu yhteiskuntamme asioiden hoidossa kuuluu meille kaikille, ja yhteiskunnallisten kysymysten ratkaisu heijastuu meidän jokapäiväiseen elämäämme siten, ettei voi olla kenellekään yhdentekevää, miten niitä hoidetaan.”

53 Meinander (1967), 135–50.

ording to four different school types.⁵⁴ In technical secondary education, one of the major works was *Lehrbuch der Bürgerkunde: für die technischen und beruflichen Lehranstalten* (“Citizenship Textbook: for technical and vocational schools”).⁵⁵ It was written by Jean Jaans, Pierre Kirchen, Marcel Spielmann and Jacques Wathgen, who were all established scholars and educationalists in Luxembourg (see figure 2). Together and separately, they contributed to a large number of Luxembourgish textbooks in civic studies at technical secondary levels. The textbook was first published in 1970, and, like *Suomalainen yhteiskuntamme* in Finland, it had seven editions – thus making the book one of the most recognised works in the study of civics in the country, as also acknowledged by secondary literature.⁵⁶

Also similar to Finland, it is noteworthy to mention that in the general-academic track (*Lycée général*) no similar textbook existed. The final volume was released ten years later, and thereafter updated versions appeared under new names. With 336 pages, the book was meant as a civics textbook but it was also viewed as a manual for public law. The following citation linking democracy, citizens’ duties and education, by German trade unionist Ludwig Rosenberg, was to guide the reader throughout the textbook: “All deficiencies and errors of democracy can only leave us to do more and more, to educate people to become aware of their duties as democrats, and to fully use the numerous possibilities given to them.”⁵⁷ The *Lehrbuch* was published by Genossenschaftsdruckerei, the forerunner of the leftist Editpress, and approved by Luxembourg’s Ministry of National Education (*Ministère de l’Éducation nationale*, or MEN), which, similar to Finland, was and is responsible for public education at most levels.⁵⁸ The seven main sections were titled: living in a state, international institutions, vocational training, labour law, social insurance, family legislation, and introduction to civil law. Again, since the focus of this study is on education and social capital, I will hereafter mainly concentrate on the section titled “Vocational training” (*Berufsausbildung*).⁵⁹

54 In middle schools, for example, one of the books was *Internationale Einrichtungen: Kursus für die Sekunda der Mittelschulen* (“International institutions: course for the second-year pupils of middle schools”) by Victor Diederich. Regarding complementary classes, one of the major works was *Sozialkunde: Handbuch für die Komplementarklassen (8. Schuljahr) des Großherzogtums Luxemburg* (“Social studies: handbook for complementary classes (8th grade) of the Grand Duchy of Luxembourg”) by Victor Diederich and Marcel Ditsch.

55 Jean Jaans et al., *Lehrbuch der Bürgerkunde: für die technischen und beruflichen Lehranstalten* (Esch-sur-Alzette: Genossenschaftsdruckerei, 1970).

56 For example, see Emile Thoma, *Le livre scolaire luxembourgeois à travers les âges* (Luxembourg: Bibliothèque nationale, 1980), 107.

57 Jaans et al. (1970), 17. “Alle Mängel und Fehler der Demokratie können uns nur verlassen, mehr und immer mehr zu tun, um die Menschen zu erziehen, sich als Demokraten ihrer Aufgaben bewußt zu werden und die ihnen reichlich gegebenen Möglichkeiten auch wirklich zu nutzen.”

58 In Luxembourg, the MEN often closely co-operated with other ministries, and its head, the National Education Minister (*Ministre de l’Éducation nationale*), could also lead other ministries.

59 Jaans et al. (1970), 137–62.

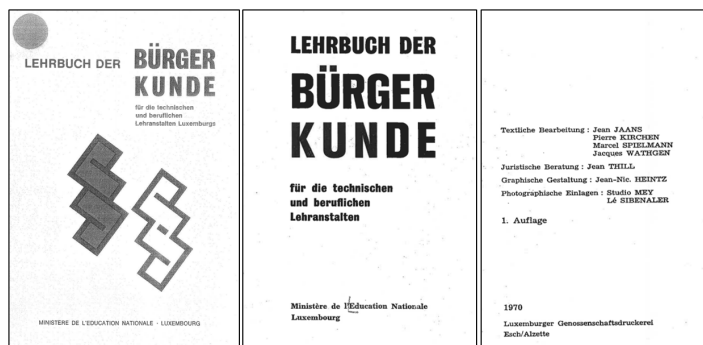


Figure 2. Lehrbuch der Bürgerkunde: für die technischen und beruflichen Lehranstalten

As indicated under this section, Luxembourg's education system in 1970 consisted of a four-tier tracking structure after the sixth school year. After the common primary school (*Primärschule*, ages 6–11), pupils were divided into the following streams: general secondary school (*Lycée général*, ages 12–18), middle school (*Mittelschule*, ages 12–16), vocational school (*Berufsschule*, ages 12–16), and complementary classes (*Komplementarklassen*, ages 12–15). Compulsory education ended at the age of 15.

Finland's system, in turn, explained under the equivalent section dealing with education, was similarly made up of a six-year elementary school (*kansakoulu*, ages 7–12), after which most pupils would apply and go to middle schools (*keskikoulu*, ages 12–16),⁶⁰ or to secondary general schools (*kansalaiskoulu*, ages 13–15). Nevertheless, there was also a “track” called the grammar school (*oppikoulu*) from the fourth year of elementary school onwards. Often a private institution, it had strict entrance examinations and annual fees.⁶¹ *Oppikoulu* was often seen as the direct path to upper secondary education (and therefore to universities). At the age of 16 pupils could further choose between vocational schools (*ammattikoulut*, ages 16–19),⁶² and upper secondary schools (*lukiot*, ages 16–19).⁶³ Like in Luxembourg, compulsory education ended at the age of 15. Also, because children started schooling a year earlier, and partly because vocational schools normally ended at the age of 16, if not earlier, the young Luxembourgers finished their public education few years earlier on average than their counterparts in Finland.

In structural terms, a major dividing line between Finland and Luxembourg was of course the fact that pupils in Luxembourg began their vocational education track already at the age of 12 (grade 7), as opposed to Finland where this was normally 16 (grade 10).⁶⁴ Another difference was that pupils from the Finnish *keskikoulu* could

60 This school type was also sometimes referred to as the lower level of grammar school (*oppikoulu*). This naming depended on the overall structure of the institution in question. Some middle schools (mainly in larger cities) included lower and upper levels, while others (mainly in the countryside) only had a lower level.

61 Some pupils who showed exceptional talent were exempt from paying fees. This non-fee paying status (*vapaaoppilas*), however, depended on the earnings of the parents.

62 Here, the term *ammattikoulu* is used as an umbrella term for all second-level vocational institutions, including general vocational schools (*yleiset ammattikoulut*), commercial schools (*kauppakoulut*) and colleges (*opistot*).

63 This school type was also referred to as the upper level of grammar school.

64 There were some colleges that pupils entered directly after the elementary school, but their share was marginal.

further apply to *lukio*, that is, the upper level of *oppikoulu*, and this was in effect a very common practice. In 1970, for example, approximately 60 per cent of pupils from *keskikoulu* continued their studies in *lukio*.⁶⁵ In Luxembourg, by contrast, pupils who had entered *Berufsschule* or *Mittelschule* very rarely found themselves in the upper levels of *Lycée général* later on in their educational paths. Therefore, early and strict separation lines after elementary levels characterised the education system in Luxembourg, whereas the Finnish structure could be interpreted as having been more flexible.

Yet, here it must be mentioned that *oppikoulu* (very much like the *Lycée général* in Luxembourg) was considered superior to the other tracks because of its more theoretical curriculum, and that high levels of educational inequality characterised this relationship with regard to the quality of teaching practice. In addition, many parents of lower socio-economic backgrounds (or those living in more remote geographical locations) could not afford to put their children into *oppikoulu*. A major issue in both countries was also related to the tracks *Komplementarklassen* and *kansalaiskoulu*, which were often seen as dead-ends in the educational ladder.⁶⁶ Loosely comparable to the German idea of general schools (*Hauptschule*), after completion at the end of compulsory education, most pupils did not continue their studies in upper secondary institutions and thus left education at an early age, although further vocational study was being encouraged.

In Finland, the Education System Act of 1968 revolutionised the country's former system from a stratified towards a unified structure and curriculum. The new comprehensive school (*peruskoulu*) now replaced *oppikoulu*, *keskikoulu* and *kansalaiskoulu*. Upper secondary education was left in place, but compulsory education was extended until the age of 16 (grade 9). Following largely the Swedish schooling example from 1962, this was a milestone in the country's curriculum history. Implementation commenced in 1972 and progressed from north to south. The stratified system was fully abolished in 1977 when the southern regions of Espoo, Helsinki, Kauniainen and Vantaa opted for the new comprehensive school.

In Luxembourg, a decade later, a similar reform agenda took place regarding the creation of uniform technical secondary education by the law of 21 May 1979.⁶⁷ This unified, albeit loosely, all the former middle schools and vocational institutions under the header *Lycée technique*, but very different from Finland, left the *Komplementarklassen* and *Lycée général* in place.⁶⁸ It is also worth mentioning that compulsory education had already been extended to nine years by the law of 5 August 1963.⁶⁹

Therefore, after 1979, the differences between Luxembourg and Finland became more pronounced for two reasons. First, while Finland abolished *kansalaiskoulu*

65 Huttunen and Lehtonen (1962), 96.

66 For Luxembourg, see *École et vie*, "Die Komplementarklassen im Gespräch," *École et vie* 3 (Luxembourg: Syndicat national des enseignants, 1975), 62–76. For Finland, see Matias Gardin, "States of education: reflections on the relationship between welfare state and education in Finland and the Federal Republic of Germany 1960–1970" (PhD diss., King's College London, 2013), 7.

67 Chambre des Députés (1979).

68 *Lycée général* and *Lycée technique* were also referred to as *École secondaire* or *École secondaire technique*, or both as post-primary education (*Enseignement postprimaire*).

69 Chambre des Députés, "Loi du 5 août 1963 portant réforme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire," Chambre des Députés, <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1963/0047/a047.pdf>.

gradually from 1972 to 1977, Luxembourg's *Komplementarklassen* were only absorbed by *Lycée technique* starting from 1994 (by the law of June 3 1994),⁷⁰ in which they became known as a preparatory stream (*Régime préparatoire*). Second, because all the former lines in compulsory education were replaced by *peruskoulu* in Finland, this also meant that now all pupils would spend the nine compulsory school years together in the same institution. In the new comprehensive school there were no entrance examinations or fees. Nor were there strict streams based on academic performance.⁷¹ The privately owned institutions were taken over by local municipalities. In Luxembourg, by contrast, even the lower levels of *Lycée général* and *Lycée technique* were by no means uniform entities, but they included numerous different professional, technical and academic tracks, each with their own entrance examinations and curricular specifications.⁷² Then, compared to Finland: high social stratification, fragmented curricula, and academic selectiveness from an early age characterised the Luxembourgian system even after 1979.

Justification of new type of VET

This article now proceeds to investigate how the new above mentioned structures of education, VET particularly, were justified in the civics textbooks, and how the future reforms (in Luxembourg after 1979, and in Finland after 1968) were dealt with respectively. It is perhaps no surprise that in the Finnish textbook, the new system was to be better understood against the background of the former (less equal) two-fold structure that “had to be” reformed, which is clearly advocated in Meinander's writings. Linked to this, more importantly, it was stressed that the coming of the comprehensive school would mean that the future students in vocational high schools would have exactly the same background education behind them as those aiming for *lukio* education. To educate all pupils as broadly as possibly was seen as the new security requirement, serving the changing needs of post-war societies,⁷³ which was in line with the general characteristics of VET in the Nordic countries (or the Social Democratic welfare state regimes), in comparison to, for example, the United Kingdom.⁷⁴

The acute need for a fundamental change was simultaneously expressed in the negative depictions of overcrowded grammar schools and their selectiveness, and their concomitant exclusive settings for the working classes and rural populations,⁷⁵ that is, groups that had traditionally dominated the vocational sector. By insisting that the most important function of education was personality development, the author went to claim that future generations could no longer afford school dropouts,

70 Chambre des Députés, “Loi du 3 juin 1994 portant création du régime préparatoire de l'enseignement secondaire technique,” Chambre des Députés, <http://www.legilux.public.lu/rgl/1994/A/1068/1.pdf>.

71 In some schools, a system of tracking students in certain subjects, such as mathematics, remained during the initial phase of implementation. This type of tracking system (*tasokurssit*) was formally abolished in 1985.

72 Schreiber (2014), 50.

73 Meinander (1967), 135–43.

74 See Winch (2012), 613–7. In the Liberal welfare state regimes, such as those found in the United Kingdom and United States, the VET sector tends to be employer-dominated and therefore rudimentary.

75 Meinander (1967), 139–42.

because of their social and economic costs, and that the level of *general education* must be increased for those who aim for vocational careers:

The provision of certain general education plays a significant role in this. In-depth education heightens one's personality. And if the entire nation has the chance to become part of this education to the greatest extent, its intellectual power will grow, and for its part, its ability to make something creative for itself and the whole humanity will increase. [...] As the need for people who have specialised training rises in society, an individual has to acquire good education, in order for one to stick up for him- or herself in the struggle for existence, and to safeguard his or her future.⁷⁶

Nevertheless, in this context the Finnish term *sivistys* seemed more comparable to the German idea of *Bildung* (self-cultivation, spiritual and cultural development) than the English equivalent or translation of *education*. In the textbook, *sivistys* (civilisation, general education, culture) was used in a very specific way. In effect, although a distinction was explicitly made between general education (*yleissivistys*) and professionalised education (*ammattisivistys*), it was simultaneously argued that these two should be integrated much closer in the future. As Meinander's above statement implies, they were employed to demonstrate that education should play a central function in the growth of one's personality and self-esteem. The building of social capital, in turn, depended on the positive contribution the nation's future citizens were to play in the formation of effective political culture. In concrete terms, especially in reference to VET, civic education should buffer against technological transformation and increasing international competition in the Cold War framework, against uncertain future and the formation of a demoralised societal underclass in Finland. The Darwinian term "struggle for existence" (*olemassaolotaistelu*) further pointed to the changing nature of education; its competitiveness and comprehensiveness. More educated citizens would be better equipped to deal with rapid socio-economic change, and face the structural challenges of tomorrow, which were particularly evident in VET, given the changed socio-economic structure of society and as a result, the uncertainty of many vocational-level careers.

In Luxembourg, too, it was recognised that general training was needed more, and there was an attempt to transcend the former boundaries between the different types of education, albeit the textbook did also distinguish between *Allgemeinbildung* (in *Lycée général*) and new *Berufsausbildung* (in *Berufsschulen*, later absorbed by *Lycée technique*).⁷⁷ The former structures, however, were not criticised as such but it was pointed out that many vocational occupations would simply disappear in the future, hence the need for more generic education at all levels.⁷⁸ Instead of this being addressed as part of one's personality development like in Finland, general education was linked to working life, duty and job satisfaction, which gains a dominant meaning here:

76 Meinander (1967), 135. "Tietyn yleissivistuksen antamisella on siinä merkittävä osuus. Syvälinen sivistys kohottaa yksilön persoonallisuutta. Ja jos koko kansa pääsee mahdollisimman suuressa määrin sivistyksestä osalliseksi, kasvaa sen henkinen voima ja kyky suorittaa omalta osaltaan jotakin luovaa itsensä ja koko ihmiskunnan hyväksi. [...] Sitä mukaa kuin erityiskoulutuksen saaneitten tarve yhteiskunnassa kasvaa, on yksityisen pakko hankkia itselleen hyvä koulutus, jos hän aikoo pitää puoliaan olemassaolotaistelussa ja turvata tulevaisuutensa."

77 Jaans et al. (1970), 137–62.

78 Jaans et al. (1970), 137–62.

Not only is work useful for earning one's living; it gives us, when we understand it properly, also a deep inner satisfaction [...]. Therefore, our work force is our most prized asset; to train, utilise and maintain it properly is the first duty towards ourselves and our fellow men. Those who do not do this, deceive themselves as for one's purpose in life, and steal from others.⁷⁹

Put differently, and similar to the Finnish case at a more generic level, it was argued that for if one is not able to execute his/her personality and talent in the education system (and later in the labour market), this would somehow mean living to the side of one's citizenship – at the edge of one's national identification and civic obligations – further cementing one's "marginalised" or "disadvantaged" position in society. Especially in Luxembourg, given the country's rising immigration levels and the problems associated with the multiple languages of instruction for the non-natives – a situation which was largely absent in Finland – this was remarkable because the completion rates in VET barely exceeded 60 per cent, and grade repetition remained a very common practice.⁸⁰

To hinder pupils leaving education at an early age, and comparable to Finland's "character building mission", the normative aim was also to try to explain that those without heightened generic educational backgrounds would instantly lose in the international skills competition of the future, which would have a negative effect on the political culture of the country, and by that, on the building of social capital.⁸¹ By stressing "abstract citizenship", this is precisely what Dahrendorf also repeatedly warned against in his well-known *Bildung ist Bürgerrecht*:

Legal equality remains indeed fiction, if people are unable, due to their social ties and obligations, to make use of their rights. Those who are permitted to send their children to higher level schools, but fail to consider this because of their social situation – for example as Catholics, blue-collar workers or villagers – are very abstract citizens, citizens of theory, but not of reality.⁸²

In short, the authors in Finland and Luxembourg wanted to make pupils at technical secondary levels conscious of the countries' education systems, and clarify the new role of VET, especially its increasing and necessary future ties to general education – albeit in the Finnish case this type of focus was more explicit. The idea was to blur the distinction between *yleissivistys* and *ammattikoulutus*, *Bildung* and *Ausbildung*, by encouraging greater civic engagement. In other words, the future educational re-

79 Jaans et al. (1970), 137. "Die Arbeit ist aber nicht nur wegen des Verdienstes nützlich ; sie gibt uns, wenn wir sie richtig auffassen, auch eine tiefe innere Befriedigung [...]. Deshalb ist unsere Arbeitskraft unser wertvollster Besitz ; sie auszubilden, richtig anzuwenden und zu erhalten ist es erste Pflicht gegen uns und unsere Mitmenschen. Wer dies nicht tut, betrügt sich selbst um seinen Lebensinhalt und besteht die andern."

80 OECD, *OECD Economic Surveys Luxembourg* (Paris: OECD publications, 2015), 39.

81 Jaans et al. (1970), 137–38.

82 Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik* (Hamburg: Nannen-Verlag, 1965), 24. "Rechtliche Chancengleichheit bleibt ja eine Fiktion, wenn Menschen auf Grund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen. Wer seine Kinder zwar auf die höhere Schule schicken darf, aber durch seine soziale Lage – als Katholik etwa, oder als Arbeiter, als Dorfbewohner – gar nicht auf den Gedanken kommt, dies auch zu tun, ist ein sehr abstrakter Staatsbürger, ein Staatsbürger der Theorie, doch nicht der Realität."

forms were interpreted as part of the change in the post-WWII welfare state: there was an imperative to take learning seriously, and value education as one's foundation in life. Hence, by highlighting the increased general education levels for those studying for technical careers, and the concomitant social capital this would generate, future schooling was addressed as a unifying experience, a part of one's citizenship, instead of a separation line.

Conclusion

In today's Luxembourg, those who enter the vocational education track represent 47 per cent of all secondary school pupils, while 35.3 per cent choose general-academic education.⁸³ Although it has been the constant aim of different Luxembourgish governments as decision-makers, and various ministries of education as their executors, to increase the number of those studying in *Lycée général*, and to avoid high failure and repetition rates in education generally, vocational training has largely maintained its popularity amongst the Luxembourgish pupils. Also in Finland, roughly 45 per cent choose the vocational education track today, and recently vocational institutions have again become more popular than upper secondary schools.⁸⁴ To make vocational training a more attractive career path during the post-war years, and to encourage trust, co-operation and civic engagement this way, has clearly been a success story, especially when compared to the Anglo-Saxon countries, where VET has largely remained underdeveloped vis-à-vis general academic education/higher education.⁸⁵

Keeping this in mind, it is important to note that the textbooks examined in this article dealt at length with education, thus demonstrating its increased importance and authority for building much needed social capital against the socio-political and economic pressures of 1960–1970. By forming a part of the wider democratisation literature, and by offering a comparative study of two education systems, this study has dealt with these books as a useful way of understanding one of the curriculum strategies that the authors, under the surveillance of their respective ministries of education, employed to influence political culture. In other words, by detecting similarities and differences in the making of citizens in modern European societies, this analysis has pointed to one of the methods of how social capital becomes established in the first place, which has been an under-researched study area, particularly in the field of social sciences.

With regard to education and Putnam's understanding of social capital, the greatest difference among the Finnish and Luxembourgish textbooks could be seen in the style they refer to the concept of general education. Understandably, in Finland the old system was heavily criticised whereas the Luxembourgish authors wanted to justify the new status quo rather than criticise the older fragmented system. Regarding the creation of *Lycée technique* in Luxembourg, general education was addressed in relation to working life and moral duty towards the fellow citizens, whereas in the

83 Séverine Goffin, "L'orientation des élèves changera dès 2016," *L'essentiel*, <http://www.lessentiel.lu/fr/news/story/18931211>.

84 Marjo Valtavaara, "Lukioon entistä vaikeampi päästä – ylioppilaiden määrä on romahtanut," *Helsingin Sanomat*, <http://www.hs.fi/kotimaa/a1418970101442>.

85 Winch (2012), 603–5.

case of *peruskoulu* in Finland, individualism and personality development were highlighted in the same context. As creators of the new meaning attached to VET, both civic books aimed for similar goals but used different methods to justify change. This type of rhetoric surrounding the post-WWII democratisation of education paved the way towards life-long learning and skills development, risk investment society, international competitiveness and second-chance education; concepts which were exemplified and mainstreamed in the works of Anthony Giddens, Ben Levin, Pasi Sahlberg, Roger Dale, Scott Lash and Ulrich Beck two or three decades later.

As for VET structures, especially regarding the justification of their reform, I have shown how Finland and Luxembourg – despite their fundamental differences at a more general level – pushed for similar citizenship training by laying stress on more general education for vocational-level pupils. There was an attempt to avoid early school leaving dropouts (and its many-faceted social problems and economic costs), to overcome socio-economic exclusion and civic disengagement, and thereby, to make technical secondary education more popular among the young Finns and Luxembourgers. The textbooks also had an interesting authoritative function, for in Finland the term *kansalaiskasvatus* was used specifically for pupils in technical secondary schools in order to encourage higher civic participation, while in Luxembourg the notion of *Berufsausbildung* carried a similar connotation. These were the concepts that were used to educate the future citizens, but only those who had entered the vocational tracks in the education system, for in the Finnish *lukio* or Luxembourgish *Lycée général* no similar civics textbook existed. What this of course implies is that pupils at general-academic levels needed different type of understanding of civics than those in vocational schools. In this sense, if these textbooks are indeed deemed “socially relevant”⁸⁶ by viewing them as Fuchs and Otto’s “expression of the self-image of the nation-state”⁸⁷ or if schooling as such is rendered responsible for developing the citizenship rights of a civil society, we must bear in mind that for different groups the concept of “civics” also meant, or it should have meant at least, quite different things. It is here that the curriculum – understood in the context of citizenship education and educational structures – can offer us a more nuanced and sophisticated understanding of political culture.

In short, political culture and social capital had to be created. This was also done through educating the citizens for the uncertain future, given the rapid change in the economic structure of society, and as its effect, the unpredictable tomorrow of many vocational careers. Tighter link between citizens and state institutions was fostered as a vaccination against societal exclusion. Spreading the message of more effective citizenship via civic education, and thus more efficient political system, new norms and cultural expectations were set for VET: to maximise its role in building social capital, to influence political culture, and to authorise and redefine its new position in the education system. Viewed in this light, textbooks provide a valuable resource for researchers interested in the national relevance of educational change.

86 Fuchs and Otto (2013), 2.

87 Fuchs and Otto (2013), 2–3.

References

- Ahonen, Sirkka, and Arja Virta. "Toward a Dynamic View of Society: Civic Education in Finland." In *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, edited by Judith Torney-Purta, John Schwille, and Jo-Ann Amadeo, 229–56. Delft: Eburon Publishers, 1999.
- Alexander, Robin. "Moral Panic, Miracle Cures and Education Policy: what can we really learn from international comparison?" *Scottish Educational Review* 44, no. 1 (2012), 4–21.
- Allmendinger, Jutta, and Stephan Leibfried. "Education and the welfare state: the four worlds of competence production." *Journal of European Social Policy* 13, no. 63 (2003), 73–4.
- Almond, Gabriel. "Foreword: The Return to Political Culture." In *Political Culture and Democracy in Developing Countries*, edited by Larry Diamond, x. Boulder: Lynne Rienner, 1993.
- Almond, Gabriel, and Sidney Verba. *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton: Princeton University Press, 1963.
- Arola, Pauli. "Oppikoulun yhteiskuntaopista peruskoulun yhteiskuntatiedon oppikirjaksi." In *Oppikirjat oman aikansa ilmentymänä*, edited by Jouko Kauranne, 217–33. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 2014.
- Bromley, Patricia, and Elina Mäkinen. "Diversity in Civic Education: Finland in Historical and Comparative Perspective." *Journal of International Cooperation in Education* 14, no. 2 (2011), 35–50.
- Chambre des Députés. "Loi du 5 août 1963 portant réforme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire." Chambre des Députés. <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1963/0047/a047.pdf> (accessed June 1, 2015).
- Chambre des Députés. "Loi du 21 mai 1979 portant organisation de la formation professionnelle et de l'enseignement secondaire technique." Chambre des Députés. <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1979/0041/a041.pdf> (accessed July 15, 2015).
- Chambre des Députés. "Loi du 3 juin 1994 portant création du régime préparatoire de l'enseignement secondaire technique." Chambre des Députés. <http://www.legilux.public.lu/rgl/1994/A/1068/1.pdf> (accessed September 20, 2015).
- Coleman, James. "Social Capital in the Creation of Human Capital." *The American Journal of Sociology* 94, supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure (1988), 95–120.
- Dahl, Robert. "A Democratic Paradox?" *Political Science Quarterly* 115, no. 1 (2000), 35–40.
- Dahrendorf, Ralf. *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag, 1965.
- Diederich, Victor. *Internationale Einrichtungen: Kursus für die Sekunda der Mittelschulen*. Luxembourg: MEN, 1973.
- Diederich, Victor, and Marcel Ditsch. *Sozialkunde: Handbuch für die Komplementarklassen (8. Schuljahr) des Grossherzogtums Luxemburg*. Luxembourg: MEN, 1973.
- École et vie. "Die Komplementarklassen im Gespräch." In *École et vie* 3, 62–76. Luxembourg: Syndicat national des enseignants, 1975.

- Eduskunta. *Hallituksen Esitys Eduskunnalle Laiksi Koulujärjestelmän Perusteista: He44/1967*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus: asetuskoelma 467, 1968.
- Englund, Tomas. "Education as a citizenship right—a concept in transition: Sweden related to other Western democracies and political philosophy." *Journal of Curriculum Studies* 26, no. 4 (1994), 383–99.
- Esping-Andersen, Gøsta. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press, 1990.
- European Commission. "Non-national population by group of citizenship and foreign-born population by country of birth." European Commission (Eurostat). http://ec.europa.eu/eurostat/statistics/explained/index.php/File:Non_national_population_by_group_of_citizens_andforeignborn_population_by_country_of_birth,_1_January_2013_YB14_II.png. (accessed September 20, 2015).
- Flora, Peter, and Jens Alber. "Modernization, Democratization, and the Development of Welfare States in Western Europe." In *The Development of Welfare States in Europe and America*, edited by Peter Flora and Arnold Heidenheimer, 37–80. London: Transaction Books, 1981.
- Fuchs, Eckhardt, and Marcus Otto. "Introduction: Educational Media, Textbooks, and Postcolonial Relocations of Memory Politics." *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 5, no. 1, Special Issue: Europe in Postcolonial Politics of Memory in Educational Media (2013), 1–13.
- Gardin, Matias. "States of education: reflections on the relationship between welfare state and education in Finland and the Federal Republic of Germany 1960–1970." PhD diss., King's College London, 2013.
- Gardin, Matias. "Globalization in Finnish and West German Educational Rhetoric, 1960–1970." In *Trajectories in the Development of Modern School Systems: Between the National and the Global*, edited by Daniel Tröhler and Thomas Lenz, 183–96. New York: Routledge, 2015.
- Gardin, Matias and Ingrid Brühwiler. "Fabricating National Unity in Torn Contexts: World War I in the Multilingual Countries of Switzerland and Luxembourg." In *Small Nations and Colonial Peripheries in World War I*, edited by Gearóid Barry, Enrico Dal Lago, and Róisín Healy, 140–56. Leiden: Brill, 2016.
- Giroux, Henry, and David Purpel. *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?*. Berkeley: McCutchan, 1983.
- Goffin, Séverine. "L'orientation des élèves changera dès 2016." *Lessentiel*. <http://www.lessentiel.lu/fr/news/story/18931211> (accessed September 20, 2015).
- Goodson, Ivor. *The Making of the Curriculum: Collected Essays*. Washington DC/London: Falmer Press, 1988.
- Graf, Lukas, and Daniel Tröhler. "Berufsausbildung in Luxemburg: historische Ursprünge, institutionelle Struktur und aktuelle Herausforderungen." In *Bildungsbericht Luxemburg 2015 - Band 2 : Analysen und Befunde*, edited by Thomas Lenz, Andreas Hadjar, Adelheid Hu, Romain Martin, Christine Schiltz and Daniel Tröhler, 103–8. Luxembourg: MENJE, 2015.
- Hague, Rod, and Martin Harrop. *Comparative Government and Politics*. London: Macmillan Education, 2013.
- Hahn, Carole. *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press, 1998.

- Huovinen, Pentti. *Kuka kukin on 1978: Henkilötietoja nykypolven suomalaisista*. Helsinki: Otava, 1978.
- Huttunen, Veikko, and Kai Lehtonen. *Yhteiskuntaoppi*. Helsinki: WSOY, 1970.
- Jaans, Jean, Pierre Kirchen, Marcel Spielmann, and Jacques Wathgen. *Lehrbuch der Bürgerkunde: Für die technischen und beruflichen Lehranstalten*. Esch-sur-Alzette: Genossenschaftsdruckerei, 1970.
- Kettunen, Pauli. "The Nordic Welfare State in Finland." *Scandinavian Journal of History* 26, no. 3 (2001), 225–47.
- Lenz, Thomas, Anne Rohstock, and Catherina Schreiber. "Tomorrow Never Dies: A Socio-Historical Analysis of the Luxembourgish Curriculum." In *International Handbook of Curriculum Research*, edited by William Pinar, 315–28. New York: Routledge, 2013.
- Meinander, Ragnar. *Suomalainen yhteiskuntamme*. Helsinki: Otava, 1967.
- MENJE. *Les chiffres clés de l'Éducation nationale. Statistiques et indicateurs 2012–2013*. Luxembourg: MENJE, 2014.
- OECD. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*. Paris: OECD publications, 2014.
- OECD. *OECD Economic Surveys Luxembourg*. Paris: OECD publications, 2015.
- OECD. "Education at a Glance 2013: Country note for Finland." OECD. http://www.oecd.org/edu/Finland_EAG2013%20Country%20Note.pdf (accessed September 20, 2015).
- OECD. "Teachers' salaries. Annual statutory salaries in public institutions." OECD. http://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-salaries-2013-1_teachsal-table-2013-1-en (accessed September 20, 2015).
- OECD. "Education at a Glance 2013: Country note for Luxembourg." OECD. http://www.oecd.org/edu/Luxembourg_EAG2013%20Country%20Note.pdf (accessed September 25, 2015).
- Pekkala Kerr, Sari. "Koulutusmenot ja väestön koulutustaso." In *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*, edited by Pauli Kettunen and Hannu Simola, 295–320. Hämeenlinna: Karisto, 2012.
- Przeworski, Adam, and Henry Teune. *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York: Wiley Interscience, 1970.
- Putnam, Robert. "Bowling Alone: America's Declining Social Capital." *Journal of Democracy* 6, no. 1 (1995), 65–78.
- Reid, Alan, Judith Gill, and Alan Sears. eds., *Globalization, the Nation-State and the Citizen: Dilemmas and Directions for Civics and Citizenship Education*. New York: Routledge, 2010.
- Reiff, Paul. "L'évolution de l'enseignement depuis 1960." STATEC. <http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/series/luxembourg/2012/14-12/index.html> (accessed July 1, 2015).
- Rinne, Risto. "From ethos to habitus: the changing curriculum codes of Finnish Schooling, 1881-1985." *Journal of Curriculum Studies* 20, no. 5 (1988), 423–35.
- Sahlberg, Pasi. "Education Reform for Raising Economic Competitiveness." *Journal of Educational Change* 7, no. 4 (2006), 259–87.
- Schreiber, Catherina. "Curricula and the Construction of Citizens. An analysis of the Luxembourgian Curriculum in the 19th and 20th centuries." PhD diss., University of Luxembourg, 2014.

- Thoma, Emile. *Le livre scolaire luxembourgeois à travers les âges*. Luxembourg: Bibliothèque nationale, 1980.
- Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald, and Wolfram Schulz. eds., *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA, 2001.
- Torsti, Pilvi. *Suomalaiset ja historia*. Helsinki: Gaudeamus, 2012.
- Tröhler, Daniel. "Citizenship and education in a plural world." *Education Letter* 9, no. 2 (2014), 15–7.
- Valtavaara, Marjo. "Lukioon entistä vaikeampi päästä – ylioppilaiden määrä on romahtanut." *Helsingin Sanomat*. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1418970101442> (accessed September 20, 2015).
- Vilkko, Marjo. *Suomi on ruotsalainen*. Helsinki: Schildts & Söderströms, 2014.
- Welzel, Christian, and Ronald Inglehart. "Political Culture." In *Comparative Politics*, edited by Daniele Caramani, 311–30. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- West, Anne, and Rita Nikolai. "Welfare Regimes and Education Regimes: Equality of Opportunity and Expenditure in the EU (and US)." *Journal of Social Policy* 42, no. 3 (2013), 474–6.
- Winch, Christopher. "Vocational and Civic Education: Whither British Policy?" *Journal of Philosophy of Education* 46, no. 4 (2012), 603–18.



Samernas folkhögskola och de samiska språken 1942–1990

Johan Hansson

Abstract • The Sami folk high school and the Sami languages 1942–1990 • The Swedish Mission Society – SMS (*Svenska missionssällskapet* – SMS), wanted to improve the opportunities for Sami youth in Sweden and therefore they started a folk high school (folkhögskola) for the Sami in 1942. One of the aims of SMS was to help the Sámi to preserve and develop the Sami culture and languages. Over time Sami themes, the languages being one, became more prominent at the school. However some of the problems regarding the language teaching remained: the students wanted to learn different Sami languages, their linguistic skills varied a lot, and there was not that many students who wanted to learn Sami. Despite these problems, the teaching improved over the years and the Sami folk high school remained important for the Sami people during the researched period.

Keywords • Sami [Samer], education [utbildning], identity [identitet], language [språk]

Inledning

Dig kan ingen ovän kuva, blott ditt väna språk du vårdar, minnes forntidsfädrens marning: Sameland åt samerna!

Strofen avslutar samernas nationalsång, *Sámi soğa lávlla* (Samefolkets sång), antagen 1986 med text från 1906.¹ Isak Sabas sång berör två inslag i många nationsbyggen, även det samiska: det egna språket och det egna landet. I slutet av 1800-talet kom statsmaktens inställning till de nordliga minoritetsspråken, finska och samiska, att förändras i samband med den nationaliseringsprocess som då inleddes. För den tornedalska minoriteten skapades ett metasystem där skilda system för utbildning samverkade. Denna samverkan var inte centralt samordnad, istället var institutionerna länkade till varandra genom bland annat gemensamma tanke- och personliga relationer.² En av de viktigare delarna i metasystemet var skolorna som skulle fostra svenska samhällsmedborgare. Bland dessa skolor fanns folkhögskolorna.

De svenskspråkiga folkhögskolorna i Tornedalen medverkade i hög grad i nationaliseringsprocessen genom att arbeta bort elevernas modersmål – finskan.³ Samhällets behandling av samer, tornedalingar och andra människor i norr var tämligen lika, men det fanns också skillnader. En av de mer betydande var att det för renskötande samers barn inrättades en särskild skolform: nomadskolan. Konsekvensen av den förändringen var att en grupp av samiska barn skildes från andra barn samt fick

1 I översättning av Arne Sörlie, "En sång – ett folk," <http://www.samer.se/1149>, Sápmi, 13 augusti 2015.

2 Lars Elenius, "Ett nationellt metasystem för utbildning och fostran i Tornedalen," *Nordic Journal of Educational History* 1 nr 2 (2014), 63–85, 68.

3 Elenius (2014), 68, 75.

Johan Hansson (PhD) is a Researcher in History and Education at the Department of Historical, Philosophical, and Religious Studies, Umeå University, Sweden.
Email: johan.hansson@umu.se

en skolgång där bara det nödvändigaste av kunskaper ingick. Precis som för barnen i Tornedalen så fick inte det egna språket användas i skolan, oavsett om de samiska barnen gick i folk- eller nomadskolan.⁴ Däremot fanns en skillnad i hur språkfrågan hanterades på folkhögskolorna.

Medan folkhögskolorna var viktiga delar i den apparat som skulle göra svenskar av tornedalingar, var situationen den omvända på de samiska folkhögskolorna i Sverige och Norge. I båda länderna startades folkhögskolor för samer i kristen regi. I Norge startade Norsk Finnemisjon år 1936 Den samiske ungdomsskole (DSU), i Sverige stod Svenska missionsällskapet (SMS) från år 1942 som huvudman för Samernas folkhögskola (SF). Vid starten var viljan att stödja eleverna i deras studier av samiska stor, och under i princip alla år bedrevs undervisning i något eller några samiska språk. En orsak till detta står att finna i de kyrkliga organisationernas långvariga arbete med att missionera på folkspråket, i detta fall samiska. En konsekvens av den idén var att det fanns personer kunniga i samiska språk knutna till organisationen sedan lång tid tillbaka. Dessutom startades Bodens folkhögskola, ett exempel på utbildningsinstitutioner i det metasystem som Lars Elenius beskriver, ungefär 50 år före SF och då råde andra ideal inom svensk folkhögskola.⁵

Folkhögskolorna i Sverige liksom i de övriga nordiska länderna startades med de danska folkhögskolorna som förebilder. Inledningsvis betraktades folkhögskolorna som ett svar på behovet av utbildning för lantbrukare och därför startades det under 1800-talet flera folkhögskolor i Sverige i de regioner där jordbruket var starkt. Därefter startades folkhögskolor i andra delar av landet och vid sekelskiftet 1900 kom folkhögskolor även till städer och till landets nordligare delar.⁶ Folkhögskolornas inriktning förändrades så att de huvudsakligen kom att verka för medborgares allmänna bildning och gradvis blev folkhögskolorna tillgängliga även för kvinnor.⁷ Ytterligare en förändring var att rekryteringen till folkhögskolorna förändrades, liksom folkhögskolornas huvudmannaskap. I stället för unga bönder var det i stället arbetarklassens ungdomar som lockades till skolformen, och de flesta folkhögskolor som startades under 1900-talets första årtionden drevs av kristna organisationer.⁸ Under samma period kom den bildning som stod i centrum att förändras från att vara inriktad på nationen och den egna bygden till att vara mer internationell och samtidsinriktad.⁹ Folkhögskolorna var fria i vad deras utbildningar skulle innehålla, men de som tog emot statligt understöd var tvungna att följa folkhögskolestadgan.

Gemensamt för 1900-talets folkhögskolestadgor var att de reglerade undervisningen, anställningsregler och många andra frågor, men trots regelverket och statens inspektioner var friheten för folkhögskolorna stor. Folkhögskolestadgorna förändrades i takt med samhällets behov och förväntningar på folkhögskolan. Parallellt med ideal om bildning fanns tanken att folkhögskolan skulle vara av nytta för fortsatta

4 David Sjögren, *Den säkra zonen: motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962* (Umeå: Umeå universitet, 2010), 63f.

5 Elenius (2014), 74.

6 Hans Burgman, "Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1968–1918," i *Svensk folkhögskola 100 år, del 3*, red. Allan Degerman och Paul Terning (Stockholm: Liber, 1968), 39.

7 Burgman (1968), 50–55, 61.

8 Paul Terning, "Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1918–1968," i *Svensk folkhögskola 100 år, del 3*, red. Allan Degerman och Paul Terning (Stockholm: Liber, 1968), 220.

9 Terning (1968), 259.

studier.¹⁰ Då SF startades år 1942 var målet att höja samernas utbildningsnivå samt att ge medborgerlig bildning, men även att hjälpa unga samer att bevara sitt språk och sin kultur.¹¹ Denna utbildande verksamhet har inte undersökts i någon större utsträckning.¹² Medan Elenius har beskrivit folkhögskolornas del i det system som verkade för tornedalingarnas fostran till att vara en del av den svenska kulturen samt att ha en svensk identitet, har SF:s betydelse för det samiska folkets identitet alltså inte studerats.

Den teoretiska utgångspunkten för undersökningen är att samer, liksom andra människor i Norden påverkats av en kolonial diskurs som får konsekvenser för identiteter och relationer mellan, och inom grupper i samhället. En sådan utgångspunkt rymms inom den postkoloniala teoribildningen för vilken Edward W. Saida *Orientalism* är en grundläggande del. Said beskrev Orientens funktion som motpol för Västerlandet och på så vis bidrog Orienten till västs självbild.¹³ Om hänsyn tas även till andra strukturer, exempelvis klass och genus kan människors hanterande av sin situation förklaras ännu bättre.¹⁴ Med den utgångspunkten finns det möjligheter för olika förklaringar till individers och grupper av individers skilda upplevelser av vad som påverkar deras situation. Eftersom artikeln gäller samiskt språk och samisk identitet är tidigare studier av språk och identitetskonstruktion av betydelse.

För en människas identitet är språk betydelsefullt och genom språket tar vi till oss normer och värderingar. Beroende av de språk en individ behärskar kan en persons tankar om sig själv, sin grupp och sitt samhälle förändras. Detta gäller inte bara de språk som en person tagit till sig genom interaktion med familjemedlemmar. Även andra studier av språk medför en succesiv förändring av identiteten, och en individ blir genom språkkunskaperna delaktig i andra gemenskaper.¹⁵ Skolundervisning i minoritetsspråk påverkar elever som tar del av den, inte bara de som har minoritetsspråket som modersmål. I en spansk undersökning, med en enkätundersökning som huvudsakligt källmaterial, visade det sig att en undervisningsreform som tillät skolundervisning i katalanska påverkade alla elever. Även elever som inte hade katalanska föräldrar blev mer katalanska i sina attityder än vad som tidigare varit fallet. Samtidigt som språkundervisningen förändrades skedde också andra reformer och

10 Anna Larsson, *Musik, bildning, utbildning. Ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbildningar 1930–1978* (Göteborg: Makadam, 2007), 18–19; se även Statens offentliga utredningar (SOU) 1976:16, 41–47 för diskussionen om folkhögskolans uppdrag.

11 SMS syfte med sin folkhögskola beskrivs i artikelns bakgrundskapitel.

12 Se Johan Hansson, "Educational Activities at the Sami Folk High School 1942–1982," *Creative Education* 6, nr 9 (2015), 880–97; Johan Hansson, "Svenska Missionssällskapet och Samernas folkhögskola," i *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna: En vetenskaplig antologi*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström (Skellefteå: Artos, 2016).

13 Se Edward W. Said, *Orientalism*. (Stockholm: Ordfront, 2000).

14 Se Anna-Lill Ledman, *Att representera och representeras: samiska kvinnor i svensk och samisk press 1966–2006* (Umeå: Umeå universitet, 2012), 29–33; Helena Tolvhed, "Intersektionalitet och historievetenskap," *Scandia* 76, nr. 1 (2010), 69; Stuart Hall, "När inträffade 'det postkoloniala'? Tankande vid gränsen" i *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*, red. Chatarina Eriksson, Maria Eriksson Baaz och Håkan Thörn (Nora: Nya Doxa 1999), 84–86; Maria Carbin och Sara Edenheim, "The Intersectional Turn in Feminist Theory: A Dream of a Common Language," *European Journal of Women's Studies* 20, nr. 3 (2013), 245.

15 Dagmar Abendroth-Timmer och Eva-Maria Henning, "Plurilingualism and Multiliteracies: Identity Construction in Language Education," i *Plurilingualism and Multiliteracies*, red. Eva-Maria Henning och Dagmar Abendroth-Timmer (Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing Group, 2014), 28.

det kan inte uteslutas att även andra faktorer kan ha påverkat elevernas identiteter.¹⁶ Även i undersökningar av samiska identiteter visar det sig att språket är en viktig beståndsdel, men inte den enda.

Genom framför allt intervjuer har Christina Åhrén undersökt unga samers identitetsarbete. Utgångspunkten var att identitet är något som aktivt skapas i relation till andra, men inte nödvändigtvis i enlighet med individens egna önskemål. Rådande normer sätter ramarna för det individuella identitetsarbetet tillsammans med historien.¹⁷ Eftersom samer sedan lång tid bott på olika platser, livnärt sig på olika sätt och använt sig av olika strategier har olika kultursyner utvecklats och därmed olika samiskhet. Av alla faktorer som påverkat det samiska folket beskrivs de statliga reglerna kring rennäringsen som allra viktigast för den rangordning bland samer som utvecklats. Åhrén beskriver denna ordning som en ”samisk kulturstege där skilda individer tillskrivs olika värden utifrån sina kulturella kompetenser”. Samtidigt som det finns ett yttre tryck från de som står utanför den egna folkgruppen finns det alltså ett ifrågasättande av en individs eller en grups identitet inom det egna samiska folket. Denna situation förklaras med en stigmatisering av samer som medfört att det finns en nedvärderande attityd inom folkgruppen. Framför allt är det de grupper av samer som tidigare tonat ned sin härkomst för att nå fördelar i kontakt med majoritetssamhället som behandlas hårdast medan de som behållit vissa kulturella attribut står högst upp i denna sociala rangordning.¹⁸ Bland sådana attribut finns ursprungliga samiska namn, men även språkliga färdigheter och deltagande i traditionella samiska näringar som renskötsel påverkar positionen på den samiska kultursteget.¹⁹

Utifrån den tidigare undersökningarna av språkets betydelse för identiteten samt forskningen om folkhögskolans betydelse för omformandet av minoriteters identitet blir denna artikels bidrag till forskningen följande: att genom studier av undervisningen i samiska på SF undersöka det samiska identitetsarbete som skedde i samband med folkhögskolans undervisning i samiska. Det preciseras i följande frågeställningar: Hur bedrevs undervisningen i samiska? I vilken mån förändrades undervisningen och av vilka orsaker skedde dessa förändringar? Kan ett samiskt identitetsarbete skönjas i samband med undervisningen i samiska språk vid SF och vilka uttryck tog sig i så fall ett sådant identitetsarbete?

Forskningsmässiga överväganden

Undersökningen avgränsas till perioden 1942 till och med 1990, eller snarare läsåret 1990–1991. Detta val motiveras av starten för SF samt 1990 års förändringar av folkhögskoleförordningen, något som året därpå påverkade förutsättningarna för SF:s verksamhet.²⁰ Källmaterialet utgörs framför allt av skriftliga handlingar upprä-

16 Irma Clots-Figueras och Paolo Masella, ”Education, Language and Identity,” *The Economic Journal* 123, August (2013), 353–54.

17 Christina Åhrén, *Är jag en riktig same?: En etnologisk studie av unga samers identitetsarbete* (Umeå: Umeå universitet 2008), 14–17.

18 Åhrén (2008), 183–185, citatet från 185.

19 Åhrén nämner inte uttryckligen färdigheter i samiska som något inkluderande eller exkluderande, vilket däremot Vigdis Stordahl gör. Se Vigdis Stordahl, *Same i den moderne verden: Endring og kontinuitet i et samisk lokalsamfunn* (Karasjok: Davvi girji 1996), 137. Se även Ledman (2012), 42–45.

20 Genom SFS 1991:977 upphörde det tidigare kravet om att ha allmän kurs för att få statsbidrag som folkhögskola. Det innebar att SF hade betydligt större friheter att med start läsåret 1991–1992 erbjuda undervisning med samisk kultur i centrum.

tade vid SF, exempelvis korrespondens, undervisningsjournaler eller verksamhetsberättelser. Då det gäller perioden 1942–1972 har hela det arkiv som SMS lämnade efter sig studerats med undantag av sådant som inte direkt gäller undervisningen, exempelvis byggnadsritningar och dokument gällande försäkringar eller personalens pensioner. För den senare delen av undersökningsperioden, fram till och med läsåret 1990–1991 har valet av arkivmaterial varit snävare. Det har gällt framför allt planeringar, undervisningsjournaler och mötesprotokoll. Liksom för den tidigare perioden har sådant som inte direkt gällt undervisningen valts bort, exempelvis beslut angående renoveringar av byggnader. Arkivmaterialet har kompletteras med studier av litteratur gällande liknande skolverksamheter för unga samer i Norge. Texterna från Norge handlar om skolminnen publicerade i serien *Samisk skolehistorie*. Utöver detta skriftliga material har intervjuer genomförts. Informanterna har varit skolans rektorer under åren 1970–1990: Birgitta Östlund (1970–1976), Ingvar Åhrén (1976–1981), Per-Mikael Utsi (1981–1990).²¹ Intervjuerna har omfattat flera teman, däribland de samiska språken och språkens betydelse.

Intervjuer, liksom texter som behandlar händelser vilka utspelat sig en tid tillbaka för med sig källkritiska problem. Människors minne av en händelse tenderar att påverkas av de berättelser som traderas i ett större socialt sammanhang, i en familj eller i ett samhälle. Dessutom finns en tidsaspekt. Det är svårare att exakt minnas sådant som hänt för länge sedan än det som hänt nyligen. Informanters berättelser och nedtecknade skolminnen är trots dessa problem intressanta eftersom de är individuella tolkningar av händelser som utspelats.²² Intervjuerna har kunnat ge perspektiv på undervisning och övrig verksamhet som bedrevs på SF, perspektiv som inte kan erhållas genom skriftliga källor upprättade vid tiden. Urvalet betyder dock att elevperspektivet inte är särskilt framträdande och att det sällan är individuella uppfattningar som hörs. Vidare finns risken att då en enskild elev har kommunicerat med skolans rektor, exempelvis i brev, så har eleven på grund av sin beroendeställning inte nämnt de problem som upplevs. Detta gör att det i den föreliggande artikeln framför allt är skolledningens och lärarnas uppfattningar om de samiska språken och undervisningen i samiska på SF som undersökts.

Artikeln är disponerad så att efter en bakgrundsbeskrivning skildras den språkundervisning som bedrevs på SF i tre delar. Den första delen behandlar den period SMS var huvudman och de två andra stiftelsetiden. I ett sista avsnitt diskuteras de resultat som redovisats i de tre empiriska delarna.

Bakgrund

SF startade sin verksamhet i Sorsele 1942 med SMS som huvudman. Några år senare flyttades verksamheten till nybyggda och för verksamheten anpassade lokaler i Jokkmokk.²³ Skolan bär sedan 1999 namnet Samernas utbildningscentrum (SU), och

21 Samernas utbildningscentrum, "Samernas" 70 år i samernas tjänst: Jubileumstidning (Jokkmokk: Sámij áhpadasguovdásj, 2013), 25. Skolans förste rektor Lennart Wallmark är död sedan 1994. Ellen Saitton Burman fungerade som rektor under 1984–1985 men eftersom hon var vikarie under en kort tid har hon inte intervjuats. Intervjuer har också genomförts med rektorerna Nils-Henrik Sikku, Henric Mikael Kuhmunen samt Britt-Inger Tuorda, men dessa har inte använts i denna artikel eftersom de innehade rektorsposten efter undersökningsperiodens slut.

22 Lynn Abrams, *Oral History Theory* (London: Routledge 2010), 78–79, 105.

23 Lennart Wallmark, "Samernas folkhögskola, dess tillkomst och idé," i *Bland Sveriges Samer: Årskrift 1948–1949* (Umeå: Svenska missionsällskapet Kyrkan och samerna, 1949), 17–19.

ambitionen är fortfarande att erbjuda samer en utbildning och en chans att förkovra sig i sin egen kultur, däribland de samiska folkens historia, slöjd och språk. SF/SU har sedan 1972 en stiftelse som huvudman och stiftelsen kontrolleras av Jokkmokks kommun och samiska organisationer. Såväl SF som SU har fått stora delar av sin finansiering genom stöd från statliga myndigheter, men även privatpersoner, stiftelser och organisationer har bidragit ekonomiskt. SF var inte tänkt som en skola med i huvudsak praktisk utbildning, utan skulle i stället förbereda för fortsatt utbildning exempelvis vid en yrkesskola. Likafullt hade renskötseln utrymme i undervisningen, bland annat genom studiebesök vid renskiljningar och lektioner om renbeteslagen.

Sex år innan SF inledde sin verksamhet startade den kristna organisationen Norsk Finnemisjon Den samiske ungdomsskole (DSU). Under den tyska ockupationen lades verksamheten ned för att åter starta 1947. Likheterna med SF var stora: huvudsaklig finansiering från staten, en religiös rörelse som huvudman, och en pastor som rektor. Det fanns även likheter gällande utbildningen som även vid DSU var koncentrerad till allmänna teoretiska skolämnen. I både Norge och Sverige saknades undervisning i samiska på skolor för samiska barn, något som de båda folkhögskolorna erbjöd samiska ungdomar. Likheterna mellan skolorna var stora, men medan SMS lämnade sitt huvudmannaskap i början av 1970-talet behöll Norsk Finnemisjon sitt ända till år 1985 då DSU år 1985 lades ned på grund av ett allt för litet elevantal.²⁴ Vad det gäller praktiska utbildningar för samer så fanns i Norge kurser i renskötsel avsedda för samiska ungdomar redan på 1950-talet.²⁵ Mer omfattande utbildningar för renskötsel startade på 1960-talet med norska som det huvudsakliga undervisningsspråket, trots att många elever inte behärskade majoritetsspråket.²⁶ Under 1950-talet startades yrkesutbildning för samer vid Heimeyrkeskolen i Kautokeino. Starten var en slöjduitbildning med olika inriktningar och andra utbildningar tillkom därefter. Ambitionen var att skolan skulle ge en yrkesutbildning, men också att bevara den samiska kulturen samt ge eleverna förståelse för den egna kulturens värde. Trots det kom undervisningstiden i norska att öka samtidigt som samiskan tilldelades ett minskande utrymme i elevernas schema för att helt utgå under några år under 1960-talets början. Under läsåret 1964–1965 fanns samiska åter i timplanen.²⁷ Trots de ursprungliga ambitionerna fick inte heller andra delar av den samiska kulturen och de samiska näringarna något nämnvärt utrymme i undervisningen under de år som följde. Eleverna var inte nöjda med situationen och framförde genom sin elevorganisation bland annat krav på läroböcker på samiska år 1975. Gradvis skedde förändringar av de olika yrkesutbildningarnas innehåll så att de fick ett lärostoff mer

24 Hans Lindkjølen, ”Kirkens rolle i samisk opplæring,” i *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi 1*, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Johansen (Karasjok: Davvi girji, 2005), 48–50, 54.

25 Bjørn Aarseth, ”Forsøk med reindriftsfag i skolen,” i *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi 2*, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Johansen (Karasjok: Davvi girji, 2007), 46.

26 Svein Lund, ”Den aller største milepær i næringens historie,” i *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi 2*, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Johansen (Karasjok: Davvi girji, 2007), 66, 74.

27 Svein Lund, ”Den eneste i sitt slag i hele verden,” i *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi 2*, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Johansen (Karasjok: Davvi girji, 2007), 114–41.

anpassat för samiska behov. Även de samiska språkens plats i skolans verksamhet förändrades och sedan 1989 skulle undervisningen huvudsakligen ske på samiska.²⁸

Idag finns det i Sverige en gymnasieskola, Bokenskolan i Jokkmokk, som har två samiska program, ett praktiskt och ett teoretiskt. Båda programmen har undervisningsinslag i samarbete med Samernas utbildningscentrum och i båda programmen finns möjlighet att studera samiska. Medan det praktiska programmet Samiska näringar har exempelvis rennäring i centrum är det teoretiska programmet mer att likna vid det vanliga samhällsvetenskapliga programmet, men med samiska inslag. Bokenskolans norska motsvarighet är Samisk videregående och reindriftskole i Karasjok. Dess yrkesförberedande program har som tidigare nämnts funnits sedan 1950-talets början medan den studieförberedande utbildningen tillkom 1969.²⁹ Trots de många reformerna av utbildningssystemet i Sverige var det först i och med 2011 års gymnasieskola (Lgy 11) som det samiska praktiska programmet lanserades. 1994 års gymnasieskola (Lpf94) skapade dock möjligheter till lokala anpassningar och specialprogram, och därmed kunde det något förändrade samhällsvetenskapliga programmet ges från och med läsåret 1994–1995. Dessförinnan var alltså SF, eller någon av de norska skolorna de alternativ som fanns för den som hade intresse för en samiskt präglad utbildning.

I denna utveckling var samiska organisationer i hög grad medverkande. Men även utanför Svenska Samers Riksförbund (SSR), Same Ätnam och andra etablerade samiska organisationer fanns aktivitet som påverkade samisk politik och därmed även utbildningsmöjligheter för samer. De strömningar i samhället som påverkade politiken i västvärlden nådde det samiska samhället i 1960-talets slut. Under perioden var engagemanget mot Vietnamkriget stort och den vänstervåg som svepte genom samhället påverkade framför allt ungdomar till att engagera sig i olika radikala rörelser. Inte bara protesterna mot Vietnamkriget engagerade, även rörelser för minoriteters rättigheter som vuxit fram i andra delar av världen under 1950- och 1960-talen uppmärksammades. De mest kända är förmodligen USA:s medborgarrättsrörelse, Black Panther Party (BPP) och American Indian Movement (AIM). Den samlade medborgarrättsrörelsen arbetade främst för svartas rättigheter genom olika typer av civilt motstånd. AIM:s verksamhet gällde de amerikanska urfolkens rättigheter och de belyste bristerna i dessa genom spektakulära aktioner. AIM samarbetade med ett flertal organisationer i Nordamerika, men arbetade även med urfolk i andra delar av världen. Nordamerikas minoriteter och deras aktivism var inspirerande för de unga samer som ville ha en snabb förändring av samhället och den egna situationen. Det som skedde i Nordamerika under 1960- och 1970-talet visade att ett politiskt arbete kunde ge resultat även om det skedde utanför de etablerade politiska partierna.

Någon samisk variant på AIM startades inte, men delar av den samiska aktivismen under 1970-talet och 1980-talet hade vissa likheter med det som skedde i USA.

28 Brev från elever till skolledningen 31/1 1983, ”Elever krever obligatorisk samisk” tryckt i *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi 2*, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Johansen (Karasjok: Davvi girji, 2007), 172; Svein Lund, ”Fisk på land – ein dáža i samisk skole,” i *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi 2*, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Johansen (Karasjok: Davvi girji, 2007), 176, 180, 188, 190.

29 ”Glimt fra kampen om samisk gymnas,” tryckt korrespondens i *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi 2*, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Johansen (Karasjok: Davvi girji, 2007), 202.

Förmodligen är försöken att hindra vattenkraftverksutbyggnaden vid Alta i Norge mellan åren 1978 och 1982 de mest betydelsefulla. I förlängningen påverkade dessa händelser den norska inrikespolitiken och lade grunden för bland annat inrättandet av det norska Sametinget.³⁰ Alta-aktionen pågick under lång tid och innehöll element som civil olydnad samt ett misslyckat bombattentat. Aktionen fick stort massmediautrymme och påverkade majoritetsbefolkningens uppfattningar om samer i positiv riktning. I sådan måtta är den att likna vid AIM:s aktioner. Alta-aktionen gällde frågor om hur möjligheter till ett traditionellt samiskt liv påverkas av ingrepp i naturen. Språkfrågan var inte central i Alta-konflikten, men ungefär vid samma tid var ČSV-rörelsen aktiv, och i det sammanhanget var språket av största betydelse.

ČSV är ofta nämnd eller kommenterad, men inte grundligt vetenskapligt studerad.³¹ Den vanligaste beskrivningen av rörelsens uppkomst gör gällande att inledningen var ett litteraturseminarium i Norge år 1972, det land där ČSV var mest framträdande. Beskrivningarna av ČSV brukar skildra en aktivism för att öka samers stolthet för sin etniska tillhörighet, sitt språk och sin kultur. Den exakta betydelsen av ČSV anses vara oklar, men vanliga uttydningar av förkortningen är Čájehekkot Sámi Vuoinnja eller Čielga Sámi Varra (Vis samisk ande respektive Rent samiskt blod). I beskrivningarna av ČSV brukar också sägas att rörelsen bidrog till att skapa en god samisk självbild och en känsla av att det är möjligt att påverka sin situation. Även ČSV-rörelsens gränsdragning mellan samer och majoritetsbefolkning genom samiska identitetsmarkörer som språk eller kläder brukar påtalas.³² I berättelserna om ČSV ingår inte exempel på att någon ska ha upplevt sig ha blivit utdefinierad från en samisk gemenskap, eller på annat sätt negativt behandlad. Det utesluter inte möjligheten att det bland de som identifierade sig som samer, men exempelvis inte behärskade språket eller saknade möjlighet att utöva de traditionella näringarna kan ha funnits sådana erfarenheter.³³

Samiska språk på SF med SMS som huvudman, 1942–1972

”Edert språk med sina skilda munarter är i sin egendomlighet och rikedom lika-ledes en Skaparens gåva, som icke bör förlösas” skrev biskop Bengt Jonzon i den broschyr som beskrev den tänkta utbildningen vid SF år 1942. Jonzon förklarade att syftet med folkhögskoleutbildningen var att ge eleverna allmän bildning, en chans att bevara den samiska kulturen och att utveckla den, förbättra möjligheterna för individen att göra en insats för sitt folk, samt att genom att vara just samer bidra till

30 ”Ville bruke soldater i Alta-aksjon,” *Aftenposten*, 19 oktober, 2011, <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Ville-bruke-soldater-i-Alta-aksjon-6393917.html>.

31 En av få tillgängliga uppsatser på temat är Coppélie Cocq, *Mobilisering av minoritetsfolk: ČSV en etno-politisk rörelse bland samerna, jämförelse med négritude, en rörelse bland afrikaner* (Umeå: Umeå universitet, 2000).

32 Se exempelvis Ledman (2012), 80; Åhrén (2008), 63–64; Ivar Bjørklund, *Sápmi – Becoming a Nation: The Emergence of a Sami National Community* (Tromsø: Tromsø museum 2000), 28–31, 38–41.

33 ČSV nämns inte uttryckligen av Åhrén då hon diskuterar den samiska etnocentrismen. Denna etnocentrism grundar sig i kulturskillnader och symboliska gränser, olikheter som förklaras med en historieskrivning där ”lapp ska vara lapp”-politik och renskötselfrågor ingår. I förklaringen ingår även det aktiva arbetet att förstärka och bevara den samiska identiteten, något som gjort att de som har många samiska attribut framstår i mer positiv dager än de som tidigare försökt tona ned sitt samiska arv. Åhrén (2008), 183–86.

det svenska samhället. Kristen kunskap och karaktär hade en viktig plats i Jonzons beskrivning, men även samiskan. SF beskrevs som en skola som ”skulle särskilt ägna uppmärksamhet åt samernas språk, historia, kultur och yrkesliv...”³⁴ Den undervisning som Jonzon, och även den blivande rektorn Lennart Wallmark, gav uttryck för i broschyren kom aldrig att realiseras i sin helhet, men skolledningen arbetade för att åstadkomma en god undervisning i samiska språk.

Under SMS-åren var eleverna få och ekonomin var därmed knapp.³⁵ Antalet lärare varierade mellan åren, men som regel var endast två av dem tillsvidareanställda: rektorn och ytterligare en lärare. Den andre läraren undervisade främst i allmänna skolämnen, till exempel matematik. Kunskaper i samiska språk kom i stället från de timanställda lärarna, sällan anställda under mer än något enstaka läsår vilket gjorde att den språkliga kompetens som eleverna mötte var varierande. Dessutom kunde elever och lärare komma från olika språkområden, och elevernas kunskaper i samiska varierade. Vissa läsår kunde elever ha ”vanlig” undervisning av en lärare kunnig i samiska, men ofta organiserades undervisningen som studiecirkel. Cirkelledaren var inte nödvändigtvis en person med ett samiskt språk som modersmål, Wallmark var själv cirkelledare ibland. Bland annat var situationen för eleverna under 1944–1945 sådan att de kunde studera samiska genom en kurs där många gästlärare medverkade och som spände över exempelvis ”Vilhelminalapska” och ”Härjedalslapska”. Under den vintern arrangerades även en studiecirkel i ”Lulelapska” under ledning av rektor Wallmark och Dagmar Norrby, en av de svenskspråkiga timlärarna.³⁶ Under vinterkursen 1950–1951 gavs endast lulesamiska, men då som kontinuerlig lärarledd undervisning.³⁷ 1955–1956 ordnades studiecirkel i nord-, lule- respektive sydsamiska. Dessa var ledda av lärare och omfattade två veckotimmar vardera. Cirkelledare var Wallmark, Nikolaus Kuhmunen och Henrik Sandberg med bistånd av Harald Grundström, Israel Ruong, och Karin Stenberg. Även elever med särskilda kunskaper i något av de samiska språken bidrog till sina kamraters lärande.³⁸ Det faktum att lärarens språkkunskaper ibland var bristande innebar att elevernas eget ansvar för sina egna språkliga studier blev stort. De gästlärare som var kunniga i samiska förbättrade vissa år kvaliteten avsevärt, men omfattningen av exempelvis språkvetarna Ruongs och Grundströms deltagande varierade mellan åren.

Lärostoff, läromedel och arbetssätt kommenterades inte utförligt i undervisningsjournaler och årsredovisningar. Exempelvis skildrades undervisningen i samiska under läsåret 1968–1969 på följande sätt:

Läroböcker: K.B Viklund: Lulelapska. Harald Grundström: Lulelapsk ordbok. Texter utarbetade av Olavi Korhonen. Grupp A: Vad är lapska språket? Wiklunds lärobok i lulelapska, styckena 1–7 genomgångna med grammatiska tillämpningsövningar.

34 Bengt Jonzon, ”Till Sveriges samer,” i Svenska missionssällskapet, *Samernas folkhögskola* (Luleå: Svenska missionssällskapet, 1942), 3–4.

35 Fram till 1968 var alla elever samer.

36 Lennart Wallmark, *Samernas folkhögskola: Sorsele: redogörelse för läsåret 1944–1945* (Jokkmokk: Svenska missionssällskapet, 1945), 12.

37 Lennart Wallmark, *Samernas folkhögskola: Jokkmokk: redogörelse för läsåret 1950–1951* (Jokkmokk: Svenska missionssällskapet, 1951), 8.

38 Lennart Wallmark, *Samernas folkhögskola: Jokkmokk: redogörelse för läsåret 1955–1956* (Jokkmokk: Svenska missionssällskapet, 1956), 11–12.

Lapska orsnamn enligt Professor Björn Collinder och Nils-Eric Spiic. Lapska benämningar på trummans symboler och figurer. Jämförelse mellan lule- och nordlapska med texter av Olavi Korhonen. Lapska kultord. Finska och Lapska – en jämförelse. (1 vt. L. Wallmark, Olavi Korhonen).

Grupp B: Läsning, översättning och grammatik. Skrivningsövningar. Lapska orsnamn (1 Vt. Nils-Eric Spiic)³⁹

Eleverna delades som regel in i grupper beroende på deras förkunskaper eller språktillhörighet. Så gjordes även i Engelska och Tyska. Under läsåret 1968–1969 förefaller däremot inte eleverna ha delats in efter vilket samiskt språk de ville lära sig. Förutom att Wallmark mer sällan fungerade som cirkelledare innebar 1960-talet inga större avvikelser från tidigare upplägg. I stället för rektorn fick eleverna möta lärare som var mer förtrogna med de samiska språken.⁴⁰

Trots den betydelse som skolledningen fäste vid samiskan och ökande möjligheter att anställa språkkunniga lärare tilldelades de samiska språken endast en liten andel av undervisningstiden. Under 1965–1966 års vinterkurs ägnades totalt 47 timmar åt undervisning av samiska, medan sameslöjd gavs i 167 timmar och engelska i 234 timmar. Läsåret 1968–1969 hade engelskan utökats till 254 timmar medan samiska bara gavs i 44 timmar. Ett år senare gavs engelska i 162 timmar medan lärarna undervisade totalt 40 timmar i samiska.⁴¹ De år som både engelska och samiska gavs ägnades alltså mer tid till engelska. Detta berodde främst på de krav som fanns på SF i egenskap av statligt stödd folkhögskola – krav på allmän linje. SF var ursprungligen endast öppen för samer och i ett försök att öka elevantalet tilläts även icke-samer från och med 1968. Läsåret 1968–1969 studerade 44 elever vid skolan, varav 17 samer. Ett år senare gick 41 elever på skolan, men bara nio var samer.⁴² Trenden med ett för litet elevantal och en allt mindre andel samiska elever gjorde att skolans verksamhet omorganiserades och huvudmannen byttes ut. Processen inleddes i slutet av 1960-talet, men kom till sin ände under Birgitta Östlunds tid som rektor. Under hennes första tid på SF kom en stiftelse med samisk representation att ta över från SMS, något som fullbordades 1972.

Samiska språk under perioden 1972–1981

Under det tidiga 1970-talet kom alltså ett skifte i huvudmannskapet. Parallellt med den utvecklingen utökades undervisningen med nya långa kurser och den allmänna kursen förändrades något. Läsåret 1970–1971 behölls den allmänna kursens två årskurser, men det gavs även en slöjd- och konsthantverkskurs. Dessutom gavs det året

39 Lennart Wallmark, *Samernas folkhögskola: Jokkmokk: redogörelse för läsåret 1968–1969* (Jokkmokk: Svenska missionssällskapet, 1970), 18. Korhonen kom sedermera att bli professor i samiska språkstudier vid Umeå universitet

40 Exempelvis undervisade Nikolaus Kuhmunen, Nils Nilsson och Nils-Erik Spiic i nord-, syd- respektive lulesamiska under åsåret 1965–1966. Lennart Wallmark, *Samernas folkhögskola: Jokkmokk: redogörelse för läsåret 1965–1966* (Jokkmokk: Svenska missionssällskapet, 1966), 6.

41 Wallmark (1966), 19; Wallmark (1969), 6–7; Wallmark (1970), 6–7. Läsåret 1968–1969 var eleverna indelade i två grupper där Wallmark och Olavi Kohronen undervisade nybörjarna en veckotimme och Nils-Eric Spiic hade en veckotimme med de elever som kunde mer. 1969–1970 angavs endast Olavi Korhonen som lärare i samiska.

42 Wallmark (1969), 7; Wallmark (1970), 8.

en språkkurs i samiska på 20 poäng och 138 undervisningstimmar.⁴³ Förutom den allmänna linjen Erbjuds i mitten av 1970-talet även sameslöjdslinjen, ekologilinjen och Sami Ällin (ungefär Samiskt liv). Slöjdlinjen var en specialiserad slöjdbildning med få inslag av allmänna teoretiska skolämnen förutom samiska språk och annan samisk kultur.⁴⁴ Slöjden hade alltid varit en viktig del av undervisningen på SF, men ekologilinjen var något nytt. Att ekologilinjen startades berodde på ett ökat samhällsligt intresse för miljöfrågor och ett uppmärksammande av de ingrepp som skedde i de områden som nyttjades för renskötsel.⁴⁵ Till skillnad från de utbildningar som tidigare gavs vid SF krävde ekologilinjen att eleven tidigare läst endera på gymnasieskola eller folkhögskola. De studenter som utbildningen var avsedd för var inte nödvändigtvis samer utan de som såg universitetsstudier eller ett yrke inom turism eller naturvård framför sig. Ekologilinjen hade dock inslag om samisk kultur, med hänvisning till att även människan är en del av det ekologiska systemet i norr. Den tredje nya linjen, Sami Ällin, var en utbildning i samisk kultur och samhälle, ämnad för samer. Då linjen planerades såg det ut som att den skulle ges i tre varianter, men i praktiken gavs den som en linje där eleverna kunde göra individuella val. Även för Sami Ällin fanns vissa förkunskapskrav och eleverna förväntades ha goda praktiska och teoretiska kunskaper i något samiskt språk.

Sami Ällin gavs bara under ett par år under andra halvan av 1970-talet och få elever gick linjen. Slöjdlinjen intresserade däremot många elever, något som håller i sig än i dag.⁴⁶ Grunden för slöjdlinjen var en utbildning i samisk slöjd, endera i mjuka material som textilier eller i hårda material som horn eller trä medan Sami Ällin istället hade immateriella delen av den samiska kulturen i centrum, exempelvis samiska språk. En annan skillnad var att slöjdlinjen i princip var det enda sättet att i Sverige förkovra sig i samisk slöjd för att sedan kanske ha det som yrke. För den som ville ha samiska språk, eller annan samisk kultur som del i ett framtida yrke fanns även andra vägar, något som kan ha påverkat Sami Ällins popularitet. Under åren 1977–1981 hade SF årligen mellan 60 och 77 elever, totalt 276 stycken. De allra flesta läste den allmänna linjen eller slöjdlinjen under den perioden, 106 respektive 82 elever. Sami Ällin hade endast 23 elever under de två läsår den gavs 1977–1979.⁴⁷ Anledningen till att Sami Ällin-linjen upphörde kan ha berott på elevantalet men också på den konflikt som berörde SF under åren 1978 och 1979. Konflikten skildras längre fram i texten. Den allmänna linjen, med svensk kurslitteratur och huvudsakligen svenskspråkiga elever, lockade många elever under 1970-talet och dessutom var

43 Redogörelse år 1970–1971, F5, Samernas folkhögskola – Svenska missionsällskapet, Ajtte. Kursen om 138 timmar var ingen vanlig folkhögskolekurs utan en utlokaliserad universitetskurs. Av källorna att döma gavs den kursen bara en gång.

44 Samiskan hade fyra veckotimmar. Bilaga till styrelsesammanträde 15 maj 1976: Lärarnas tjänstgöring arbetsåret 1976/1977, E1:2, Samernas folkhögskola, Ajtte.

45 Intervju, Birgitta Östlund, 150421.

46 Slöjdlinjen var unik, men idag finns liknande utbildningar, till exempel inom ramen för linjen Design og håndverk i den norska motsvarigheten till Sveriges gymnasieskola. Design og handverk, <http://design-handverk.no/>.

47 Protokoll Samernas folkhögskolas skolstyrelse 9 september 1978, A1:1, Samernas folkhögskola, Ajtte; Elever till läsåret 78/79, F7C:2, Samernas folkhögskola, Ajtte; Verksamhetsåret 1979/80, F7C:2, Samernas folkhögskola, Ajtte; Registrering av anmälningar till kurser, F7C:2, Samernas folkhögskola, Ajtte.

den linjen en förutsättning för statsbidragen.⁴⁸ Därför var skolans verksamhet i stora stycken uppbyggd kring den allmänna linjen vars undervisningsinnehåll reglerades av staten. Tillsammans med de statliga kraven på lärarnas utbildning för anställning på en lärartjänst medförde detta att undervisningen på SF i huvudsak bedrevs av lärare som inte hade samiska som modersmål, och därmed undervisade på svenska. För de allra flesta eleverna var detta inget problem eftersom de var kunniga i svenska eller ett annat nordiskt språk, men för ett för ett fåtal samiska elever som sökt sig till skolan från Norge utgjorde språket ett hinder.⁴⁹

Språkundervisningen vid SF under 1970-talet skiljde sig i viss mån från de tidigare årtiondenas genom att lärarledd undervisning var norm, och läraren mer ofta var anställd under längre tid. Det fanns också större möjligheter till mer avancerade studier, en konsekvens av att elevantalet ökade något. Dessutom ökade den språkliga kompetensen hos lärarna eftersom allt fler med samisk bakgrund anställdes. Det skedde däremot inga dramatiska förändringar gällande arbetsätt och läromedel. Ofta handlade det om katederundervisning, lärande av glosor, grundläggande grammatik, samt tal- och skrivövningar. Läromedlen var precis som tidigare för det mesta lärarens egenproducerade skrifter som kompletterades med annat material, exempelvis delar ur Israel Ruongs *Samerna i historien och nutiden*, tidningen *Samefolket* eller Nils Jernslettens *Samisk elementærkurs: Tekster og glossar*.⁵⁰ Med stiftelsen som huvudman och Birgitta Östlund som rektor ökade alltså andelen samer bland personalen och gradvis fick samisk tematik ett större utrymme i SF:s undervisning. Östlund förefaller inte ha varit ifrågasatt som rektor av de samiska lärarna, men då möjligheten kom lämnade hon över sin tjänst till läraren Ingvar Åhrén. I och med det fick SF sin förste samiske rektor år 1976.⁵¹

Undervisningen i samiska varierade allt mindre mellan åren av den orsaken att lärarna fanns kvar under längre tid. Eftersom lärarna själva behärskade samiska språk var kvaliteten högre än tidigare. Det fanns dock fortfarande de som var kritiska till de samiska språkens ställning på SF vilket åskådliggjordes då elevrådet förde fram sina åsikter vid ett styrelsemöte i februari 1977. Kritiken gällde punkter som behov av tolkning av undervisning i allmänna teoretiska ämnen, ökad differentiering av den samiska undervisningen på grund av elevernas varierade förkunskaper samt inställd undervisning i sydsamiska.⁵²

48 De flesta eleverna till SF:s allmänna linje kom enligt en undersökning genomförd av skolan från många olika platser, men främst från Jokkmokks kommun eller övriga Norrbottens län. Förutsättningar för godkännande av kurs 001, E5:183, SÖ, RA.

49 Undervisningsspråket angavs aldrig uttryckligen i undervisningsjournalerna. Det språk som användes i undervisning av allmänna skolämnen var svenska, medan samiskan antas ha använts i undervisning av samiska språk samt samisk slöjd. I undervisningsjournalerna användes inte samiskan annat än undantagsvis. Exempelvis används svenska för att beskriva slöjd med trä och horninriktning under läsåret 1972–1973 med P-O Utsi som lärare, precis som i beskrivningen av kursen Psykologi 1B med Anders Hultman som undervisande lärare. Undervisningsjournal 1972–1973 Slöjd: trä- och horninriktning, F7A:1, Samernas folkhögskola, Ajtte; Undervisningsjournal 1972–1973 Psykologi 1B, F7A:1, Samernas folkhögskola, Ajtte.

50 Enligt Ingvar Åhrén som undervisade och även var rektor under ett antal år under 1970-talet kunde inte det material som användes under SMS-tiden användas. Lärarna skapade i stället sitt eget material. Intervju, Ingvar Åhrén, 13 april 2015.

51 Intervju, Birgitta Östlund, 21 april 2015; Samernas utbildningscentrum (2013), 25; Birgitta Östlund, "På en minnepinne," *Samernas 70 år i samernas tjänst: Jubileumstidning* (Jokkmokk: Sámi jåhpáduovdásj, 2013), 19.

52 Protokoll styrelsen för samernas folkhögskola 8 februari 1977, A1:2, Samernas folkhögskola, Ajtte.

Styrelsen bemötte kritiken genom argument grundade i de ekonomiska förutsättningarna. Medel till tolktjänst saknades helt och redan med den uppdelning som då var fallet var språkundervisningen underfinansierad på grund av för litet elevantal.⁵³ Gällande den sydsamiska undervisningen så förhöll det sig så att den tilltänkte läraren var tjänstledig och en ersättare hade inte kunnat anställas. Dessutom saknades läromedel för den språkundervisningen. Styrelsen hade dock förståelse för elevernas önskemål och de förslag till åtgärder som diskuterades lämnades över till arbetsutskottet. Förslagen handlade om att försöka locka fler studenter till SF från grannländerna, att använda skolans bibliotekarie för att översätta information till samiska och dessutom önskades en tolkkurs.⁵⁴ I maj samma år dryftades språkproblemen igen. Då fattades beslut om att konstruera en tjänst där tolkning liksom undervisning i samiska kunde ingå, något som blivit möjligt tack vare en förändring i villkoren för hur statsbidragen kunde användas.⁵⁵ Resultatet av detta var att styrelsemötet 28 september 1977 beslöt att anställa Elli Sivi Näkkäljärvi på en 75 % tjänst som lärare, och som ansvarig för skolans tolkverksamhet.⁵⁶ Hennes arbete som lärare och tolk syns dock i undervisningsjournalerna först i samband med läsåret 1978–1979. Näkkäljärvi avvek från normen då hon i undervisningsjournalerna beskrev många av de skolämnena hon undervisade i på samiska och inte på svenska.⁵⁷ Hennes engagemang för samiskan visade sig även i samband med språkbojkotten.

Med hänvisning till språkfrågan inkom en skrivelse till SF den 20 oktober 1978 och det blev starten på den enda större konflikt som framträder i källmaterialet under den undersökta perioden. I skrivelsen förklaras att ett antal akademiskt utbildade samer i Sverige bojkottar skolan. De ville inte bidra till tolkning eller undervisning på skolan eftersom det anställts två personer utan goda kunskaper i samiska: ett ekonomibiträde och en bildningskonsulent.⁵⁸ Detta ansågs vara ett avsteg ifrån de principer som SSR och Same Ätnam hade: att bevara och utveckla samisk kultur och att de som arbetade vid samiska institutioner skulle behärska ett samiskt språk.⁵⁹ Bland de bojkottande fanns lärare vid skolan och andra samer. Den nyligen anställda Näkkäljärvi framstår som en av de mer engagerade i bojkotten. Hon lämnade in en avskedsansökan i samband med att bojkottskrivelsen nådde SF.⁶⁰

Näkkäljärvi anger särskilt tillsättningen av bildningskonsulenten som anledning till vilja säga upp sig. Tjänsten ansågs ha tillsatts utan att hon som medlem av lärarrådet haft möjlighet att yttra sig. Den anställda konsulenten, Elisabeth Andersson, lämnade också in en avskedsansökan, diarieförd 11 oktober 1978, alltså före bojkott-

53 Exempelvis hade kurserna i nybörjarsamiska och sydsamiska enligt undervisningsjournalerna bara tre respektive sex elever vardera under 1977–1978. Undervisningsjournal nybörjarsamiska 1977–1978, F7A:2, Samernas folkhögskola, Ajtte; Undervisningsjournal sydsamiska 1977–1978, F7A:2, Samernas folkhögskola, Ajtte.

54 Protokoll styrelsen för samernas folkhögskola 8 februari 1977, A1:2, Samernas folkhögskola, Ajtte.

55 Protokoll styrelsen för samernas folkhögskola 23 maj 1977, A1:2, Samernas folkhögskola, Ajtte.

56 Protokoll styrelsemöte 28 september 1977, A1:1, Samernas folkhögskola, Ajtte.

57 Undervisningsjournaler 1978–1979, F7A:2, Samernas folkhögskola, Ajtte.

58 Från och med 1958 fanns möjlighet att kombinera en tjänst som folkhögskollärare och regional bildningskonsulent. SOU 1976:16, 55.

59 Skrivelse dnr 2577, E1:12, Samernas folkhögskola, Ajtte.

60 Skrivelsen och avskedsansökan bär samma diarienummer och båda handlingarna är stämplade med samma datum, dnr 2577, 20 oktober 1978. I sin uppsägning hänvisar Näkkäljärvi till den ”bifogade skrivelse[n] ”Språkbojkott av Samernas Folkhögskola”.

skrivelsen nådde styrelsen.⁶¹ För rektor Ingvar Åhrén blev situationen komplicerad i och med att bildningskonsulenten sagt upp sig. Det stora problemet var dock Näkkäljärvs beslut att säga upp sig – hon hade en stor del av sin undervisning i de teoretiska samiska ämnena. I slutet av oktober inleddes en intensiv tid på SF där de samiska språken stod i centrum. De som undertecknat skrivelsen 28 oktober kontaktades av skolans styrelses arbetsutskott i ett försök att lösa situationen. Arbetsutskottet förklarade bland annat att konsulenten hade erfarenheter från samiska organisationer, något som var viktigt då hon fick tjänsten. Vidare konstaterades att det fanns tolv personer med kunskaper i nord-, lule-, och sydsamiska vid skolan vilket ansågs täcka behovet av samiskspråkig personal. Arbetsutskottet menade också att arbetet för samiskan skadades av bojkotten.⁶²

Efter bojkottskrivelsen inkom andra skrivelser i ärendet. Merparten höll i sak med de som initierat bojkotten, men det inkom även skrivelser med andra åsikter. Exempelvis meddelade två av undertecknarna att de avbröt sin bojkott med anledning av att de informerats om att de som fått tjänsterna var samer, och inte som de trodde, icke-samer. De menade också att det var fel att införa en bojkott utan att först ha använt bojkotten som ett verktyg i förhandlingar. Vidare skrevs att bojkottskrivelsen använts ”för ett syfte som ej framgick i texten. Nämligen att alla tjänster ska tillsättas med nordsamiskttalande samer och därigenom få till följd att sydsamerna blir helt utestängda från folkhögskolans tjänster.”⁶³ Även SF:s elever författade en resolution med anledning av språksituationen och även de ansåg att samiska skulle vara ett viktigt kriterium för anställning vid skolan, men de var inte lika dramatiska som författarna till bojkottskrivelsen.⁶⁴ Bland de som undertecknade bojkottskrivelsen bildades en kontaktgrupp och bland dem fanns Näkkäljäarvi tillsammans med Ellen Burman, Kåre Urhem, samt suppleanterna Per Mikael Utsi, Lars H:son Simma och Sigrid Stångberg.⁶⁵ Diskussioner fördes mellan skolledningen och kontaktgruppen men situationen förändrades inte. Framförallt blev avsaknaden av språklärare påtaglig.

Rektor Åhrén försökte anställa en ny språklärare men lyckades inte, något som innebar att elevernas studier fick arrangeras på annat sätt inför vårterminsstarten 1979. Linjen Sami Ällin var till stor del uppbyggd kring samisk kultur och samiska språk, och eftersom det saknades lärare i exempelvis nordsamiska fick eleverna, om de så ville i stället gå någon av de andra linjerna på skolan.⁶⁶ Då så var möjligt kompletterades dessa studier med andra studier i samiska. Vårterminen 1979 innebar fortsatta turer kring tjänsterna på SF. Elisabeth Andersson, den konsulent som sade upp sig strax före bojkotten inleddes återtog sin avskedsansökan i början av

61 Skrivelse dnr 2598, E1:12, Samernas folkhögskola, Ajtte.

62 Bilaga 5, Protokoll styrelsen 7 november 1978, A1:2, Samernas folkhögskola, Ajtte.

63 Skrivelse dnr 2589, E1:12, Samernas folkhögskola, Ajtte.

64 Protokoll styrelsen 7 november 1978, A1:3, Samernas folkhögskola, Ajtte; Bilaga till styrelseprotokoll 7 november 1978, A1:3, Samernas folkhögskola, Ajtte.

65 Meddelandet till SF:s ledning om att kontaktgruppen bildats och vilka dess medlemmar var är diariefört 22 november 1978. Detta följdes av en skrivelse från Stångberg diarieförd 27 november 1978 där hon meddelar att hon inte längre deltar i bojkotten. Skrivelse dnr 2610, E1:12, Samernas folkhögskola, Ajtte; Skrivelse dnr 2614, E1:12, Samernas folkhögskola, Ajtte.

66 Skrivelse dnr 2634, E1:12; Samernas folkhögskola, Ajtte; Skrivelse dnr 2630, E1:12, Samernas folkhögskola, Ajtte.

november, men sade upp sig igen en tid därefter.⁶⁷ Redan tidigare hade delar av de bojkottande försökt påverka situationen genom att vända sig till Skolöverstyrelsen (SÖ). Mariana Blind, en av de sökande till bildningskonsulenttjänsten, överklagade hos SÖ och menade då att SF:s styrelse frångick de principer för samiska språk som satts upp av de styrande organisationerna, SSR och Same Ätnam, samt att det var fel att anställa en bildningskonsulent utan kunskaper i samiska med anledning av att en del av arbetsuppgifterna var att ordna vuxenutbildning för samer. Blinds klagomål skickades till SÖ före bojkottskrivelsen nådde SF. Även en studerande klagade hos SÖ och han ville få utrett om SF hade rätt att i praktiken plocka bort Sami Ällin-utbildningen för att ersätta den med en annan utbildning.⁶⁸ SÖ svarade studenten att SF:s styrelse gjort det som varit möjligt för att eleverna ska lida så lite som möjligt av situationen.⁶⁹ SÖ valde alltså inte att kritisera SF vid detta tillfälle.

Inte heller Blinds överklagan renderade i någon åtgärd från SÖ:s sida, men i svaret förklarades att vare sig Blind eller Andersson var kvalificerade för tjänst som lärare på en folkhögskola. Därför uppstod en knepig situation då Blind sökte och fick den tjänst som Andersson lämnade – eftersom Blind inte var kvalificerad för tjänsten kunde hon bara få ett visstidsförordnande.⁷⁰ Blinds tillträde till bildningskonsulenttjänsten innebar dock att bojkotten avbröts. Bojkotten lade sig under 1979 och höstterminen 1980 fanns återigen personal med kompetens i tre samiska språk. Däremot gavs inte Sami Ällin-linjen. Kursen diskuterades i planeringen inför 1981 års höstterminsstart, men gavs inte som egen linje efter läsåret 1978–1979. Förutom förändring av kursutbudet kom också rektor Åhrén att lämna sin plats år 1980.⁷¹ Denna gång skedde ingen handplockning utan en offentlig utlysning. Efter många turer och flera överklaganden kunde till sist Per Mikael Utsi att utses till rektor år 1981, en post som han hade till 1990.⁷²

Under perioden 1972–1980 förändrades alltså sammansättningen av lärare på skolan så att ett ökande antal samer med kunskap i samiska var anställda vid skolan, något som medförde en högre grad av kontinuitet och en högre kvalitet på språkundervisningen. Under samma period uppstod en konflikt vid skolan som grundade sig i språkfrågan. Språkbojkotten synliggjorde också att det uppstått viss friktion mellan olika grupper av samer, samt mellan samer och andra etniska grupper. Grunden till situationen beskrivs inte i undersökningens material, och eftersom det inte i det övriga källmaterialet från SF framträder sådana stridigheter bör konflikten mellan samiska grupper inte överdrivas. Att språkfrågan var laddad och att det fanns en konflikt märks dock i skrivelser som inkom till SF med anledning av bojkotten. I själva bojkottskrivningen anklagas skollärdningen och skolans styrelse till exempel för att inte ta hänsyn till språkkunskaper och samisk bakgrund. Dessutom beskrevs

67 Protokoll Samernas folkhögskolas skolstyrelse 7 mars 1979, A1:1, Samernas folkhögskola, Ajtte.

68 Skrivelse dnr. 2569, E1:12, Samernas folkhögskola, Ajtte; Skrivelse dnr 2692, E1:12, Samernas folkhögskola, Ajtte.

69 Skrivelse dnr 2827, E1:14, Samernas folkhögskola, Ajtte.

70 Skrivelse dnr 2776, E1:12, Samernas folkhögskola, Ajtte.

71 Intervju, Ingvar Åhrén, 13 april 2015.

72 Sammanträdesprotokoll arbetsutskottet 22 augusti 1980, A1:7, Samernas folkhögskola, Ajtte; Bilaga 2 till sammanträdesprotokoll arbetsutskottet 25 februari 1981: Besvär till SÖ över beslut att förordna Per Mikael Utsi som rektor, A1:7, Samernas folkhögskola, Ajtte; Sammanträdesprotokoll arbetsutskottet 18 mars 1981, A1:7, Samernas folkhögskola, Ajtte; Samernas utbildningscentrum (2013), 25.

dolda agendor hos de som författade bojkottskrivelsen i andra skrivelser. Att det bland samer som inte tillhörde den nordsamiska delen av den samiska befolkningen fanns en känsla av att vara förfördelade framträder i tidskriften *Saminuorras* juni-nummer 1979. Där intervjuas Elisabeth Andersson och Inez Fjällström, den bildningskonsulent respektive kamrer vars tillsättningar ifrågasattes av de bojkottande.

Andersson förklarar situationen med att den handlade om att samer tog efter det omgivande samhällets byråkrati samtidigt som de bekämpade den. En annan möjlighet fanns också: de samiska institutionerna hade ökat i antal och det saknades vana av att driva sådana. Det gav i sin tur upphov till misstro bland samer och särskilt mot de som arbetade på samiska institutioner. Även om Andersson gav de bojkottande delvis rätt i frågan om hennes bristfälliga språkliga kompetenser menade hon att det var fel att kamrerstjänsten också kom att inkluderas bland orsakerna till bojkotten. Kamreren Fjällström behärskade nämligen sydsamiska. Fjällström var mer kritisk till de bojkottande och ansåg att konflikten mellan nordsamer och andra grupper av samer förvärrats genom språkbojkotten. Dessutom hade bojkotten inte ökat möjligheterna att använda samiska på skolan. I stället har det blivit en ”nonchalant syn på samiskan. Man känner att det tär på en personligen, angrepp på att man inte är lika fullvärdig same, som den som kan samiska!” Fjällström menade även att sydsamerna slutit sig mer samman för att finna trygghet inom den egna gruppen, samt att det var fel att ha språk som grund för jämförelser mellan samer.

Artiklarna där intervjuerna ingår visar att det funnits en känsla av konflikt mellan olika grupper av samer, och att den mångtaligare gruppen genom påtryckningar förändrade personalsammansättningen på SF. Artikelförfattaren i *Saminuorra* driver i sin epilog tesen om att språkbojkotten handlade om tjänster och inget annat, samt att det är fel med språkkunskaper som kriterium eftersom det finns samer som inte fått chansen att lära sig samiska.⁷³

Samiska språk under perioden 1981–1990

Trots språkbojkotten förefaller SF ha präglats av en positiv anda under 1970-talet där många lärare och elever samarbetade för förbättra skolan, undervisningen och övrig samisk verksamhet. Lite av kontroverser syns i källmaterialet från tiden, de är mer framträdande i dokumentationer som skapats senare.⁷⁴ Sedan Per-Mikael Utsi installerats som rektor i början av 1980-talet tycks arbetet vid skolan framför allt ha präglats av stabilitet, så även undervisningen i de samiska språken.

Att Sami Ällin-kursen utgick innebar inte att möjligheter till studier av samiska språk och samisk kultur försvann. Liksom tidigare erbjöds längre kurser i samiska som framför allt studerades av elever på slöjdlinjen där språk och kultur var viktiga delar av lärostoffet. Även elever som läste den allmänna linjen kunde ta del av undervisning i samiska. Dessutom gavs kortare kurser i samiska. Kurserna i samiska hade trots den betydelse som språket tillmättes få elever i jämförelse med många andra kurser som gavs vid skolan. Läsåret 1981–1982 hade exempelvis en kurs med namnet Samisk kulturorientering 29 elever medan en kurs i Nordsamiska hade fem

73 ”Språkstriden på Samernas folkhögskola”, *Saminuorra*, nr 1 (1979), 2, 15.

74 Exempelvis i Östlund (2013), 18.

elever.⁷⁵ Även om möjligheten fanns för alla elever på skolan att förkovra sig i samisk kultur och samiska språk var det alltså främst slöjdlinjens elever som gjorde det. Slöjdlinjen hade dessutom förhållandevis många elever, cirka 25 stycken årligen, och nästan utan undantag var alla samer.⁷⁶

Intresset för slöjdlinjen höll i sig medan de övriga linjernas elevantal minskade under 1980-talet. Eftersom SF:s ekonomi var beroende av elevantalet och framför allt antalet elever på den allmänna linjen innebar nedgången problem.⁷⁷ Skolledningen försökte genom exempelvis annonser och försök med basketprofil locka elever till SF. Trots dessa åtgärder tilltalades inte längre elever av den allmänna linjen och skolledningen ökade därför sina insatser för att få annan finansiering av skolans utbildningar. Problemen fick sin lösning 1990 då det beslutades på statlig nivå att SF inte längre behövde ha allmän linje för sin finansiering. I stället skulle ett särskilt statsbidrag utgå till skolan som fick användas ”för sådan undervisning, som efter styrelsens bedömning bäst tjänar samernas sak”.⁷⁸ Den förändringen innebar att SF inte behövde uppfylla de tidigare kravet på allmän linje och som en konsekvens därav kom den allmänna linjen liksom ekologilinjen att sedermera försvinna från undervisningsutbudet.

Som tidigare nämnts var elevantalet ett konstant problem för skolan och kanske framför allt då det gällde undervisningen i de samiska språken. Ett annat bekymmer var att undervisningen varierade mellan åren, något som berodde på personalsättningen samt de läromedel som användes i undervisningen av samiska språk. Nästan utan undantag skapade lärarna i samiska själv sitt undervisningsmaterial, om än kompletterat med läromedel och ordböcker som fanns att tillgå, och så hade det varit ända sedan 1940-talet. Under 1980-talet förändrades detta då det i ett nordiskt samarbete utvecklades ett läromedel för två olika kurser: nordsamiska för nybörjare, samt nordsamiska för elever med tidigare kunskaper. Detta läromedel, *Davvin*, utvecklades av Utbildningsradion (UR) och motsvarande institutioner i övriga nordiska länder tillsammans med samiska intressenter. Läromedlet omfattade texter, men också exempelvis radioprogram. Läromedlet var avsett för att kunna användas för studiecirklar men också för självstudier. I Sverige tillhandahöll SF utbildning för cirkelledare och under höstterminen 1983 igångsattes 13 studiecirklar i Norr- och

75 Undervisningsjournal nordsamiska 1981–1982, F7A:2, Samernas folkhögskola, Ajtte; Undervisningsjournal samisk kulturorientering 1981–1982, F7A:2, Samernas folkhögskola, Ajtte. Dessutom hade kursen i Nordsamiska aldrig alla elever på plats vid ett och samma tillfälle.

76 Antagningskraven för studier vid slöjdlinjen var formulerade så att den som genomgått sameskola eller kunde styrka motsvarande utbildning eller praktik hade tillträde. Det innebar att nästan bara den som själv var same hade tillträde till utbildningen. Ekologilinjen krävde tidigare studier, åtminstone 2 år på folkhögskola, medan den allmänna linjen var öppen för alla som fyllt 18 år. Broschyr, bilaga till styrelsemöte 9 juni 1983, A1:7, Protokoll Samernas folkhögskolas styrelses möten, Ajtte.

77 Betydande intäkter kom via uthyrning av rum på elevhemmet. Statsbidrag gavs framför allt för elever på den allmänna linjen vilket gjorde att då de uteblev så blev ekonomin kärvar. Intervju, Per-Mikael Utsi, 15 maj 2015.

78 Proposition 1990/91:82, Om folkbildning, https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forstag/Propositioner-och-skrivelser/om-folkbildning_GE0382/?html=true; Riksdagens protokoll 1990/91:129, https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Kammaren/Protokoll/_GE09129/; Historik Samernas folkhögskola/utbildningscentrum, <http://www.samernas.se/om-samernas/historik/>. Citatet från utbildningsutskottets betänkande, 1990/91:UbU18, https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utskottens-dokument/Betankanden/Folkbildningen_GE01UbU18/; Intervju Per-Mikael Utsi, 5 maj 2015.

Västerbotten. Vidare kom en person ur SF:s personal att ingå i ledningsgruppen för läromedlet och skolan utgjorde även mötesplats för några av ledningsgruppens möten. *Davvin* kom att användas i SF:s egen språkundervisning för elever i nordsamiska på olika nivåer.⁷⁹ Läromedlet var ämnat för nordsamiska, men eftersom SF:s lärare ibland undervisade elever med olika språklig bakgrund var läromedlet till viss hjälp även i undervisningen i andra språkvariteter. Med *Davvin* kom undervisningen i samiska att bli mer som ”vanlig” undervisning i språk, något som framgår av undervisningsjournalerna. Liksom i exempelvis engelska kom eleverna att följa läromedlet, läsa dess texter, lösa dess uppgifter, lyssna på uppläsningar samt få instruktioner och förklaringar av en lärare. Även de andra samiska språken fick ett liknande upplägg, men eftersom ett motsvarande läromedel saknades var det fortfarande upp till läraren att sätta samman läromedlen.⁸⁰

Davvin-läromedlet bidrog av allt att döma till att undervisningen i samiska inte varierade lika mycket över tid eller mellan lärarna. Framför allt i Nordsamiska ökade alltså kvaliteten under 1980-talet, men samtidigt kvarstod dilemmat att eleverna var fortsatt få, att de hade varierande språkkunskaper samt olika samiska språktillhörigheter. Dessutom var det svårt att förutse vilka samiska språk som eleverna ville förkovra sig i före höstterminens början. För att minska konsekvenserna av att eleverna var få erhöles extra ekonomiskt stöd från staten, men trots lärarnas kompetens kunde inte elevernas vilja att lära sig ”sin samiska” alltid tillgodoses. Exempelvis skriver Mariana Blind i undervisningsjournalen för Samiska-rennärlingslinjen 1988–1989 att ”då kursens 4 deltagare hade så olika förkunskaper i samiska att därtill fanns i gruppen tre samiska huvuddialekter var det svårt att få en gemensam grupp av dem. Därför blev inte undervisningen vad jag hade tänkt mig och kanske inte heller vad eleverna tänkt sig. De hade helst velat ha undervisning i just sin egen dialekt.”⁸¹ Sådana personliga kommentarer är ovanliga i journalerna vilket gör det troligt att Blind ansåg att situationen verkligen var bekymmersam. Situationen för lärare och elever på kurserna i samiska förbättrades alltså tack vare *Davvin*-läromedlet. Tack vare det materialet samt ökande kompetens hos lärarna och det faktum att lärarna fanns kvar allt längre vid skolan blev undervisningen i samiska allt stabilare. Samtidigt kvarstod delar av de bekymmer som fanns redan då SF startade: elevernas varierande bakgrund och skiftande språkkunskaper, samt deras antal. Kontinuitet snarare än förändring kännetecknade alltså SF fram till undersökningsperiodens slut år 1990.

Diskussion

Verksamheten på SF påverkades i högsta grad av statens regler för folkhögskolors medelstildelning, men vad det gäller språkundervisningen är frågan om inte statens hållning gentemot Sveriges samer i andra frågor var av ännu större betydelse.

79 Så skedde exempelvis i 1987–1988 samt 1988–1989. Undervisningsjournal Samiska – nord, grupp B, 1987–1988, F7A:4, Samernas folkhögskola, Ajtte; Undervisningsjournal Samiska-profil, grupp allmän, 1988–1989, F7A:4, Samernas folkhögskola, Ajtte; Undervisningsjournal Samiska – B, grupp slöjd, 1988–1989, F7A:4, Samernas folkhögskola, Ajtte.

80 Se exempelvis Undervisningsjournal Samiska – nord, grupp B, 1987–1988, F7A:4, Samernas folkhögskola, Ajtte; Undervisningsjournal Samiska – Allmän linje samisk profil, 1988–1989, F7A:4, Samernas folkhögskola, Ajtte; Undervisningsjournal Samiska – rennärlingslinjen, 1988–1989, F7A:4, Samernas folkhögskola, Ajtte; Undervisningsjournal Lulesamiska, Vårterminen 1991, F7A:4, Samernas folkhögskola, Ajtte.

81 Undervisningsjournal Samiska – rennärlingslinjen 1988–1989, F7A:4, Samernas folkhögskola, Ajtte.

se. Genom de lagar och regler som kringgärdade rennäringen och nomadskolans införande kom samer att segregeras. De blev de av Said beskrivna ”andra”, om de inte redan var det. Dessa politiska beslut kom även att innebära att det samiska folket delades upp och skillnaderna mellan olika grupper ökade. Det metasystem som Elenius menar fanns i norr kom att påverka samerna i hög grad. Samiska barn placerades i folk- eller nomadskola beroende på deras föräldrars näringsfång. Liksom de finskspråkiga barnen i norra Sverige fick många samiska barn inte tillgång till sitt eget språk. Dessutom hade nomadskolans elever en mindre omfattande utbildning än folkskolans elever, vilket gjorde dem mindre förberedda för de förändringar som skedde i 1900-talets Sverige. SMS, med erfarenhet av att verka bland samer såg en möjlighet att inte bara öka unga samers möjlighet till medborgerlig bildning, chanser till högre utbildning eller ett arbete utanför de traditionella näringarna utan även att hjälpa samerna att bevara och utveckla sitt språk och sin kultur. Av dessa orsaker startades SF år 1942 och liksom i den norska föregångaren erbjöds undervisning på samiska. Men, medan SMS lämnade sin folkhögskola under det tidiga 1970-talet behöll Norsk Finnemisjon sin skola tills den till sist lades ned under 1980-talet. Under hela undersökningsperioden undervisades det i samiska språk på SF, men undervisningen liksom dess förutsättningar varierade.

Under perioden 1942–1990 studerades flera språk på SF, däribland samiska. Under de första decennierna tilldelades dock samiska språk mindre undervisningstid än exempelvis svenska eller engelska, en konsekvens av att undervisningen var tvungen att följa den allmänna kursens innehåll. Denna kurs eller linje som den sedermera kallades var obligatorisk för de folkhögskolor som önskade statliga medel till sin verksamhet. Den allmänna kursen skulle innehålla ”allmänna skolämnen”, exempelvis matematik eller svenska, men det fanns möjligheter till tillägg och undervisning i samiska var ett sådant. Då stiftelsen tog över huvudmannskapet i början av 1970-talet, utökades också utbudet av längre kurser, däribland kurser med samiskt tema. Förändringarna medförde att samisk tematik kom att få större utrymme vid skolan samt att fler elever lockades till skolan, något som i sin tur innebar en gynnsammare ekonomisk situation. När elevantalet åter kom att vika under 1980-talets slut inleddes ett arbete för att staten skulle undanta SF från kravet på att erbjuda allmän linje. Ansträngningarna gav resultat år 1990, och från och med hösten 1991 behövde den allmänna kursen inte längre ges. Samiska teman kom därefter att helt dominera SF:s utbildningar.

Inte under någon del av undersökningsperioden kan SF sägas ha haft samma roll i ett metasystem för försvenskande likt folkhögskolorna som vände sig till Tornedalens ungdomar.⁸² SF skulle som tidigare nämnts ge unga samer chansen att lära sig eller behålla sitt språk. En möjlig orsak till denna skillnad står att finna i att nationalismen som idéströmning hade tappat i kraft då SF startade. En annan möjlig faktor kan vara inspiration från den folkhögskola för samer som startades några år tidigare i Norge, där undervisning i samiska erbjöds. Vare sig skolan i Norge, eller någon förändrad diskurs kring nationalism framträder dock i källmaterialet. Däremot är SMS egen historia som spridare av det kristna ordet samt undervisare bland samer mycket tydlig. SMS hade tidigare goda möjligheter att verka bland samer genom sina missionskolor, men blev marginaliserade i det metasystem som omfattade männ-

82 Elenius (2014), 68, 75.

iskorna i norr. Den statliga folkskolan och nomadskolan ersatte kristendom med nationalism samtidigt som statens monopol över samiska barns skolgång etablerades. Med en egen folkhögskola fick SMS möjligheten att åter bidra till samers utbildning utan att göra avkall på missionstanken. Dessutom fanns inom SMS en uppfattning om att det samiska folket höll på att utarmas, inte minst kulturellt. De samiska språken ansågs vara centrala för den samiska kulturen, och därför arbetade SMS för att erbjuda undervisning i samiska. Denna strävan förefaller inte ha varit något utslag av önskan att hålla samer kvar som ett slags exotisk kvarleva från förr. I stället var bevarandet av kultur och språk, en del i en idé om utveckling där målet var att samerna själva skulle ha möjligheter, vilja och förmåga att påverka sin egen framtid. Även SMS engagemang för skapandet av samiska organisationer för kultur och näringsliv får sägas vara ett uttryck för denna tanke.

När SMS lämnade skolan och stiftelsen tog över huvudmannskapet utökades undervisningsutbudet med fler långa kurser. De samiska språkens utrymme i de långa kursernas veckoscheman blev inte särskilt mycket större, men succesivt kom samiska att användas allt mer på SF. Detta var en konsekvens av att fler samer som talade samiska kom att finnas bland skolans personal och elever. Ett problem under SMS-tiden var personalomsättningen, bland annat byttes lärarna i samiska ofta ut, och ibland löstes undervisningen med att personer som inte själva kunde något samiskt språk höll i en studiecirkel i samiska. Under 1970-talet stannade lärarna något längre vid skolan än vad som tidigare varit fallet. Den stora skillnaden var däremot att de som undervisade i samiska språk själva var samer och kunniga i språket. Emellertid var de inte alla gånger formellt utbildade lärare. Tack vare att lärarna var kunnigare och att de stannade något längre vid skolan blev skillnaderna mellan åren allt mindre. Det stora problemet med språkundervisningen under SMS-tiden var dock inte läraromsättningen, utan att skolan hade alltför få elever, något som förändrades under 1970-talet då elevantalet ökade.

Bland de elever som under 1970-talet sökte sig till SF var många svenskar men det kom även elever från andra länder. Den samiska delen av elevgruppen ökade jämfört med det sena 1960-talet. Det ökade elevantalet minskade de ekonomiska bekymren något, men språkundervisningens andra dilemma försvann inte: de många samiska språkvarieteterna, och elevernas önskan att få studera "sitt" samiska språk. Dessutom varierade elevernas kunskaper i samiska liksom tidigare. Variationer mellan elevgruppernas sammansättning innebar fortsatta olikheter i undervisningen, men mindre än tidigare. Framför allt var undervisningen i nordsamiska tämligen konstant, och det läromedel som introducerades under 1980-talet bidrog i hög grad till det.

Före läromedlet *Davvin* var det upp till läraren att sammanställa texter, uppgifter och annat undervisningsmaterial. Det berodde på att det inte fanns läromedel i samiska på folkhögskolenivå. Med undantag av universiteten var SF det enda ställe i Sverige där samiska språk kunde studeras. Efter 1950-talets slut blev samiska tillgängligt i nomadskolan, senare sameskolan, men den skolformen var ämnad för barn. Därför fick SF:s lärare fortsätta att själva sammanställa övningar, ta fram lämpliga texter med mera att använda i undervisningen. Därmed hade lärarna i samiska ett mer tidskrävande arbete än de som undervisade i ett språk som engelska där färdiga läromedel fanns tillgängliga. Då *Davvin*-läromedlet kom, blev det använt i stor omfattning i den nordsamiska undervisningen, och det influerade även undervisning i de samiska språkvarieteter där det saknades ett modernt läromedel. Genom

Davvin kom samiskan att likna undervisningen i andra språk, med ett läromedel som följdes noggrant. Läromedlet förenklade lärarnas arbete, men fortfarande hade SF få elever i varje språkvarietet, och de hade även fortsättningsvis varierande förkunskaper. De ekonomiska konsekvenserna av att ha små undervisningsgrupper minskades något av SF:s dispenser gällande undervisningsgruppernas storlek, men elevernas lärande underlättades inte.

För att sammanfatta språkundervisningens förändringar under perioden 1942–1990 så var den inledningsvis främst påverkad av vilka elever som sökt sig till SF och de lärare som fanns vid skolan ett aktuellt år. Detta var en konsekvens av de krav staten ställde på den som ville ha en lärartjänst samt på statens system för ekonomiskt stöd. Givetvis påverkades situationen också av de beslut som skapat en situation där samer i varierande grad kunde behärska sitt eget språk och dessutom, likt många andra ungdomar i Sverige ansåg sig behöva studier på folkhögskola för att förbättra sina möjligheter i samhället. Under undersökningsperiodens sista årtionden hade fler samer fått högre utbildning och de kunde därför tillsvidareanställas vid SF, en konsekvens av de förändringar i utbildningssystemet som skedde i riket efter 1945. Lärarnas språkliga kompetens och deras formella utbildning bidrog till att undervisningen i samiska kom att likna den i andra språk. Samtidigt fanns några av de gamla problemen kvar: få utövare av vissa samiska språk och varierande förkunskaper hos eleverna.

Den undervisning i samiska som bedrevs på SF kan inte betraktas som vilken språkundervisning som helst. Framför allt var SF en betydelsefull institution under de första åren, då samiska, liksom finska, inte tilläts i folk- eller nomadskolornas klassrum. På SF var samtal på samiska istället uppmuntrat och dessutom undervisades det i samiska. SMS syfte med SF var inte bara att utbilda samer utan även att stärka samernas självkänsla så att de i högre grad ville, och kunde arbeta för det egna folkets kultur. Den ambitionen till trots lämnade SMS ifrån sig SF till en stiftelse. Förmodligen skedde det vid rätt tid – Norsk Finnemisjon höll fast vid sin folkhögskola betydligt längre, men tvingades lägga ned den i mitten av 1980-talet. Den stora skillnaden är att SMS lämnade sitt huvudmannskap då den samiska aktivismen tog fart på allvar under 1970-talet. I och med det kunde det samiska folket på ett annat sätt påverka sin folkhögskola, vilket gjorde den fortsatt relevant. Men, i och med att SF kom att ha samer i ledningen och en ökande andel samer i personalen, blev också diskussionen om det samiska annorlunda. Då Wallmark var rektor tycks det ha varit hans uppfattning om vad som var samisk kultur som avgjorde vad som fick utrymme i SF:s verksamhet. När stiftelsen tog över var det inte längre lika definitivt vilken samisk kultur som skulle finnas vid skolan. Därmed tycks något av en förhandling kring samiskhet ha pågått vid skolan, något som kom till ytan i samband med språkbojkotten 1978.

Språkbojkotten och konflikten mellan olika grupper av samer är inte framträdande i de handlingar som upprättades vid skolan, och därför ska dess betydelse inte överdrivas. Förvisso fanns praktiska problem bland orsakerna till bojkottaktionen, men de hade funnits även tidigare. Konflikten, eller kanske snarare förhandlingen, gällde samiskhet snarare än tolkhjälp. I samband med språkbojkotten utövade samer påtryckningar på andra samer och språket var centralt i diskussionerna. Bojkottaktionen gjorde det tydligt att språkkunskaper var en viktig faktor för en persons

position på den kulturstege som Åhrén beskriver.⁸³ Den med samisk identitet som besatt kunskaper i samiska stod på en högre nivå än den utan sådana kunskaper. Det förefaller också som att de med sydsamisk tillhörighet ansåg sig ha sämre framgångar under förhandlingarna än nordsamerna. Ett av aktionens resultat var att en person som inte behärskade samiska lämnade sin tjänst och att en nordsamisktalande person i stället fick tjänsten. I språkbojkottens efterdyningar lämnade rektor Ingvar Åhrén skolan och Per-Mikael Utsi tillträdde år 1981. Därefter syns inte i källmaterialet någon konflikt mellan samer av olika bakgrund, och inte heller framträder någon diskussion gällande språk, eller språkundervisning utöver praktiska spørsmål gällande undervisningen. Början på 1980-talet verkar ha inneburit att den förhandling om kulturstegen som fanns under 1970-talet var över, och att det avgjorts vad som skulle ha lägre eller högre status, åtminstone vid SF.

83 Åhrén (2008), s. 183–85.

Referenser

Arkiv

Åjtte, Svenskt fjäll- och samemuseum (Åjtte)

Samernas folkhögskola – Svenska missionsällskapet

Redogörelse år 1970–1971, F5.

Samernas folkhögskola

Protokoll Samernas folkhögskolas stiftelse, A1:1.

Protokoll styrelsen, A1:2.

Protokoll styrelsen, A1:3.

Protokoll arbetsutskottets möten, A1:7.

Skrivelser, E1:2.

Skrivelser, E1:12.

Skrivelser, E1:14.

Planeringar mm. Rennäringslinje F7 C:7.

Långa kurser F7 A:2

Långa kurser 7 A:4

Planeringar med mera (Långa kurser) F7 C:2.

Riksarkivet (RA)

Skolöverstyrelsen

Avdelningen för vuxenutbildningen

Folkhögskoleenheten

Rapporter över planerade kurser E5:183.

Intervjuer

Birgitta Östlund, 150421.

Ingvar Åhrén, 150413.

Per-Mikael Utsi, 150505.

Tryckta källor och litteratur

Aarseth, Bjørn. ”Forsøk med reindrifsfag i skolen.” I *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi 2*, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Broch Johansen. Karasjok: Davvi girji, 2007.

Abendroth-Timmer, Dagmar och Eva-Maria Henning. ”Plurilingualism and Multiliteracies: Identity Construction in Language Education.” I *Plurilingualism and Multiliteracies*, red. Eva-Maria Henning och Dagmar Abendroth-Timmer. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing Group, 2014.

Abrams, Lynn. *Oral History Theory*. London: Routledge, 2010.

Bjørklund, Ivar. *Sápmi – Becoming a Nation: The Emergence of a Sami National Community*. Tromsø: Tromsø museum, 2000.

Burgman, Hans. ”Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1918–1968.” I *Svensk folkhögskola 100 år, del 3*, red. Allan Degerman och Paul Terning. Stockholm: Liber, 1968.

Carbin Maria och Edenheim Sara. ”The Intersectional Turn in Feminist Theory: A dream of a common language.” *European Journal of Women’s Studies* 20, nr. 3 (2013), 233–48.

- Clots-Figueras, Irma och Paolo Masella. "Education, Language and Identity." *The Economic Journal* 123, August (2013), 332–57.
- Cocq, Coppélie. *Mobilisering av minoritetsfolk: ČSV en etno-politisk rörelse bland samerna, jämförelse med négritude, en rörelse bland afrikaner*. Umeå: Umeå universitet, 2000.
- Elenius, Lars. "Ett nationellt metasystem för utbildning och fostran i Tornedalen." *Nordic Journal of Educational History* 1, nr 2 (2014), 63–85.
- "Elever krever obligatorisk samisk." I *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi* 2, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Broch Johansen. Karasjok: Davvi girji, 2007.
- "Glimt fra kampen om samisk gymnas." I *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi* 2, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Broch Johansen. Karasjok: Davvi girji, 2007.
- Hall, Stuart. "När inträffade 'det postkoloniala'? Tänkande vid gränsen." I *Globaliseringsens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhälle*, red. Chatarina Eriksson, Maria Eriksson Baaz och Håkan Thörn. Nora: Nya Doxa, 1999.
- Hansson, Johan. "Svenska Missionssällskapet och Samernas folkhögskola." I *De historiska relationerna mellan Svenska kyrkan och samerna: En vetenskaplig antologi*, red. Daniel Lindmark och Olle Sundström. Skellefteå: Artos, 2016.
- Hansson, Johan. "Educational Activities at the Sami Folk High School 1942–1982." *Creative Education* 6, no. 9 (2015), 880–97.
- Jonzon, Bengt. "Till Sveriges samer." I Svenska missionssällskapet, *Samernas folkhögskola*. Luleå: Svenska missionssällskapet, 1942.
- Larsson, Anna. *Musik, bildning, utbildning: ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbildningar 1930–1978*. Göteborg: Makadam, 2007.
- Ledman, Anna-Lill. *Att representera och representeras: samiska kvinnor i svensk och samisk press 1966–2006*. Umeå: Umeå universitet, 2012.
- Lindkjølen, Hans. "Kirkens rolle i samisk opplæring." I *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi* 1, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Broch Johansen. Karasjok: Davvi girji, 2005.
- Lund, Svein. "Den aller største milepær i næringens historie." I *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi* 2, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Broch Johansen. Karasjok: Davvi girji, 2007a.
- Lund, Svein. "Den eneste i sitt slag i hele verden." I *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi* 2, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Broch Johansen. Karasjok: Davvi girji, 2007b.
- Lund, Svein. "Fisk på land – ein dáža i samisk skole." I *Samisk skolehistorie: Artikler og minner fra skolelivet i Sápmi* 2, red. Svein Lund, Elfrid Boine och Siri Broch Johansen. Karasjok: Davvi girji, 2007c.
- Muntligt meddelande, Bokenskolan 2015-04-08.
- Proposition 1990/91:82. Om folkbildning.
- Said, Edward W. *Orientalism*. Stockholm: Ordfront, 2000.
- Samernas utbildningscentrum. "Samernas" 70 år i samernas tjänst: Jubileumstidning. Jokkmokk: Sámiij áhpadusguovdasj, 2013.
- SFS 1991:977. Förordning om statsbidrag till folkbildningen.
- SFS 2009:724. Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk.

- Sjögren, David. *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962*. Umeå: Umeå universitet, 2010.
- SOU 1976:16. Folkhögskolan.
- ”Språkstriden på Samernas folkhögskola.” *Sáminuorra* nr 1, 1979.
- Stordahl, Vigdis. *Same i den moderne verden: Endring og kontinuitet i et samisk lokalsamfunn*. Karasjok: Davvi girji, 1996.
- Terning, Paul. ”Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1918–1968.” I *Svensk folkhögskola 100 år, del 3*, red. Allan Degerman och Paul Terning. Stockholm: Liber, 1968.
- Tolvhed, Helena. ”Interseksjonalitet och historievitenskap.” *Scandia* 76, nr 1. (2010).
- Wallmark, Lennart. *Samernas folkhögskola: Sorsele: redogörelse för läsåret 1944–1945*. Svenska missionssällskapet: Sorsele, 1945.
- Wallmark, Lennart. *Samernas folkhögskola: Jokkmokk: redogörelse för läsåret 1950–1951*. Svenska missionssällskapet: Jokkmokk, 1951.
- Wallmark, Lennart. *Samernas folkhögskola: Jokkmokk: redogörelse för läsåret 1955–1956*. Svenska missionssällskapet: Jokkmokk, 1956.
- Wallmark, Lennart. *Samernas folkhögskola: Jokkmokk: redogörelse för läsåret 1965–1966*. Svenska missionssällskapet: Jokkmokk, 1966.
- Wallmark, Lennart. *Samernas folkhögskola: Jokkmokk: redogörelse för läsåret 1969–1970*. Svenska missionssällskapet: Jokkmokk, 1970.
- Wallmark, Lennart. *Samernas folkhögskola: Jokkmokk: redogörelse för läsåret 1968–1969*. Svenska missionssällskapet: Jokkmokk, 1969.
- Wallmark, Lennart. ”Samernas folkhögskola, dess tillkomst och idé.” I *Bland Sveriges Samer: Årsskrift Svenska missionssällskapet Kyrkan och samerna 1948–1949*. Umeå: Svenska missionssällskapet, 1949.
- Åhrén, Christina. *År jag en riktig same?: En etnologisk studie av unga samers identitetsarbete*. Umeå: Umeå universitet, 2008.
- Östlund, Birgitta. ”På en minnepinne”, *”Samernas” 70 år i samernas tjänst: Jubileumstidning*. Jokkmokk: Sámiij áhpadusguovdasj, 2013.

Webresurser

- Aftenposten* (2011). ”Ville bruke soldater i Alta-aksjon”. <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Ville-bruke-soldater-i-Alta-aksjon-6393917.html> (hämtad 9 april, 2015).
- Design og handverk*. <http://design-handverk.no/> (hämtad 12 maj 2015).
- Historik Samernas folkhögskola/utbildningscentrum. <http://www.samernas.se/om-samernas/historik/> (hämtad 4 februari 2016).
- Regeringens proposition 1990/91:82. https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/om-folkbildning_GE0382/?html=true (hämtad 4 februari 2016).
- Riksdagens protokoll 1990/91:129. https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Kammaren/Protokoll/_GE09129/ (hämtad 4 februari 2016).
- Saba, Isak. ”En sång – ett folk.” <http://www.samer.se/1149> (hämtad 13 april 2015).
- Utbildningsutskottets betänkande, 1990/91:UbU18. https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utskottens-dokument/Betankanden/Folkbildningen_GE01UbU18/ (hämtad 4 februari 2016).



Book Reviews

Review editors:

Henrik Åström Elmersjö & David Sjögren

Dissertations

Sara Backman Prytz

Borgerlighetens döttrar och söner: Kvinnliga och manliga ideal bland läroverksungdomar, ca. 1880–1945
[Daughters and sons of the bourgeoisie: Femininity and Masculinity-ideals of upper secondary school youth, 1880–1945]

Uppsala universitet (PhD diss)

2014, 223 pp.

This dissertation sets out to study the views on gender and class among middle-class students at Swedish state grammar schools – the upper secondary level – and private schools for girls during the late nineteenth and early twentieth centuries. This was a period characterised by both economic growth and social change (with women successively gaining a more prominent role in work life and political life) as well as a by a restructuring of education. These changes were accompanied by the emergence of new ideals concerning gender and a challenging of established gender norms, as well as by new conceptualisations of childhood and youth. Against this background, the thesis aims to shed light on school-bound peer socialisation and its importance for the process of establishing collective identities along gender and class lines, and more specifically to study views about male and female gender roles. We know quite a lot about middle-class gender norms among adults during this period, but quite little about how issues of gender and class were perceived and processed among middle-class youth in the context of extra-curricular school life. In addition to this, the dissertation provides a comparative perspective between male and female students in different school forms. This is something novel in the field and distinguishes this thesis from previous research.

The data used in the study primarily consist of school magazines (including poems, short stories, illustrations, causeries, etc.) and essays produced by the students themselves. The first type of data were created quite free from adult involvement, while the latter were part of the formal schooling with topics set in advance. Against a common gender theoretical background, this thesis seeks to define gender stereotypes in the students' texts. These stereotypes are used as central analytical tools and are sorted into the five subthemes of *Youth and adolescence*, *Love and love relations*, *Body and physical activity*, *Parents and parenthood*, and *Work life and career*. These subthemes, forming five separate empirical chapters, are intended to cover central aspects of the students' lifeworld where issues of gender and class are represented. Within each subtheme, the explicit and implicit use of stereotypical descriptions in the form of ideals and anti-ideals for masculinity and femininity (for example, The Gentleman, The Athlete, The Fighter, The Seductress, The Working Woman, The Drunk, and so on) are discussed and compared among the female and male students.

The primary and most interesting result in this thesis is that the views on male and female differed noticeably between boys and girls. The boys expressed a conservative and reactionary view on female and male societal roles, a view that was stable over the whole period investigated, whereas the female students had a far more progressive and forward looking attitude, especially towards women's role in society. Both groups displayed rejecting attitudes towards other classes. All in all, the author claims that the study deepens our knowledge about middle-class gender norms also in a more general sense.

The overall impression after reading Backman Prytz's dissertation is that it is on the one hand a quite modest and traditional study of middle-class cultural expressions

executed along already well-known paths. On the other hand, the context and the sources that are used are innovative and motivating in the sense that far too little research has made use of this type of data previously. This adds an important explorative dimension to the reading. With regard to the empirical study, there are certainly a lot of different perspectives to keep track of as a reader, where the male and female student's uses of various stereotypes, their views on masculinity and femininity, and so on, are mixed within the same chapter and are subdued within the broader subthemes. However, the final chapter helps the reader to add it all up. The use of gender stereotypes as analytical tools are well elaborated upon in the dissertation, and they seem to fit well with the specific type of sources used in the study. This provides an interesting methodological contribution to researchers interested in working with similar data in the future. However, I will soon return to a downside with this approach. Furthermore, the author navigates quite well between what has already been shown in previous Swedish research and the contribution that this thesis makes to new knowledge. There are few reasons to challenge the dissertation's main result, at least not from the point of view of the data that were investigated. In student magazines and essays, middle-class schoolgirls do indeed seem more forward looking and progressive in their views about feminine characteristics and women's roles in society than boys of the same age and class.

As with all dissertations, at least if they are put in the context of reviews, there are questions to be raised and criticisms to be delivered. First of all, it is noticeable how restricted the dissertation is to a dialog solely with research from a Swedish national context. A discussion about how the results comply with international research in the area, for example, with various studies on girls' schooling during the nineteenth century – and the public debates surrounding this – or on representations of women and girls in fiction during the same period, would have strengthened the analysis and made the study more relevant to an international audience.

Secondly, the area of study and the choice of data are no doubt interesting. But to dig into the wealth of local school ar-

chives produced by and for pupils is as potentially rewarding as it is challenging. This also highlights the thesis's empirical weakness. The selection of sources is narrow, and an initiated reader might quickly ask him or herself if the analysis and the main results might have differed if a broader palette of empirical data had been taken into account. I am particularly thinking of minutes from student meetings, speeches held at assemblies within fraternities and/or sororities, and essays written outside of the topics already set by school authorities (these essays were commonly read out loud in student assemblies). Such sources are preserved in some archives and they quite often deal with contemporary societal issues – including matters of gender and class – in a less simplistic way than the school magazines that are strongly bound to a specific genre. The school magazines, with their juvenile poems, illustrations, and causeries might indeed be suitable for an analysis looking for stereotypes, but if they are used as the only way of understanding processes of gender construction among late nineteenth century and early twentieth century school youth they will undoubtedly lead to a shallow and stereotypical analysis. My belief is that the use of a broader set of data most certainly would have produced a more nuanced understanding of views on masculinity and femininity among the school youth, as well as about the general process of collective identity construction that was institutionalised in these settings. Such sources would probably also have highlighted differences in views within the male groups and within the female groups of school youth.

Thirdly, with the 'broad' social composition of the state grammar schools during the investigated period in mind, it would have been interesting to see what would have happened to the analysis if the author would not have locked the study into such a uniform view about the bourgeoisie. At the state grammar schools and in the schools' extracurricular life, the sons, and later also the daughters, of academics, priests, state officials, free professionals, and lower civil servants met with the sons and daughters of businessmen and/or groups from other parts of the middle-class economic strata. However, the analysis has no instrument to handle the possibilities of different views on gender and class connected to different

segments of middle-class culture. A perhaps more novel and interesting angle to a study that sets out to improve and deepen our knowledge of perceptions of manhood, womanhood, and class among middle-class youth would have been to try to better separate and define the discrepancies within the studied group itself. This would have been an important contribution to the field.

Finally, the sources presented in the dissertation show a lot of potential that reaches far beyond the scope of the actual study. This should not be seen as a criticism because one of the keys of finishing a thesis is undoubtedly to try to keep it focused. But as a reader you cannot avoid asking yourself what would have been the outcome of the study if the thesis would have been just a little more up to date with contemporary trends within the field. For example, it could have contributed significantly to our understanding of various emotional and bodily aspects connected to schooling during the investigated period and how certain sets of emotions became institutionalised in school life. However, this would have called for a different and more apt framing of the study.

With this said, Backman Prytz's dissertation is still an interesting read. It is a book that will likely work well as a basis for discussion when educational history is taught in teacher training programs, both to highlight the importance of gender and class in the history of schooling and to give female students a much needed voice in all this. It is also a dissertation that lays the foundation for further and more penetrating studies in the areas addressed above. It would be very interesting to see Backman Prytz taking a leading role in such research.

Björn Norlin
Umeå University
Email: bjorn.norlin@umu.se

Per Höjeberg
Utmaningarna mot demokratins skola: Den svenska lärarkåren, nazismen och kommunismen 1933–1945 [The Swedish teaching profession, Nazism and Soviet Communism from 1933 to 1945]
Lunds universitet (PhD diss)
2016, 230 pp.

In his doctoral dissertation, Per Höjeberg attempts to analyze how the Swedish teaching profession handled the challenges against the democratic school coming from German Nazism and Soviet Communism in 1933–1945. He wants to uncover the teachers' strategies of argumentation in facing these challenges, if the arguments and strategies changed over time, if there were any differences in how Nazism and Soviet communism were treated and how the challenges affected the identity and ideals of the teacher profession.

The dissertation is a development of Höjeberg's licentiate thesis from 2011, which dealt exclusively with the Swedish teaching profession's relationship to Nazism. The source material is periodicals published by four teacher unions, three for elementary school teachers and one for grammar school teachers.

Theoretically Höjeberg departs from a discussion about the role of actors and structures, using concepts such as collective conceptions, cultural identification, professional identity and cognitive dissonance. He wants to study the choices of actors in relationship to the framework of collective conceptions which he has identified mainly based upon earlier research. Höjeberg claims that the argumentation in the periodicals was limited by the teacher profession's ambition to remain neutral, but he does not discuss to which degree the periodicals were also affected by direct wartime censorship. That, in addition to personal choices and cultural conceptions, could very much influence what teachers were able to write at different points in time.

Methodologically, Höjeberg uses Stephen Toulmin's model of analysis, which aims at unveiling supportive arguments in the argumentation. Höjeberg also studies the discursive struggle in which the teachers used the vocabulary of the Nazis and Communists but with a changed meaning.

The chapter on earlier research focuses upon publications about collective conceptions of Nazi Germany and the Soviet Union and about the professional identity of teachers. Höjeberg does not mention any earlier research which has dealt with his specific subject of investigation, the Swedish teacher professions view of Nazi Germany or the Soviet Union. If he had looked in wider circles, such research should not be impossible to find. For example, my doctoral dissertation *Den politiska läroboken* describes how Swedish textbooks portrayed the Soviet Union during Höjeberg's period of research, and sometimes the very same teachers wrote textbooks and articles in the teacher periodicals. My finding that the Swedish textbooks from the 1930s contained much less information about the Soviet Union than Norwegian and Finnish would also have helped put the relative lack of articles about the Soviet Union in Swedish teacher union periodicals in perspective.

Höjeberg claims that Nazism was almost completely rejected by the Swedish teachers from the beginning, although the Nazis had some support especially among male grammar school teachers. In contrast, the Soviet Union could function as a kind of educational utopia, especially among female elementary school teachers. Höjeberg notes that this was nothing unique for Sweden, but that many international reknown pedagogues such as John Dewey were very excited about the Soviet educational experiment. Höjeberg believes the reason why the Soviet Union in spite of the Gulag, mass killings and persecutions could function as role model is that Soviet communism unlike Nazism was not seen as a threat to schools and education; it was this and not the general political development which had an effect on the Swedish teachers' attitudes. Based upon this assumption, it is not surprising that Höjeberg explains the 1942 "breaking point" in the views on Nazi Germany with the Germans' tightening grip on the Norwegian teachers. Although this was certainly very important, it is likely that the breaking point was also influenced by the turn of war fortune in that year, when the German offensive was broken, allied victory suddenly seemed more possible and, most importantly, Germany's resources were stretched thin to such an extent that the Swedish government could allow increased

criticism of Germany without fear of German reappraisals.

The fact that teachers writing for other teachers in a teacher union periodical mainly write about teaching cannot be used as support for the argument that they were not influenced by the general political development. The connection to general politics should not primarily be investigated through *what* they write but *when* they write it. Höjeberg's decision to analyze only certain years in the case of Germany (1933, 1936, 1938, 1939, 1942, 1945) does however make it difficult to exactly identify when breaking points take place, and thus which events in general politics they might be related to.

The emphasis in the dissertation is placed on Nazism, which Höjeberg justifies by the smaller amount of articles about Communism in the periodicals. However, this difference in the amount of sources is undoubtedly in part explained by Höjeberg's choice of periodisation, 1933–1945, which the doctoral dissertation has inherited from the licentiate thesis about Nazism without discussion about its appropriateness for studying Soviet Communism. It is likely that a longer period of research, incorporating the beginning of the Cold War, would have revealed more about the teachers' attitudes towards communism, and so would probably an inclusion of the 1920s, when the Soviet Union was a novelty as Nazi Germany became after 1933.

This point is illustrated by a quote on page 173 in the dissertation. In 1933, a teacher union periodical claimed that "The most pervasive event within the realm of schooling during the last year is the German school system and the German teachers' conversion to the National Socialist revolution. Regarding scope and importance it can only be compared to the corresponding change in Russia or Italy after the advancement of dictatorship there." [Den mest genomgripande händelen inom skolans område under det senaste året är det tyska skolväsendets o. den tyska lärarkårens omstöpning efter den nationalsocialistiska revolutionen. Den kan i omfattning o. betydelse endast jämföras med motsvarande förändring i Ryssland o. Italien efter diktaturens genombrott därstädes.] Höjeberg claims that the quote shows that the writer did *not* consider the Italian and Russian revolutions to have af-

fected teachers, which in his mind explains why the rest of the article only deal with the problems in Germany. It is however obvious from a close reading of the quote that the author believed that the Russian revolution *had* a similar impact on the teacher profession as the Nazi ascent to power, but that the article dealt with Germany since it was there the most important development had taken place *during the last year*. The corresponding events in Russia were older, and thus not news anymore in 1933.

That Swedish teachers viewed the situation for their colleagues in Russia as problematic is also apparent from Swedish elementary school textbooks, which described the maltreatment of Russian teachers (i.e. Lundborg, 1928).

Höjeberg's main finding, that the teacher profession rejected Nazism and saw Soviet Communism as a utopia is based upon his comparison of arguments using Toulmin's model of analysis. However, his empirical chapters does clearly illustrate that Nazi sympathisers among the grammar school teachers could continue their work throughout the war, still in 1945 occupying 3 of 19 seats in the board of the grammar school teachers union, while communists were labelled as traitors and kicked out of the teacher unions for elementary school teachers during the winter war. The discussion of how the teacher unions treated Nazis and Communists within their own ranks is however completely bypassed in the conclusions, which is solely based upon the analysis of arguments in the periodicals.

The misinterpretation of quotes and the omission of part of the empirical study in the conclusions does call into question whether Höjeberg's picture of a nearly total rejection of Nazi Germany in sharp contrast to a utopian view of the Soviet Union really is correct. Furthermore, the latest positive description of the Soviet Union found in Höjeberg's references is from 1937; after that year all reports from the country deal with negative aspects such as militarisation, the shooting of schoolboys in Tallinn et cetera. Thus the Soviet Union disappears as a positive example at exactly the time of the Moscow trials, when Stalin's purges took the form of mass killings, once again illustrating that there is a stronger link between general political development and the writings of the teacher union periodicals than Höjeberg has recognised.

The large differences between how the elementary and grammar school teachers depicted the Soviet Union and Nazi Germany also call into question whether it is really possible to talk about a united teacher profession. In the conclusions, the views of the elementary school teachers are made synonymous with the views of the teacher profession, while the grammar school teachers, which were much more careful in taking political standpoints, are not discussed at all.

Höjeberg does however convincingly show there was a utopian twist to the periodicals' reports from the Soviet Union in the early and mid-1930s. I believe that he correctly associates this phenomenon with the ideals of reform pedagogy prevalent among Swedish teachers at the time, which made them willing to believe the Soviet propaganda displaying a modern utopia of progressive pedagogics.

References

- Holmén, Janne, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*. Uppsala: Uppsala universitet, 2006.
- Lundborg, A.G. *Lärobok i geografi för folkskolan*. Stockholm: Magn. Bergwall, 1928.

Janne Holmén
Uppsala University
Email: janne.holmen@hist.uu.se
Södertörn University
Email: janne.holmen@sh.se

Edited collections and series

Anne Katrine Gjerløff

Anette Faye Jacobsen

Ellen Nørgaard

Christian Ydesen

*Da skolen blev sin egen: 1920–1970.**Dansk skolehistorie 4: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år, ed.*

Charlotte Appel & Ning de Coninck-Smith

Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

2014, 442 pp.

Det fjerde bindet i *Dansk skolehistorie* er som de øvrige bindene et storslått og gedigent bokverk. Det er ikke en bok for de hastige øyeblikk i forbibarten på biblioteket – heller krever den en lese krok i ro, en god stol og tid – tid til bla, tid til illustrasjonene, til fordypning i enkelttema. Med sine 19 kapitler over 440 sider hviler boken tungt i leserens fang, og den er estetisk innbydende i komposisjon fra side til side. Samspeillet mellom illustrasjonene, tekstene til disse og hovedteksten er utsøkt, ja, ofte gir bildene liv og nyanser til fortellingen som både kan underholde og berike innsikten – som bildet av den ”avsatte”, tenksomme professor Knud Grue-Sørensen idet de opprørske studentene på slutten av 1960-tallet overtar kateteret hans (s. 86). Bokens layout og stilistiske grep er av beste klasse.

Det danske skolehistorieprosjektet blir presentert under ambisjonen om å koble ”hverdag, vilkår og visioner” i skolen. I en krysning mellom politisk historie, sosialhistorie og kulturhistorie har intensjonen vært å nå utover den tradisjonelle utdanningshistoriens ovenfra-perspektiv, sentrert om statens utdanningspolitikk, reformene og lovene. Det spennende nye skulle være praksis- og hverdagsperspektivet – hvordan skolehverdagen konkret tok form og hvilken betydningen skolen i praksis hadde for elever, foreldre og lærere. Forfatterens motivasjon lå i å se de lange linjer i lys av menneskene som befolket og formet skolen, inspirert av den senere tids internasjonale forskning innenfor utdannings- og barn-domshistorie. I den grad vi kan spore en felles historieteoretisk lest for prosjektet, ligger den i å se skolens utvikling som et resultat av forhandlinger mellom involverte aktører

i skolen, deres roller, interesser, oppfatninger og meninger. At ”skolen blev sin egen” mellom 1920 og 1970 hadde sin bakgrunn i politikken og samfunnets allmenne velferds- og vekstmotiver, blir vi fortalt, men ikke alene det. Lokal interessepolitikk, forsøk og planer spilte også inn, det samme gjaldt et voksende ekspertvelde av pedagoger, psykologer, medisinerer og arkitekter med forstand på hva som var best for skolebarnet, og sist, men ikke minst, lærerne ble akademisert og forvaltet sine roller og profesjonsinteresser på annen måte enn tidligere, og et stigende antall av elever og foreldre på tvers av by og land skubbet på og ville ha mer skole. Bind 4 konkluderer slik: ”Dynamikken kom således både oppe- og nedefra, men også indefra med utaalige skoleforsøg, der pegede i retning af et ændret dannelses- og læringsideal [...]” (s. 361).

Gir bokens framstilling bærekraft til denne forklaringen? Ikke helt. Bokens mange kapitler presenterer hver især biter og sider ved skolens utvikling. Politikken reformprosjekt trer fram i spennet mellom Den Store Skolekommissionens betænkning (1923), preget av en ny pedagogisk optimisme, og Den Blå Betænkningen (1960) med sine innspill til en gjennomgripende modernisering av grunnskolen under velferdsstatens kontekst i etterkrigstiden. Lærernes og foreldrenes posisjonering i historien blir fortalt særlig i lys av formelle aktørtilganger som utdanning, råd og organisasjonsarbeid ga. Pedagogikkens bidrag bli lyssatt av reformpedagogikkens gjennomslag, koblet internasjonalt til en større reformbevegelse og nasjonalt til skoleforsøk, undervisning og lokale tiltak. Vitenskapens voksende interesse for skolebarnet ellers formidles i kapitler om kropp og sunnhet, skolepsykologi og testing, særundervisning og hjelpeklasser. Og skolens arkitektur og materialitet, fagdeling, undervisningsmidler får likeledes sin behørlige plass. Kort sagt: Vi presenteres for mange delfortellinger i epoken, nærmest i antologiens form, hvert enkelt kapittel især er interessant nok, men de når ikke i særlig grad utover seg selv i sine respektive, isolerte fortellinger. Her savnes en mer gjennomgripende og syntetiserende analyse eller forklaring av epoken. Det er vanskelig å få fatt i hva ”dynamikken” mellom de forskjellige nivåene faktisk består i, annet enn i det rent eklektiske og oppsamlende – alt spilte inn. Et tilløp til analyse ser vi i bokens siste

kapittel (kap. 19), men det får mer karakter av å være en oppsummering.

En side av problemet er at epokens indre kronologi og spenninger over tid blir borte mellom de kapittelvise fortellingene. Et eksempel er bokens framstilling av demokratitemaet som det er avsatt et kapittel til (kap. 11). Det starter med Emdrupplanen i 1945 og tanken om "opdragelse til demokrati" og knytter an til reformpedagogikken og forskjellige forsøk og pedagogiske modeller. Framstillingen er grei nok, men den er lukket innen i pedagogikken som praktisk disiplin, avgrenset fra det større spørsmål om demokrati som politisk dannelse. Et komparativt og internasjonalt fellestrekk ved de vestlige utdanningssystemene gjennom første halvdel av århundret og fram mot 1970-årene var en skiftende og ny forståelse av hva demokratiet i skolen skulle innebære i spennet fra det representative til det deltakende demokrati. Hvordan tok utviklingen form i den danske skolen? Det er naturligvis en vidtspennende historisk spørsmål som vanskelig lar seg fortelle om ikke skolens virksomhet bli satt inn i en videre kontekst på tvers av de enkeltvise tema i boken.

Likeledes ser vi det i bokens behandling av et annet klassisk og overordnet trekk ved epoken, utdanningssystemets og skolens vitenskapeliggjøring. Her er gode enkeltvise framstillinger også her, ikke minst i kapittel 13 som tar for seg skolepsykologien og testverktøyet, men hva den gjennomtrennende vitenskapeligjøringen av systemet og skolen suksessivt førte med seg i synet på eleven og standardisering av normer og verdier, får vi ikke helt tak i. Særlig tydelig blir det i kapittel 14 om særundervisningen. Her framstilles særskoleundervisningen i perspektiv av en humaniserende reformtenkning koblet med nye vitenskapelige verktøy for testing, utskilling og undervisning, vi ser historien nokså ensidig ovenfra, her beskrives en historie i utvikling og optimisme, men så å si uten øye for de større trekk, tidens segregasjonstenkingens og normalitetsdiskurs. Ja, det er nesten ikke til å tro at et verk som ønsker å holde fram hverdagshistorien, praksisforholdene og barnedommens historie, unnlater å ta opp hva som skjedde med barna inne i de lukkede institusjonene. Forekom det ikke overgrep, bruk av straff og pryl utenom reglementet, ydmykelser og fornedrelser av elevene i de danske skolehjemmene, abnormskole-

systemet og spesialundervisningen, slik vi ellers har fått det dokumentert fra land til land? Hvordan kom institusjonskritikken av det segregerende systemet i Danmark til uttrykk? Hvordan virket testinstrumentene og institusjonaliseringen i praksis, hvordan stemplet virksomheten elevene, fantes det etterundersøkelser av elevklientellet, slik en del andre land hadde, og hva fortalte de i så tilfelle? I spesialundervisningens historie internasjonalt er dette epoken for det store reformative skifte fra segregasjon til integrering, hvordan falt denne reformative prosessen kronologisk ut i Danmark? Og hvilken kritisk rolle spilte sosialvitenskapen, barnepsykologien og pedagogikken i denne sammenheng?

Da skole blev sin egen er en god boktittel, på linje med de øvrige boktitlene i serien, og den er treffende for epoken i flere hensende. For skolen ble i denne perioden sin egen sett i perspektiv av systemets byråkratisering, profesjonalisering, sekularisering og vitenskapeliggjøring, men også på en annen måte i det at skolen ble en selvstendig og tungrodd institusjon i avstand til andre kulturområder og samfunnssektorer. Skolens utfordringer i møte med moderniteten – systemverden og livsverden – er karakteristisk for etterkrigstiden. Hvordan taklet den danske skolen disse møtene politisk og i praksis fra område til område? Hvordan løste den motsetning som nettopp ligger i bokens tittel? Boken går dessverre i liten grad inn på de dilemmaer og motsetninger som lå i skolen selvstendigjøring. Eksplisitt ser vi det i kapittel 18 om ungdom og skole som utelukkende er blitt et kapittel om ungdomsgården, konfirmasjonen og ungdomsskolens innretning, de formelle og institusjonelle ordningene. Men hvordan gikk skolen i møte med ungdommens nye livsformer etter krigen, populkærkulturen, generasjonskonfliktene og de mange opprørene? Hvordan så skolen sin oppgave i det å være en motkulturelle institusjon, nå gradvis fristilt fra kirkens normgrunnlag? Her hadde forfatterne hatt en ypperlig mulighet til å ta framstillingen ned på et hverdagsnivå og benytte seg av det livfulle i møte mellom skolens konformitet og ungdomskulturens ekspressivitet.

Men om det skorter noe på sammenhenger og analyser, så er like fullt *Da skolen blev sin egen* et verdifullt oppslagsverk og en innholdsrik beretning om skolen i

årene 1920–1970. Prosjektet har hatt som mål å bringe kunnskap til en bred krets av skoleinteresserte lesere, fra allmenheten til utdanningspolitikken og utdanningsforskningen. Det er sprikende målgruppe, men her er stoff til alle gruppene. Og selv om prosjektet ikke har hatt som mål å se den danske skolen i et komparativt perspektiv, er boken en rik kilde å øse av også for den utdanningshistoriske forskningen i andre nordiske land, ikke minst fordi boken er utstyrt med et grundig og omfattende kilde- og litteraturregister og dertil godt indeksert i et emneregister.

Harald Thuen
Høgskolen i Lillehammer
Email: harald.thuen@hil.no

Ning de Coninck-Smith

Lisa Rosén Rasmussen

Iben Vyff

Da skolen blev alles: Tiden efter 1970.

Dansk skolehistorie 5: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år, ed.

Charlotte Appel & Ning de Coninck-Smith

Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

2015, 476 pp.

Femte og siste bandet i den prisbelønte bokserien *Dansk skolehistorie* behandler tiden fra 1970 og fram til idag. Boktitelen, *Da skolen blev alles*, återspeglar at Danmark 1975 fikk en gemensam nioårig *enhedskole*, i og med at *realskole* avskaffades. Därigenom blev skolen i allt högre grad en allmän angelägenhet, som hamnade högt på den politiska och mediala dagordningen. Politiker, organisationer, föräldrar och elever blev mer delaktiga i skolans verksamhet och i den ständiga debatten om skolan. ”Alle fik de et ansvar for skolen, og alle havde de en mening om den” (s. 25).

I *Da skolen blev alles* har de tre författarna professor Ning de Coninck-Smith, fil. dr Lisa Rosén Rasmussen och fil. dr Iben Vyff ambitionen att binda samman de stora samhälleliga, politiska, ekonomiska och kulturella förändringarna med vad som hänt i skolan som praktik och politik. För att åstadkomma detta beskriver de tidsperioden tematiskt i fyra *fortællinger*. Den första

berättelsen rör skolpolitikens visioner och motsättningar i ett nationellt och internationellt perspektiv. Den andra fokuserar hur pedagogiska och didaktiska ideal förändrats och polariserats. Den tredje berättelsen handlar om skolan som miljö för arbete, lärande och disciplin. Den fjärde berättelsen tar upp skolans utrymme för mångfald i form av olikheter mellan elever, vilket knyts till olika aspekter av differentiering och inkludering. Källmaterialet är vittomfattande: politiska dokument, tidskrifter, statistik, mer skolnära material i form av läromedel och lokal skolinformation samt intervjuer med en mängd aktörer som varit verksamma i skolan eller i skolpolitiken. Sammantaget har det blivit en mycket läsvärd och levande bok, inte minst tack vare bokens många illustrationer, bilder, kartor, diagram och konkret beskrivna exempel.

Att skriva skolans samtids historia, att beskriva rörelser i tid som leder fram till dagsaktuella skeenden är en utmaning. Ju närmare nutiden historikern kommer, desto svårare kan det vara att upprätthålla distans och överblick. I *Da skolen blev alles* framträder 1970-talet tydligt som startpunkten för projektet om den gemensamma danska skolan. Men boken fastnar inte i 1970-talet. Ett viktigt skäl till att författarna lyckas balansera dåtid och nutid är att de lyckrats upp den strikt kronologiska historieskrivningen i de fyra tematiska berättelserna. Fenomenet med tydlig nutidsförankring, som till exempel kapitlet om medier, utgår från dagens situation vad gäller skolans användning av datorer och medier för att sedan söka sig bakåt i tiden och lyfta exempel från tidigare decennier.

Da skolen blev alles är inte främst en bok om skolpolitik, även om den är svår att undvika, vilket också min recension kommer att visa. Men författarna anstränger sig verkligen för att i första hand mångsidigt belysa den danska skolan och dess praktik, och där bidrar förtjänstfullt de konkreta exempel och bilder som boken är full av, och som genomgående får inleda dess kapitel. En beskrivning av hur en försteläraryråmning håller årsmöte 1970 blir exempelvis en ingång till hur landsbygden verkade för att behålla sina skolor i en tid av stark urbanisering. Kapitlet om skolbyggnader, klassrum och lärande inleds med rubriken ”Min ønskeskole” följt av en beskrivning av hur en grupp arkitekter i Kolding någon gång

i början av 2000-talet, på lärarnas begäran, ritar en skola ”i glas och beton, med höjt i loftet, lyst träd på väggene, og vinduer fra klasseværelserne o gud til fællesarealerne” (s. 175). Ofta används bilder som avviker från det som beskrivs i texten, vilket ger en effektiv inramning till den belysta problematiken. Kapitlet ”Orden og ansvar” inleds exempelvis med ett referat av en tidningsartikel från 1971. En lärare som också var politiker i Kristligt folkeparti hade blivit stämd för att ha slagit en elev, fyra år efter att skolagan (*spanskroret*) avskaffades. Som tvetydig kontrast framträder bilden på samma uppslag av ett *forældresamtal* från 1987 med åtföljande bildtext. Vi ser en glad familj bestående far, mor och son samtala med två lärare, men bildtexten antyder att föräldrarna kände viss tveksamhet inför denna nymodighet att vara med och diskutera sitt barns skolutveckling med lärarna.

Att dansk skola och skoldebatt från 1970-talet och framåt bär flera gemensamma drag med utvecklingen i Sverige och även i Norge framgår tydligt. Ett av många uttryck för det är att skolan återkommande blivit beskylld för att gå i fel riktning. Under 2000-talet har sviktande resultat i framför allt PISA-undersökningar gett kritiken av den danska skolan förnyat bränsle, på ett liknande sätt som i Sverige och Norge. Den danska skoldebatten förefaller dock ha varit ännu skarpare. Författarna ger stort utrymme åt de starka motsättningar som funnits och lever kvar i dansk skoldebatt, bland annat genom att genomgående referera till diskussioner i lärtidskrifter och inom politiken. Motsättningen mellan att å ena sidan sträva efter enhetlighet och å andra sidan bejaka mångfald framstår som en mer laddad och polariserad fråga i Danmark, jämfört med till exempel Sverige. Den danska enhetsskolan införs relativt sent, sett ur ett skandinaviskt perspektiv, och vid en tidpunkt när vänsterradikala idéer satte prägel på den reformpedagogik som enhetsskolan generellt brukar förknippas med. 1970-talets vänsterradikalism verkar ha varit ännu starkare förankrad i den danska enhetsskollärarkåren än bland svenska grundskollärare (närmare bestämt inom DLF, Dansk Laererforening, jämfört med Sveriges Lärarförbund).

Den svenska grundskolereformen som sjösattes under 1950- och 1960-talen var till delar vägledande för den danska reforme-

ringen, vilket författarna på olika sätt uppmärksammar, men notabelt är att många av de nyprogressivistiska impulser och pedagogiska grepp som kom till Sverige under 1970-talet hade passerat eller först etablerats i Danmark. I fokus stod idéerna om skolans demokratisering genom etablering av en mer elevcentrerad och samhällsorienterad undervisning, där även undervisningsbegreppet ifrågasattes som del av ett traditionellt, auktoritärt förhållningssätt till relationen lärare–elev. Och i Danmark, liksom i Sverige, mötte detta demokratiseringssideal motstånd från de som befärade kunskapsutarmning och en tilltagande brist på respekt för ordning och auktoritet. Att motsättningarna i dessa avseenden blev särskilt skarpa i Danmark, kanske inte är så märkligt med tanke på att till exempel skolagan avskaffats först 1967 och att det enhetliga skolsystemet etablerats så pass sent.

Tidpunkten för reformen kan alltså vara ett skäl till att enhetsskola i dansk tappning inte innebar en långt utvecklad standardisering eller likriktning, i alla fall inte under etableringsfasen. Ett annat skäl kan vara de danska fria grundskolorna, delvis rotade i den Grundtvigska folkhögskolereformen. Friskolor/privatskolor blev aldrig ifrågasatta på det sätt som exempelvis de svenska blev i samband med 1960-talets skolreformer. Men även i Danmark har friskolorna skapat debatt som en följd av en stark expansion. 16 procent av *enhedsskolens* elever gick i en fri grundskola 2014, jämfört med sex procent 1970, och i Köpenhamn gick 2014 en dryg fjärdedel av eleverna i friskolor. Friskoledebatten har kommit att handla om huruvida skolor med alternativpedagogisk – och kanske framför allt konfessionell inriktning – bidrar till samhället eller tvärtom drar isär det, och huruvida staten ska finansiera sådan verksamhet.

Bokens fjärde berättelse, om mångfald, integration och inkludering, framstår som den mest nutidsorienterade. Förutom fristående grundskolor, skildras här könsmässiga förändringar i skolan, skolans internationalisering och mångkultur, samt hur elever som haft svårt ”at leve op til skolelivets udfordringer” (s. 299) har blivit bemötta av skola och samhälle. Här berörs med andra ord de största svårigheterna vad gäller att förverkliga den anspråksfulla visionen om en skola för alla. I Danmark, liksom i flera andra länder, har skola och samhäl-

le hanterat elever med utländsk bakgrund mer som "sociala problemer og ikke som en mangfoldighet af elever i egen ret" (s. 319). Och i Danmark har man också slitits mellan att erbjuda särlösningar, som till exempel *danska som andetsprog* för elever med annat modersmål, eller att så mycket som möjligt låta alla elever följa samma undervisning. Det sistnämnda berör inte minst synen på specialpedagogik, där författarna särskilt lyfter fram framväxten av neuropsykiatriska diagnoser och hur framför allt pojkar i allt högre grad fått specialpedagogiskt stöd. Det stödet har över tid tagit sig många olika former, fram till 1993 års *folkskolelov* utifrån parollen integration och sedan utifrån parollen inkludering, men genomgående som en fråga om undervisningsdifferentiering, inom och utom den allmänna undervisningen. Variationerna mellan olika skolor, städer och regioner har varit stora vad gäller specialpedagogisk praxis.

Inte minst har dansk skolpolitik bidragit till polariseringen i synen på skolan. Posten som undervisningsminister har turnerat mellan, Socialdemokraterna, Venstre (det liberala högerpartiet) och Radikale Venstre (det socialliberala partiet) som alla velat sätta sin skolpolitiska prägel. Sammanlagt 15 ministerskiften sedan 1971 säger en del om turbulensen, även om det funnits enskilda företrädare som varit mer framträdande än andra, vilket också boken framhåller. Här intar Venstres Bertel Haarder en särställning, med sammanlagt 15 år som minister varav 11 år i streck från 1982 till 1993. Haarder kan knytas till flera centrala, omdiskuterade och delvis motstridiga inslag i dansk skolpolitik som på olika sätt svarar mot en mer generell nordisk och europeisk utveckling, om än i en mer drastisk dansk tappning. Danmark var nog först i Norden med att redan 1982 – endast sju år efter enhedsskolans införande – börja tillämpa principer inom skolans område som var "i tråd med den bølge av New Public Management, der skyldede hen over en lang række vesteuropæiske lande i de samme år" (s. 37). Det uttalade syftet var att åstadkomma ökad decentralisering, förenklade regler, mer välutbildade skolledare och större möjligheter för föräldrar att välja mellan kommunala och privata skolor, och därigenom göra skolan mer kostnadseffektiv, mindre byråkratisk och mer brukarorienterad. Till detta kan läggas att Haarder genomgående dri-

vit en linje för att stärka skolans nationella och kulturella förankring, vilket i Danmark bland annat genererade förslag om att upprätta nationella kanonlistor. Redan i början av 1990-talet föreslog Haarder införandet av en historisk kanon, något som i mitten av 2000-talet blev verklighet, då skolämnenas danska och historia fick särskilda *kanonudvalg* med syftet att stärka den nationella identiteten och medvetenheten hos eleverna. (Haarder har även utan framgång föreslagit en motsvarande demokratikanon för skolan. Han har dessutom velat modifiera den kulturella kanon som infördes 2006 på initiativ av den konservativa politikern Brian Mikkelsen och som listar drygt 100 danska verk inom olika konstformer. Den danska *kulturkanon* är inte primärt inriktad mot skolan utan är tänkt att fungera som en vägvisare för all form av offentlig kulturupplysning.)

Det är svårt att peka ut något som inte behandlas i denna digra bok. Gymnasieutbildningen är dock inte särskilt mycket uppmärksammat, vilket ur ett svenskt perspektiv är lite anmärkningsvärt. Förvisso är det enhedsskolens historia som tecknas, men gymnasial utbildning skulle ändå kunna aktualiseras i den mån integration mellan skolformerna diskuteras. Den integrationen förefaller dock inte ha varit en stor fråga i dansk skolpolitik. Måhända är det ytterligare en indikation på att det danska utbildningssystemet i sin helhet behållit en tydlig uppdelning mellan enhets skolan och gymnasiala utbildningar. De senare har kanske varit mer beständiga genom tydliga uppdelningar i akademiska och yrkesinriktade studievägar. *Enhedsskolen* verkar däremot ha varit stadd i ständig förändring, utifrån växlande politiska och pedagogiska ideal, även om man genomgående hävdar den gemensamma visionen att få med alla elever på tåget. Sammanfattningsvis är detta en mycket lärorik och inspirerande bok om skolans centrala roll i samhället. Bokprojektet i sin helhet är något att ta efter i övriga nordiska länder.

Henrik Román
Uppsala universitet
henrik.roman@edu.uu.se

Anna Larsson & Björn Norlin (eds.)
Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe
 Frankfurt: Peter Lang
 2014, 235 pp.

In Sweden, we have great faith in schools and classroom teaching, so much so that we believe different social problems or adolescent problems are best solved by school - good traffic sense, sex and relationships, bullying, drugs, environmental issues, internet hatred. School is to take care of everything! How liberating to read a book about how we acquire knowledge about life and society without school having direct control over what we learn. Instead this book focuses on the pupils and what they chose to teach themselves and what insights they have gained beyond the institutional intent of their schools. Educational historians Anna Larsson and Björn Norlin at Umeå University have succeeded in bringing together a group of Swedish and international researchers who have addressed interesting questions about what goes on “beneath the surface” in an educational context in a new book entitled *Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe*. We are able to share the lessons learned and the attitudes that were thrown in for free, so to speak, in the teaching. This is a book about informal schooling, the subject that no curriculum creator had thought out in advance. Instead, the pupils themselves were the players, at least to some extent.

Judging by the essays in the book, the research field of history of education follows the conventional historiography of the subject of history. There is a strong focus on “changes of direction” – cultural, affective, biographical, identity-creating, linguistic or discursive – the same epistemological process that most humanities subjects have gone through in recent years. And why not? Teaching is a matter of passing on, from one generation to another, not just knowledge but also ideas, views of the world, norms, symbols and practices. When this “passing on” involves children and adolescents, new processes arise: emotions, resistance and counter-cultures begin to live their own lives and new discourses and ideas are

created. If any part of the subject of history is well suited for a postmodern search for knowledge, it is the history of education. There can be no doubt that school is a meeting place for a string of different social and cultural phenomena. Socialisation takes place just as much in the playground, corridors, changing rooms, at clubs and societies or in school newspapers as in the actual classroom. Moreover, the research that is done today is more focused on studying cultural rotation and more complex environments and processes. This perspective is very palpable in this anthology.

In the first chapter, Larsson and Norlin provide an excellent and useful overview and theoretical analysis of the international development of the field of history of education from the mid-1900s to the 2000s. Their focus is on the dynamic change in the way scholars approach and interpret what schooling and teaching is and what it does to us. What was the best way to bring up and nurture children and adolescents? What was the best pedagogical method? How could school children be controlled outside school? What things characterised childhood and adolescence? Research questions of this kind became interesting even back in the 1960s when researchers became interested in the informal schooling sphere, usually called the invisible or hidden curriculum. The term “socialisation” began to be used to denote the learning process we acquire without being aware of it. It seemed as if the discovery of adolescence as a specific period of one’s life after childhood began to influence institutions in the other direction, almost anti-clockwise. Reform politicians took on board new pedagogical ideas where children were given a more central position. In the 1970s, sociologists and ethnologists became interested in comparing education systems and pupils in relation to cultural and social “systems” outside school. Different reproduction processes – particularly those based on class – were identified and investigated in order to find out how pupils reacted to this system. The relation between school and society thereby came into focus and was theorised.

During the 1980s and 1990s, there was renewed interest in school life inside the walls: the informal processes, the teacher-pupil relationship, friendship ties between pupils, violence during breaks and

playground games. What was the significance of all these things and what additional knowledge did the pupils acquire by themselves? The boarding school milieu was investigated in many studies and it was in this context that gender theory finally penetrated the history of education. Since then, various research projects have investigated the fact that pupils were of two different genders and that school was a miniature gender system where masculinity and femininity were created. In particular, masculinity research took its starting point in boarding school milieux where elite upbringing and masculinity were in focus.

The overview ends with some reflections on the general changes this field has undergone. Larsson and Norlin see a paradigm shift from structuralism, social control and class analysis to postmodern, theoretical perspectives, from the view of children and adolescents as recipients and predetermined players to freer and more autonomous subjects that have become co-creators of their own upbringing. The view of school as an institution has thereby also changed. Research nowadays views the school environment not only as a total institution for social control; it is also an arena for autonomous processes where the creation of social meaning, the construction of identity and the expression of culture takes place. It is also clear that in history of education research, it is the middle class that has become a favourite object of study, presumably because it was the middle class that was most eager for education and had resources to build up good archives.

Is this theoretical and methodological renewal apparent in the anthology's eight papers, which delve deeply into the latest history of education research? Very much so, in my opinion. The book is very cohesive, more so than is usually the case with anthologies. Its focus is on studies based on materials from sources about pupils and students. There is a clear shift of interest towards cultures, emotions, ambivalences, the creation of discourses, moral dilemmas and agency.

The first paper has been written by Sian Roberts who examines the pupil culture and moral upbringing at a progressive experimental school, Hazelwood school, which was founded in the 1820s in Birmingham, via the school newspaper which has been

preserved. This school was intended to give middle-class youth useful and practical education in preparation for future jobs. It had been inspired by the utilitarian philosopher Jeremy Bentham. It is apparent from the pupils' own contributions to the school newspaper that they learned how to take on responsibility and assume leading roles in preparation for their future positions in bourgeois life. They were given control of economic resources, they participated in court-like activities that enabled them to practise the assessment of evidence and gave them civic training, and they acquired practical knowledge about philanthropic activities and administration. Robert's article gives examples of how pupil-directed activities through the newspaper gave the pupils knowledge for their future lives, not just for school.

Esbjörn Larsson's paper begins with a discussion about Ervin Goffman's term *total institutions* which refers to the notion that some institutions such as mental hospitals and prisons are totalitarian insofar as their inmates do not have any freedom at all and are cut off from the rest of society. The patient or prisoner gradually loses his/her own self or own identity when all personal things are gradually taken away. Larsson wants to test this theory and poses the question: Can boarding schools be viewed in the same way as totalitarian, closed worlds? He investigates Kungliga Krigsakademin (Royal War Academy) in Stockholm (Karlberg) during the 1800s and gives a yes-and-no answer. On the one hand, there are many elements in the cadets' training that indicate total submission and obedience, primarily how the cadets increasingly adapt to the regulations system and the culture of violence within the school. On the other hand, Karlberg is not a school that can be called a totalitarian institution. Usually, it was the older pupils who used violence which must have meant that as the younger pupils got older and more experienced, they would start to use the instruments of violence themselves. The internal culture was in part a product of the cadets themselves and not part of a totalitarian system.

In Björn Norlin's article too, the emphasis is on the pupils' power of initiative and independence. He writes about the notion of Nordic unity during the period between 1870 and 1914 and how that era gave rise

to an active youth movement within Nordic grammar schools. This movement, which encouraged trans-Nordic nationalism among youngsters, promoted the pupils' autonomous activities within the education system. Norlin discovered that a proper *social movement* in Nordic transnationalism came to rise when youngsters met at national and Nordic level on their own initiative and with a cultural ambition that was beyond the usual. A whole landscape of newspapers and different publications was established which Norlin interprets as an example of the ability of these grammar school youngsters to become co-creators of their own lives. He sees this youth movement as an indication that research on school and education must take pupils and their activities very seriously.

Marieka Smit begins her chapter with an epistemological statement. She wants to access the inner life of school (like the other writers in the book) and she does so by studying the pedagogical practice in a Dutch, Catholic girls' school (*Fons Vitae*). To do this, she uses the school archives' narrative sources, pupil memoirs, interviews, memories of teachers and diaries. In that way, she finds out what the female pupils' thoughts were about the acquisition of knowledge, school life, religious ponderings and the inconsistency of behavioural codes. She can also see the dual gender message presented in the school: is it possible to aspire to be an academic, intellectual professional woman while still standing up for traditional female values? How could Catholicism and feminism be united? Marieka Smit ends her chapter by expressing source criticism regarding her own study. How can we know that the narratives found in this personal material come any closer to reality than those that are more cherished by the old critically analysing school of history: protocols, rolls, official letters etcetera? This is a question I want to come back to. Moreover, any personal materials have been sorted and removed from the archives and saved in a tendentious way.

Anna Larsson's chapter "Remembering School" is based on famous people's autobiographies about how they perceived their school years. What do they think about their schooling after all this time? Is the era or type of school of any significance? She has selected two generations of famous peo-

ple in Sweden who wrote about their school years. Some were born between 1910 and 1925, others during the 1960s and 1970s. She finds that certain themes are found in both generations' autobiographical writing about school. The "eternal" themes are a desire to feel part of a group, being able to have secrets without any interference from adults, not being harassed or excluded, being acknowledged and feeling friendship. It is quite clear that in hindsight, people perceive their school as being a place full of emotions. Not fitting in was difficult, as were vulnerability and shame, but happiness and success after doing something well are also clearly noticeable. However, there are differences between the generations. The younger autobiography writers talk more about comradeship and its significance than the older ones do. This can be explained by the fact that the younger group of writers had written their memoirs at a time when precisely that part of school life was cherished and the problem of bullying had been put on the agenda. Larsson also places the study in an emotion-theoretical context in an interesting way.

Joakim Landahl bases his article in the book on his book on Norra Latin's summer school. This was a kind of social experiment in Stockholm's archipelago where the sons of financially needy parents who attended the Norra Latin boys' grammar school could get out into the countryside during the summer holiday and live a sort of genuine community life. As time went by, this summer school became increasingly ambitious and began to resemble a mini-society with a hospital, newspaper publication, radio station, telephone exchange, party headquarters, court, its own money system etcetera. The intention was that the young men would learn how society worked by trying out for themselves how to live and work in this experimental community. It did work to some extent but how similar was in fact this summer school to real life? Well, the school was controlled in a stiffer and more narrow-minded way than society as a whole and the hierarchies were more diffuse because the distribution of work was unclear. It was possible for many types of leadership to develop. Rewards in the form of money and punishments in the form of fines maintained discipline and order, but fines for trivial offences also indicated that

this was a society that needed more basic moral upbringing. The summer school culture probably did not turn out the way it was intended to; instead it was full of contradictions and ambivalences. Much of the upbringing that was intended to be of use for future life out in society seemed to work more as a way of maintaining order in the social experiment as it was in progress.

Emmanuel Droit's chapter is about schools and pupils in East Berlin in the 1950s where SED (Germany's Socialist Party) wanted to put their ideological stamp on the entire education system. Droit challenges the standard picture of the East German schools as being totalitarian institutions where the pupils were brainwashed into the right doctrine. It is true there are many public documents that describe how the new socialist civilisation was to be built up and the socialist human being created – a sort of educational dictatorship – but in reality, this period was not at all as simplistic and controlled from above as it has been made out to be, at least not during the first decade. If school and education are viewed as being a mixture of different players' practices and interaction – pupils, teachers, party members, politicians and parents – and one then searches for information in these different groups' historical sources, one finds more complex patterns than have previously been seen. Droit claims that the ideology about East Germany being the promised land of socialism originally included a large portion of optimism as regards education and faith in the future which was different from the intentions of the SED politicians. The pupil parliaments that were held during the 1950s demonstrate many provoking actions against the perceived ideologising of school but the stigmatising of the rebels made it more difficult for them to hold out against the regime in the long run. When it was no longer possible to fully control the youngsters' thoughts and souls in school, they were controlled instead on a large scale via youth organisations. But as far as identity was concerned, East Germany's socialistic project was never totally accepted.

The last chapter of the book is Lisa Rosén Rasmussen's analysis of three generations of school adolescents' experiences of their early schooldays from a material, bodily and emotional perspective. The investigation shows how the schoolwork was shaped in

an ongoing conflictual meeting between material, discursive and emotion-triggering processes. Rosén Rasmussen claims therefore that there is no stable "ordinary schoolday grammar" that is always the same. The three generations in her study had perceived the school's materiality and emotions in rather different ways. In their descriptions of corporeality and space, it emerged, for example, that the rooms for disobedience changed from generation to generation, that the classroom expanded more and more, and also that some pupils were taken out of class and put in smaller, more private rooms such as reading clinics and mathematics clinics. The playground and breaks were an integrated part of the pupils' schooldays which shows how pupils can view school as an institution very differently from the way teachers may do. The interviews with the pupils also clearly show how pupils and teachers together are always something that is "doing" or "becoming" or "coming". *They are the actual school* with all that that entails: learning methods, material experiences, relationships to teachers and classmates, and everything is linked to a specific period and social context.

It has been very rewarding and interesting to read Anna Larsson's, Björn Norlin's and their co-writers' anthology *Beyond the Classroom*. It gives me pleasure to see that Swedish history of education is of such good quality and that it can be presented in an international context. It is seldom one reads an anthology that is as cohesive as this one and with a group of writers where everyone is pulling in the same direction, both theoretically and methodically. The articles seem to be well worked out which indicates the editors and the group have devoted time to making the book consistent. The authors show what opportunities educational historians have to investigate the everyday life of school and pupil culture through the profuse availability of sources of a personal nature such as diaries, memories of school, biographies and collections of letters. In short, this is an excellent book.

However, I would have liked a commentative analysis that presented more clearly what the authors *as a group* have observed and what reflections the common points of departure and the pupil-controlled material have led to when it comes to general results. Has this joint project resulted in broadened

scholarly views about pupils and informal schooling? The book's introduction gives a presentation of the content of each chapter but not a summarising comment about the new, general knowledge this pupil-controlled and informal perspective has resulted in. This is a fascinating and complex subject and it would be interesting to read more about how this method differs from a more traditional study based on protocols, rolls, catechetical examination registers etc. As a historian of the old, knowledge-realism school, I wonder: Will future research always conclude that "everything is complex and full of contradictions and ambivalences"? I would also have liked to see the issues of power and hierarchies more explicitly focused in the book – although I am aware of course that education and its need for discipline is always something that meets counter-power, rebellious emotions and new discourses and that this is what this book has wanted to capture. But the category of "pupils" is surely not a uniform group with the same rights, resources and voices? This aspect could have been problematised even more.

Christina Florin
Stockholm University
Email: christina.florin@historia.su.se

Karen E. Andreasen, Mette Buchardt, Annette Rasmussen & Christian Ydesen (eds.)

Test og prøvelser: Oprindelse, udvikling, aktualitet

Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
2015, 304 pp.

En amerikansk bok om kunskapsmätning från 1950-talet inleds på följande vis:

From birth to death almost every aspect of our daily lives is touched by measurement in its numerous forms. At birth the record of that important event is carefully made according to the nurse's watch. During the next few days measurements of the baby's weight and temperature are part of the daily routine of the hospital. Ever afterward, whether in school or outside, watches, clocks, balances, thermometers, money systems, and other forms of measurement play prominent roles in the life of every human being.

Ross & Stanley, 1954, s. 3

Systematisk bedömning av individers förmågor, kunskaper och kompetenser tillhör det moderna samhällets tydliga kännetecknen. Utbildningsväsendet kanske mer än något annat har gjort bedömning till signum för hela sin verksamhet. Isaacs (2010) visade till exempel att engelska barn genomgick 105 externa formella bedömningar i skolan (dvs. utöver lärarnas bedömningar) till det att de fyllt 18. I vilken utsträckning bedömning sker och vilka olika tester och prov som används varierar dock mellan länder. Därför är det viktigt med nationella, historiska och kulturella perspektiv på text och bedömning, men även jämförande. I antologin *Test og prøvelser: Oprindelse, udvikling, aktualitet* beskrivs omsorgsfullt tolv olika sammanhang för testning och bedömning i en dansk kontext. Därtill beskrivs i två av dessa artiklar även de internationella PISA-testen. Fokus ligger på nutida test- och bedömningspraktiker men flera av kapitlen har gedigna historiska bakgrundsavsnitt. Några kapitlen är främst samtida och bygger på etnografiska studier och eller intervjuer. Syftet med boken är att genom bredd och fördjupning bidra till en diskussion om "nutidens udbredte testpraktisser" (s. 13). Även om boken har en bred ansats är den tydlig i sina avgränsningar. Det handlar exempelvis inte om lärares egna prov eller om examina-

tioner som sker vid slutet av en utbildning, utan test och prov avser de mätningar och utvärderingar som sker vid antagningen eller undervägs genom utbildningen och även i arbetslivet (kapitel 11 och 12). Vidare är det inte alla former av test som studeras, utan främst de som avser identifieringen av *normalitet*, *avvikelse* och *talang* – tre aspekter vilka också utgör strukturen för bokens tre delar. Parentetiskt sagt kan man undra lite över bokens framsidesbild som är en figur från ett Rorschach test, vilket är ett kognitivt personlighetstest som inte behandlas i boken.

Den första delen av antologin visar på olika aspekter av test och normalitet där vi exempelvis kan läsa om framväxten av nationella prov i Danmark eller om utvecklingen av de danska skolmognadsproven. Även om boken genomgående utgår från det danska exemplet är det för den som är bevandrad i någon av de andra nordiska ländernas test och bedömningskulturer intressant att ta del av dessa beskrivningar. Nationella test har i Sverige nära nog en 50 år längre historia och upplevs lätt som något helt naturligt. Att då läsa om de gränsdragningsproblem, och det partiella motstånd som skett vid dess införande i Danmark, ger tankeväckande perspektiv på ”de uintenderede merbetydninger, som testene har i forhold til elevernas opæksomhed, hvorvidt de nu fremstår som dygtige eller ikkedygtige i sammenligning med resten af landet” (s. 45). Det intressanta här är att det inte bara är barnet och dess prestationer som kan betraktas som normala eller ej, utan på sikt kan hela förfarandet med normalitetsgranskningen uppfattas som något normalt. Det sätt på vilket skolan ”måste” fungera. Därför är den typen av beskrivningar ”av införandet av någonting nytt” som vi finner i bokens först del så värdefulla.

Om den första delen handlar om vad ett barn normalt sett ska kunna, vare sig del gäller ämneskunskaper i naturvetenskap eller betraktat utifrån PISA, handlar den andra delen om att upptäcka *avvikelser*. För att knyta an till det inledande citatet av Ross & Stanley beskrivs här exempelvis de språktester som nyligen införts för 3-åringar i Danmark och hur den språksyn som finns i dessa tester skapar ramar för synen på språk men också för hur pedagogerna interagerar med barnen. Ambitionen är förstås välvillig, att tidigt identifiera de som behöver stöd, men

forskarna frågar sig vad det finns för stöd i forskningen för att denna välvilja verkligen är till barnens bästa (s. 137). Ett annat kapitel handlar om ”PISA-Etnisk”, en valfri möjlighet att ta med fler elever med utländsk bakgrund i urvalet till PISA-testen än vad som annars sker, för att få en bild av hur just denna ”grupp” presterar i landet. Författarna menar att den här typen av studier skapar en kulturalisering av t.ex. tvåspråkiga elever utifrån en instrumentell syn på språk. Ambitionen att mäta språklig korrekthet gör denna grupp mer till avvikare än lyfter fram deras potential såsom tvåspråkiga för samhället (s. 159-161). I grunden för testning av avvikelser ligger en uppfattning om det går att finna en neutral måttstock för att mäta intelligens och att denna har betydelse för selektion eller åtgärder. I kapitel 7 beskrivs intelligensbegreppet ”resa” genom den danska skolhistorien och även om synen på intelligens ändrat karaktär från Binets och Simons första tester till Gardners mer multidimensionella syn på intelligens, handlar det till syvende og sist om något ”man enten har eller ikke har” (s. 178). En annan tydlig historisk utveckling är att ansvar för att identifiera vilken intelligens man har, förskjutits från en yttre värdering till en inre självvärdering. Vi kanske kan tala om en utveckling från utsortering till självsortering – det vill säga, en individualiserad differentierings och kategoriseringspraxis (s. 180ff).

I den tredje och sista delen ligger fokus på identifikation av talang inom idrottsrörelsen och flygvapnet samt av andra personliga värdefulla egenskaper inom studie- vägledning och arbetsliv. En tydlig historisk utveckling inom såväl idrottsrörelsen som inom flygvapnet är, att där man tidigare sökt efter talang betraktas talang nu som något som går att utveckla (*talentsøgning vs talentudvikling*, s. 222). Detta får också betydelse för testanvändningen. Där testare tidigare sökt intelligens söker de nu efter kompetenser som kan utvecklas. Inom flygvapnet har det bland annat betytt att intelligenstesterna får en allt mindre betydelse, medan man tittar allt mer på vilken tidigare utbildning de potentiella adelterna har (s. 256). Detta avspeglar också en epistemologisk förskjutning inom mätvetenskaperna där vi inte längre primärt söker efter objektiva mätbara egenskaper utan konstruerar items (constructs) som är matchade med de samhälleliga behov av kunskap och kompetens

som identifierats. Detta pekar i riktning mot en språklig förståelse för vilka vi är och kan bli och att kunskap och kompetens inte längre är bundna till biologiska egenskaper. Detta syns inte minst in moderna arbetslivstester, vilka symptomatiskt allt mer också kallas personlighetsanalys snarare än personlighetstest. Dessa analyser är ett av många möjliga verktyg arbetsgivare kan använda jämte andra verktyg som samtal och observationer.

Genom olika pusselbitar lägger boken fram en bred bild kring test och prövning med en vidare historisk perspektivering för några av dessa bitar. Det är mer en beskrivande bok om nutida tester i Danmark än en historisk analys om testningens utveckling och förändring. Boken kan mycket väl fylla en vitkig funktion inom dansk lärarutbildning och fortbildning. Redaktörerna hade dock chansen till flera intressanta analyser om de valt att diskutera de olika kapitlen visavi varandra i ett avslutande kapitel. Det hade varit fullt möjligt att åstadkomma synteser kring några huvudteman, som testernas relation till vetenskapens epistemologiska utveckling samt till övergripande drag i det västerländska samhällets modernisering. Det hade i ett sådant kapitel varit möjligt att kontextualisera det som sker i Danmark med några enkla utblickar till det som skett i de övriga nordiska länderna på senare tid och lyfta fram såväl förvånande på likheter som skillnader. I en sådan analys hade det också varit spännande med en reflektion över vad det är som gör att vi som pedagoger och utbildningsvetenskapliga forskare så gärna numera problematiserar den här typen av externa prov. I de (få) kapitel som drivs av en starkare teoretisk inramning är det som oftast Foucault som inspirerat författarens kritiska reflektioner. Test och prov framstår som en välviljans tyranni, med oavsiktliga negativa konsekvenser för individens självuppfattning. Men vad är det som gör att utbildningsvetenskaplig forskning gärna intar detta kritiska perspektiv, som vi inte lika ofta finner i psykologers eller ekonomers analys av mätningarnas effekter där det snarare är mer problematiska att inte veta än att veta? För att få svar på det behöver vi närmare studera de olika disciplinernas teoretiska grundvalar och epistemologiska logik. Det är delvis en annan bok även om något mer av kritisk självreflektion hade rymts också i boken *Test och prövelser* –

Oprindelse, udvikling, aktualitet. Helt tydligt framgår dock att test är en väldigt centralt och stor apparat inom utbildningssystemet och vidareutbildningen i arbetslivet.

Referenser

- Isaacs, T. "Educational assessment in England – Assessment in Education: Principles." *Policy & Practice* 17, no. 3 (2010).
- Ross, C. C. & Stanley, J. C. *Measurement in today's schools*. New York: Prentice-Hall, 1954.

Christian Lundahl

Örebro universitet

Email: christian.lundahl@oru.se