

Utbildningshistoria, metoder

Seminarium 7-8, 20 maj, 2009

Deltagarnas diskussionsunderlag

Innehållsförteckning

STINA ANDERSSON	
<i>En läroplansteoretiskt inspirerad studie av lärarutbildningens framväxt i Sverige</i>	1
PETER BERNHARDSSON	
<i>En prosopografisk studie av 1800-talets språkmästare</i>	14
HÅKAN FORSBERG	
<i>Elevpeng och resursfördelning bland gymnasieskolor ur organisationsteoretiskt perspektiv</i>	27
ELIN GARDESTRÖM	
<i>Journalistutbildningens formering ur ett maktanalytiskt perspektiv</i>	49
LARISSA MICKWITZ	
<i>En diskursanalys av debatten om betygssystemet utifrån nyinstitutionella teorier om legitimitet och mening</i>	64
THOMAS NYGREN	
<i>Internationella intentioner och svensk historielundervisning. Ett läroplansteoretiskt forskningsupplägg</i>	80
SARA BACKMAN PRYTZ	
<i>”Ungmö, du sitter så pyntad och fin”. Genusdiskursen i elevtidningar vid sekelskiftet 1900</i>	109
STEFAN RIMM	
<i>Dygde barn älska studier och andra ärbara saker”. Dygdediskursen i Johan Peter Carlmarks övningsböcker</i>	121
HENRIK ÅSTRÖM-ELMERSJÖ	
<i>En organisationshistorisk analys av föreningarna Nordens historiska facknämnder</i>	131

Innehåll

Metod	2
Min studie.....	2
Läroplansteori och ramfaktorteori	3
Mentala ramar.....	4
Formulering och realisering.....	5
Objektivitet och positionering	6
Tillvägagångssätt.....	6
Kvalitativ dataanalys.....	7
Argumentsanalys	7
Några exempel på analyser	9
Fortsatta analyser	10
Påstående för anpassning eller utveckling	11
Tiden för legitimitetsanspråk	11
Avslutning	12
Litteratur	13

Metod

Ambitionen med min avhandling är att den skall bidra till kunskapsutvecklingen vad gäller statlig styrning av lärarutbildning i förändring. Jag har i mitt val av metod utgått från mitt intresseområde och den empiri jag kommer att använda mig av i min analys. Jag är i såväl min teoretiska ingång som min metod främst inspirerad av ett läroplansteoretiskt perspektiv. Därför tänker jag först beskriva hur jag uppfattar läroplansteorin och hur den blir relevant för mitt intresseområde. Sedan beskriver jag hur jag tänker tillämpa denna uppfattning kring läroplansteori i min metod. Slutligen ger jag några konkreta exempel på hur det är tänkt att analysen skall gå till. Förhoppningsvis kan denna PM ge en inblick i hur jag tänker mig att analysera mitt empiriska material i form av något jag valt att kalla argumentsanalys, samt varför jag anser att denna metod lämpar sig i min studie. Jag är just i uppstarten av min empiriska analys och håller på att pröva mig fram i min metod. Alla kommentarer och frågor tas därför tacksamt emot!

Min studie

Det preliminära syftet med min studie är att studera formulerandet och omformulerandet av lärarutbildningen i Sverige. Studien görs i form av en fallstudie och fallet för studien är införande av IT. IT betraktar jag som en förändringsfaktor för lärarutbildningen. IT är något som med nödvändighet innebär förändring eller utveckling för lärarutbildningen och som med nödvändighet kommer till uttryck i formulerandet.

Studien blir nutidshistorisk, i den mening att det är relativt nytt med IT i den form jag studerar det, det vill säga i den form det talas om IT idag. Tidsavgränsningen för min studie blir från det att IT (eller eventuellt datorer) nämns för första gången, i det empiriska material jag ämnar undersöka, tills idag.

I ett första steg gör jag ett urval av statliga dokument och gör i dessa en form av textanalys som jag i nuläget kallar argumentsanalys. Eventuellt kommer denna argumentsanalytiska studie kompletteras med en djupare textanalys av några av dokumenten. Det är också möjligt att studien utökas med en intervjustudie som fokuserar kring uppfattningen hos de verksamma på lärarutbildningen. I kommande text är det dock bara argumentationsanalysen jag fokuserar på.

Läroplansteori och ramfaktorteori

Jag har en läroplansteoretisk ingång i min metod. Vad gäller metoder inom det läroplansteoretiska fältet är valet beroende av forskningsfrågan. För att visa hur teorin blir relevant utifrån mitt forskningsintresse vill jag därför börja med att beskriva hur jag uppfattar denna teori utifrån hur den beskrivits och tillämpats av Ulf P. Lundgren.

"Läroplansteori kan /.../ ses som ett försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur" (Lundgren, 1979/1989 s. 20).

Centralt för den läroplansteoretiska forskningen är den vida tolkningen av begreppet läroplan, som i sammanhanget är att likna vid det engelska begreppet *curriculum*, och innefattar inte bara det konkreta dokument som vi i vardagligt tal benämner läroplan, utan också den filosofi, de uppfattningar och de principer läroplanen utgår från (Lundgren 1979/1989). Läroplansteorins primära fråga är, enligt Lundgren: *"Hur kan vi organisera vårt vetande, så att vi kan lära ut det?"* Svaret på frågan blir en teori kring vad som är värt att veta och hur omvärlden skall organiseras för lärande – en läroplansteori.

För att kunna förklara en läroplan och dess uppkomst behöver man, enligt denna tradition, se till samspelet mellan en rad olika faktorer som fungerar på olika nivåer (från makronivå till mikronivå). Lundgren delar upp läroplanen i tre olika nivåer, där den första inrymmer hur värderingar, kunskaper och erfarenheter väljs ut och organiseras. Den andra nivån avser besluts- och kontrollmekanismerna kring hur styrinstrument för utbildning formas. Den tredje nivån avser slutligen frågor kring vad styrningen och kontrollen sedan får för effekt i den faktiska undervisningen. Styrning och kontroll, på alla dessa nivåer, är således det centrala i läroplansteorin.

Från den stund utbildning skall organiseras blir det också viktigt att tänka kring vad utbildningen skall innehålla, hur den ska organiseras och förmedlas. Det som intresserar mig i min studie är hur frågor kring hur lärarutbildningens innehåll och även form förhandlas när utbildningen är under omvandling. Detta intresseområde kan sägas tillhöra de första två nivåerna i uppdelningen ovan, alltså frågor kring hur värderingar, kunskaper och erfarenheter väljs ut och organiseras samt hur de sedan formuleras och formas i beslutsprocessen och i styrningen av lärarutbildningen.

I Sverige har den läroplansteoretiska forskningen bland annat utvecklats av Ulf P. Lundgren i form av ramfaktorteori. Mycket enkelt kan den tidiga ramfaktorteorin förklaras:



De ramar som finns påverkar alltså processen och vilket resultat som är möjligt att uppnå. Ramarna skall inte förstås som en orsak till processen och resultatet utan snarare en inramning av vilka resultat som är möjliga respektive omöjliga att uppnå genom processen.

Lundgren väljer att tala om tre typer av ramar; Fysiska och administrativa ramar (lokaler, klasstorlek, lärartäthet m.m.), juridiska regler (skolpliktig ålder, regler för arbetsfördelning m.m.) och pedagogiska påbud (läroplaner som reglerar de texter som skall förmedlas). Den sistnämnda kan i sin tur delas in i två underkategorier, skrivna diskurser och talade diskurser (Lundgren, 1984).

Mentala ramar

Hur vi talar och tänker kring skola, utbildningssystem och lärarutbildning är format av den bild vi har av detsamma. Vad som är möjligt inom utbildningssystemet begränsas, förutom av de synliga fastställda ramarna (Yttre ramar), av vad vi har för bild av vad skola och utbildning egentligen är. Selander använder begreppet mental ram kopplat till det ramfaktorteoretiska tänkandet och menar att det finns något (som han kallar mentala ramar) som ramar in våra liv och vårt tänkande och

därmed påverkar vårt sätt att se och ställa frågor kring världen (Selander, 1994). Detta skulle alltså kunna betraktas som en typ av inre ramar som även verkar utanför den fysiska verksamheten.

Men det är inte bara de mentala ramarna som har med skola, lärarutbildning och utbildning som är relevanta att ha i beaktande i analysen. De mentala ramarna kring IT, alltså uppfattningar kring vad IT är och kan bidra med är också viktiga i sammanhanget.

IT lyfts ofta fram som svar på frågor som inte ställts och som lösning på problem som kanske inte ens uppmärksammas, samt som bärare av utopier. (se bland annat Forsebäck, 1998; Eriksson-Zetterquist, 2006). I många fall har det alltså funnits något av en övertro till IT i pedagogiska sammanhang, samtidigt som IT har lyfts som ett hot mot skolan som kunskapsförmedlare. Detta är frågor som också kan ha betydelse för analysen.

Formulering och realisering

Lindensjö och Lundgren (1986, 2002) menar att skolsystemet består av två tänkta teoretiska arenor, formuleringsarena och realiseringsarena. De menar vidare att det finns en skarp gräns mellan dessa två arenor, att målen för utbildningen främst formuleras i en del av systemet och att de realiseras i en annan del av systemet. På ett liknande sätt kan tänkas kring lärarutbildningen, att målen och funktionen för lärarutbildningen formuleras i en arena, där främst staten är aktören, och att de realiseras främst av lärarutbildarna och studenterna på en lokal nivå.

På formuleringsarenan kommer statens visioner och önskningar till uttryck och lyfts upp till förhandling. Lärarutbildningen är i allra högsta grad en statlig angelägenhet, inte minst på grund av att det är en av få möjliga vägar för staten att på sikt påverka den kommunala skolan. Med att formulera och omformulera lärarutbildning menar jag processerna kring att skapa, strukturera och förändra lärarutbildning utifrån ett nationellt beslutsfattarperspektiv. Det vill säga att formulering i detta fall är de processer som ligger före att beslut fattas för att påverka lärarutbildningen i Sverige. Omformulering blir då de processer som ligger före förändring av beslut som tidigare fattats.

Objektivitet och positionering

Som tidigare nämnts tänker jag mig att göra en läroplansteoretiskt eller ramfaktorteoretiskt inspirerad studie. Dock finns ingen enskild metod som är kopplad till denna teori utan valet av metod baseras på den forskningsfråga som finns samt det empiriska data som skall ligga till grund för analysen. Det viktigaste i metoden blir genomskinligheten, att visa på hur studien genomförts och varför den genomförts på det sätt den gjorts, vilket jag avser att göra i kommande avsnitt. Det är upp till forskaren att visa på hur objektivitet, oavsett hur den definieras, eftersträvas i studien. Sedan är du upp till läsaren eller mottagaren av studien att bedöma hur väl forskaren lyckas med sin strävan. Detta är en bedömning som forskaren själv aldrig kan göra, delvis på grund av att denne inte är medveten om alla de förefintliga kunskaper som påverkat studien.

Tillvägagångssätt

Jag har valt att använda SOU-rapporter (statens offentliga utredningar) och Ds-rapporter (Departementsserien) som ett uttryck för formuleringen. Utredningar i form av SOU och Ds tillsätts av regeringen med vissa direktiv inför att ett förslag skall lämnas till riksdagen. SOU-rapporter och Ds-rapporter är alltså en del av beslutsprocessen. De initieras tidigt i processen och är genom direktiven ett uttryck för behov och önskningar som finns på formuleringsarenan. Samtidigt är dokumenten, i och med att de är en tidig del av beslutsfattarkedjan, ett uttryck för, eller ett initiativ till, en förhandling. Inom den läroplansteoretiska forskningen är det vanligt att dessa typer av dokument används som källor i olika former av textanalyser.

Ett urval har gjorts genom en sökning på SOU och Ds i riksdagens dokumentsök på hemsidan. Sökorden har varit lärarutbildning* i kombination med IT*, IKT*, data* eller dator* samt lärarhögskola* i kombination med IT*, IKT*, data* och dator*. Resultatet av sökningen blev 75 SOU, 12 Ds. Vissa av dessa dokument är delar av utredningar och inte hela, så en och samma utredning kan bestå av två eller tre dokument. Totalt handlar det om 12 Ds och 69 SOU. Det bör nämnas att i denna sökning finns utredningarna endast att söka från 1997, vilket gör att jag måste få tag på de tidigare utredningarna på annat håll.

De 87 dokumenten som föll ut av sökningen har lagts in i dataprogrammet Nvivo och granskats närmare med hjälp av sökningar på orden lärarutbildning*, lärarhögskola* samt lärar* i när-förhållande med utbildning*. Där träffar på dessa ord har visats har den omgivande texten studerats. De fall som anses beröra frågor kring IT på lärarutbildning har markerats.

I nästkommande steg avser jag att göra en ytterligare närgranskning av de dokument som markerats där jag ska analysera och kategorisera hur det argumenteras kring införande av IT på lärarutbildningen.

Eventuellt väljer jag ut de dokument som fått flest markeringar och gör en ytterligare analys av dessa utifrån en vidare kontext, där bland annat remissvar och kommittédirektiv osv. granskas.

Kvalitativ dataanalys

Dataprogrammet Nvivo används i analysen av texterna. Nvivo är ett program avsett för kvantitativ bearbetning av kvalitativt material (detta är dock begrepp som jag till mångt och mycket vill ta distans från, vilket jag avser att skriva fram i ett senare skede). Programmet hjälper forskaren att organisera sina data och bearbeta dem i en analys där källorna alltid finns nära tillhands. I programmet tänker jag mig att kategorisera de argument som framförs kring införandet av IT på lärarutbildningen utifrån olika principer. Programmet gör att jag kan hålla analysen dynamisk, vilket är bra eftersom jag på förhand inte vet vilka kategorier som kommer att vara de relevanta. Vidare möjliggör programmet laborering med kategorierna. Bland annat att jag kan utveckla hierarkiska förhållanden dem emellan, med hjälp av underkategorier osv. En annan fördel med programmet är att jag alltid har kvar källan till mina markeringar. Jag kan gå tillbaka till källan för det jag kategoriserat bara genom att följa en länk när helst jag vill i processen. Detta är mer eller mindre nödvändigt när jag går in i mitt empiriska material utan på förhand fastställda kategorier, eftersom dessa kommer att kunna omvandlas efterhand och därmed ändra förutsättningarna för analysen.

Argumentsanalys

Jag vill tänka kring hur det talas om lärarutbildningen och införandet av IT utifrån ett ramfaktorteoretiskt perspektiv med fokus på de mentala ramarna. Jag tror att argument jag finner i de texter jag studerar relaterar

till de mentala ramarna som finns kring lärarutbildningen och dess relationer samt till IT i utbildningssammanhang. Alltså hur det argumenteras kring lärarutbildning och IT och var man i och med argumenten söker legitimitet för sitt påstående är till viss del ett uttryck för de mentala ramarna som finns men kanske framförallt ett uttryck för hur man tycker att de mentala ramarna bör se ut kring det område argumentet berör.

I en första del av min studie avser jag alltså att finna och kategorisera de argument som framförs på formuleringsarenan kring lärarutbildning och IT när utbildningen formuleras och omformuleras. Vad gäller argumenten jag analyserar är jag inte intresserad av retoriken bakom eller riktigheten i argumenten, jag avser alltså inte, i alla fall inte i en första skede av analysen, att värdera argumenten. Jag är inte heller, i detta skede, intresserad av hur argumenten förhåller sig till varandra (vilket är vanligt inom argumentationsanalys). Jag gör en analys med hjälp av argument inte en analys av argument.

Ett argument uppkommer när något är omtvistat eller ifrågasatt. Det är ett sätt att framföra en åsikt eller ett förhållningssätt samt ett försök att legitimera detsamma i en situation som kan vara omtvistad. Kopplat till ramfaktorteorin framförs alltså argument när ramarna ska förhandlas eller när gränserna för ramarna är otydliga eller under förflyttning. Olika aktörer framför argument för att visa på var man anser att gränserna för ramarna ska gå eller inte gå.

Det primära syftet med framförandet av ett argument är att rättfärdiga ett påstående. Vilket argument som är aktuellt att använda i olika sammanhang är beroende av en rad olika faktorer, eller logiska mönster (logical types). Toulmin (1958/2003) talar om olika fält av argument och menar att två argument kan sägas tillhöra samma fält om slutsatsen och bakgrunden till argumenten kommer från samma logiska mönster.

De argument som studeras i kommande studie kan förvisso tänkas tillhöra samma fält i och med att de alla berör lärarutbildning och IT, samt att de alla verkar vara någon typ av "pro-argument", alltså positiva till eller för en förändring. Men det kan tänkas finnas fält i fältet eller underkategorier. Var man, i sitt argument, söker legitimitet för förändringen visar på olika logiska mönster inom fältet. I ett första steg

identifieras alltså argumenten som en första kategori. Dessa delas sedan upp i underkategorier utifrån olika principer.

I ett första steg avser jag alltså att hitta det inom texterna som kan kategoriseras som argument, vilket enligt definitionen från Toulmin ovan kopplat till syftet med avhandlingen alltså är något som legitimerar ett påstående kring IT och lärarutbildning. Jag delar upp dessa argument i två delar; påstående och legitimeringsanspråk – vilka båda tillsammans alltså utgör argumentet. Där påståendet alltså är det man vill ha sagt med argumentet och legitimeringsanspråket är vad man hänvisar till för att söka legitimitet för sitt påstående.

Några exempel på analyser

Utifrån genomgången av de 12 Ds-rapporterna kan jag visa på några exempel på text som kategoriserats som argument och en kort analys av dem:

Exempel 1

"Två artiklar som berör ämnet ger dock stöd för den allmänt spridda uppfattningen att lärarutbildningarna i allmänhet har ett betydligt lägre IT-kunnande och IT-användande än skolorna. Den ena artikeln "ICT and the Challenge to Teacher Education" utgår från svenska förhållanden. Den andra "Using IT to Help Teachers Use Technology in Teaching" baseras på amerikanska erfarenheter." (Ds 2002: 19, s. 37)

I detta fall är alltså påståendet att lärarutbildningen har ett betydligt lägre IT-kunnande och IT-användande än skolorna samt att detta är en allmän uppfattning. Detta påstående legitimeras eller rättfärdigas genom att det hänvisas till en svensk och en amerikansk forskningsstudie.

Exempel 2

"Det är sällsynt med såväl forskning som utvärdering med fokus på lärarutbildningens användande av IT."

Dessutom påstås det att det är sällsynt med forskning och utvärdering kring lärarutbildning och IT-användning. Kopplat till detta påstående finns egentligen inget legitimeringsanspråk.

Exempel 3

"En lekmanbedömning är dock att lärarutbildningarna under de senaste åren alltmer börjat använda IT som verktyg i den egna undervisnings-administrationen. Man använder i ökande utsträckning webbaserade samverkansytor och projektplatser." (Ds 2002: 19, s. 37)

I exempel två påstås det att IT de senaste åren används mer i undervisningsadministrationen samt att man i större utsträckning använder webbaserade samverkansytor och projektplatser. Legitimitetsanspråk görs genom att hänvisa till en lekmanbedömning.

Exempel 4

"Men en betydligt viktigare fråga är hur man kan öva upp vanan, kunskapen och förtrogenheten hos lärare att snabbt bedöma IT-baserade produkter. Detta är en fråga som måste uppmärksammas betydligt mer i lärarutbildningar och fortbildning av lärare. Denna slutsats finner också stöd i internationell forskning." (Ds 2002: 55, s. 39)

I fallet ovan är påståendet att lärarutbildningen måste uppmärksamma frågan kring hur lärare på ett effektivt sätt kan bedöma IT-baserade produkter. Man söker legitimitet för påståendet genom att hänvisa till svensk (Johansson m.fl. ibid samt Njord, Stefan) och internationell forskning (Venezky ibid. sid. 43).

Exempel 5

"Erfarenheterna från ITiS visar, att skolledarna, lärarutbildningarna och de kommunala beslutsfattarna är tre nyckelgrupper som utgör en förutsättning för en fortsatt utveckling av IT-användandet i skolan." (Ds 2002: 55, s. 140)

I det här fallet är påståendet att lärarutbildningen är en av tre nyckelgrupper som är en förutsättning för att IT-användandet i skolan skall fortsätta att utvecklas. Detta påstående legitimeras genom hänvisning till erfarenheter från ITiS.

Fortsatta analyser

Jag tänker mig att gå igenom de 87 dokument som lagts in i Nvivo för att finna de argument som förs fram. Nästa steg blir att få tag på de SOU och Ds som publicerats innan 1997 för att göra en likadan genomgång i de dokumenten.

Ett nästa steg i analysen blir att kategorisera påståendena samt legitimitetsanspråken. Vad är det som påstås och hur motiveras dessa påståenden?

Dessa kategoriseringar har jag inte klart för mig hur det skall se ut, men jag tänker mig att det växer fram under analysens gång. Några kategorier som jag tänker mig nu, i ett tidigt skede av analysen, är följande:

Påstående för anpassning eller utveckling

Jag tänker mig att göra en åtskillnad på argument där påståendet handlar om anpassning och argument där påståendet handlar om utveckling. Lärarutbildningen och skolan är nära sammanlänkade och styrs delvis av varandra. Dessutom är de båda en del av det samhälle de verkar inom. Därmed kan det tänkas att lärarutbildningen i förändring anpassas bland annat efter samhälle och skola samt efter sig själv och sina förutsättningar. Men lärarutbildningen kan också tänkas verka utvecklande. Men ett argument där det påstås att lärarutbildningen skall anpassas menas således ett argument där det anses att lärarutbildningen skall påverkas i den riktning som något annat (exempelvis skola). Ett argument som uttrycker ett påstående om utveckling skulle då snarare vara ett argument där lärarutbildningen förväntas påverka något annat i en riktning.

Tiden för legitimitetsanspråk

Argumentet som jag analyserar är argument framförda i "nuet" (i tiden för argumentet) men kan relatera eller handla om såväl framtid som historia. Både Historia och framtid är konstruktioner i nuet (detta diskuterar jag utifrån Koselleck, 2004) och nutiden (för framförandet av argumentet) blir därmed utgångspunkten. Erfarenheter är lika instabila som förväntningar kan tänkas vara, trots att de härleds till något som faktiskt har ägt rum. Erfarenhet är det förflutna i nuet liksom förväntan är framtiden i nuet. Men eftersom de är konstruktioner i nuet är den eller de erfarenheter som är relevanta beroende på vad som äskas i nuet. Därmed kan en och samma händelse leda till helt olika erfarenheter i olika nutider eller i samma nutid för olika aktörer. Även "nutiden" kan ses som en konstruktion i sammanhanget argumentet bildas och förs fram eftersom detsamma gäller för en nutid som för de andra tidsbegreppen, historia och framtid, det är olika för olika aktörer och i

olika sammanhang vad man väljer, medvetet eller omedvetet, att lyfta fram.

Jag tänker mig att man kan söka legitimitet för ett påstående i olika tider; historia (i form av erfarenhet), nutid eller framtid (i form av förväntan).

Avslutning

Jag ämnar alltså i min studie finna och kategorisera de argument som framförs i formulering och omformulering av lärarutbildning och därigenom vill jag alltså få kunskap om processerna kring hur ramar för vad lärarutbildning är och skall vara förhandlas och blir till. Genom att analysera vad som påstås i formuleringen och omformuleringen av lärarutbildning, vad gäller utbildningen och IT samt hur dessa påståenden legitimeras hoppas jag få syn på mönster i formuleringen. Intressant kan vara exempelvis vilka förändringar eller konstanta förhållanden över tid som blir synliga i materialet. Genom att sedan analysera och kontextualisera de mönster som eventuellt visar sig i materialet hoppas jag alltså kunna bidra till ökad kunskap kring statlig styrning av lärarutbildning i förändring.

Litteratur

- Ds 2002: 19 - *Nästa steg, Delrapport från Arbetsgruppen för en ny nationell IT-strategi för skolan*
- Ds 2002: 55 - *E-lärande som utmaning – Slutrapport från Arbetsgruppen för ny nationell IT-strategi för skolan*
- Eriksson-Zetterquist, Ulla, Hansson, Henrik, Löfström, Mikael, Ohlsson, Östen & Selander, Martin (red.) (2006). *Ett möte med förbinder: om IT-satsningar i skolan*. Göteborg: Handelshögskolan
- Forsebäck, Lennart (1998). *IT är svaret - men vad var egentligen frågan?: [några samhällsperspektiv på flexibelt arbete]*. Göteborg: IHM (Institutet för högre marknadsföringsutbildning)
- Koselleck, Reinhart (2004). *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos
- Lindensjö, Bo & Lundgren Ulf P. (1986), *Politisk styrning och utbildningsreformer*, Stockholm: Liber.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm : HLS Förlag.
- Lundgren,Ulf P. (1979/1989): Att organisera omvärlden – En introduktion till läroplansteori. Lund: Liber
- Lundgren, Ulf P. (1984): Ramfaktorteorins historia, s. 69-81 i *Skeptron 1*. Texter om läroplansteori och kultureproduktion utgivna av Donald Broady och Ulf P. Lundgren. Tema: Rätten att tala. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Selander, Staffan (1994). Pedagogiska texter och konstituering av mening eller Pedagogikens kinesiska askar. I Christina Gustafsson & Staffan Selander (red) *Ramfaktorteoretiskt tänkande – Pedagogiska perspektiv – en vänbok till Urban Dahllöf*.
- Toulmin, Stephen (1969[1958]). *The uses of argument..* London: Cambridge Univ. Press

Till skillnad från de klassiska språken, som hade en självklar plats i de offentliga skolorna, var undervisningen i moderna språk länge en helt privat angelägenhet. De moderna språken som ämne hade i det avseendet mer gemensamt med fäktning, dans och ridning än med skolornas latin och grekiska. Undervisningen skedde antingen hos en särskild språkmästare (privat) eller genom att språkmästaren kom hem till eleven (privatissime), precis som med fäkt-, dans- eller ridmästare. Under 1800-talet förändrades situationen när de moderna språken stegvis fick allt större utrymme och starkare ställning inom det allmänna skolväsendet. Ett centralt argument för införandet var att skolan, för att skapa en gemensam nationskänsla, skulle vara meningsfull även för grupper med särskilda behov av moderna språk. Trots den växande undervisningen i offentliga skolor fortsatte de privata språkmästarna sin verksamhet.¹

För dessa språkmästare på 1800-talet finns en rad intressanta frågor att ställa. Vilka var de? Hur såg deras verksamhet ut, hur förändrades den och hur förhöll den sig till skolornas undervisning? Tidigare forskning tenderar, grovt sett, att måla upp två perioder: en äldre med privat undervisning, och en senare, då skolornas undervisning står i centrum.² Därmed missar man de privata lärarna under den senare perioden. Av praktiska skäl är denna modell förståelig, det är nämligen en metodologisk utmaning att överhuvudtaget identifiera privata språklärare utanför institutionerna.³

I denna PM ska jag använda ett material som verkar erbjuda en möjlighet att identifiera och studera de privata språklärarna i Stockholm under just den intressanta perioden 1820-1883. Genom att studera dessa lärare hoppas jag kunna säga något om den privata språkundervisningens villkor och innehåll vid sidan av den offentliga undervisningen. Undersökningen har alltså en prosopografisk ansats.⁴ Prosopografins huvudidé kan uttryckas som att beskriva en institution eller ett fält genom att studera och kollektivt biografera personerna inom den/det, i det här fallet bara lärarna och inte eleverna. Det kan möjligen

¹ Hammar (1994), s. 14.

² Texten menar Elisabet Hammar att den privata språkundervisningen berörts "sparsamt" under senare period. Själv använder hon dock införandet av franska i offentliga skolor 1807 som en gräns för sin undersökning. Hammar (1981), s. 9-11.

³ För exempel på liknande problem för handelsundervisningens historia, jfr Gunnarsson (1983), s. 36f.

⁴ Jfr Broady (2002), Larsson (2005), s. 54f.

diskuteras i vilken utsträckning den privata språkundervisningen är ett avgränsat fält eller om det här finns någon institution skild från de studerade individerna. Samtidigt verkar det svårt att studera den privata språkundervisningens struktur och utveckling som något annat än en kollektivbiografi över lärarna. Det saknas material för att studera organisationer, läroplaner eller fysiska förhållanden. Deras skola var ofta inget annat än de själva och deras hem. Därför framstår prosopografen som en lämplig metod.

Det ska erkännas att syftet här i första hand *inte* är att presentera en fullbordad studie och färdiga siffror. Istället är syftet att studera materialets förutsättningar som grund för en skisserad prosopografisk studie. Det är materialet och materialets temata som står i centrum. Att studera materialets temata kan även kopplas till synen på standardiserade variabler som grundläggande för prosopografen, vilket framförts av t ex Donald Broady.⁵ Om en prosopografisk studie bör innehålla samma information för samtliga individer, framstår det som motiverat att undersöka vilken information som finns i ett standardiserat material. PMn presenterar i tur och ordning ett antal temata som återfinns i materialet och det kommenteras hur dessa kan bidra till kunskapen om, eller förståelsen av, det egentliga studieobjektet, den privata språkundervisningen. Slutligen skisseras en sammanfattande bild av utvecklingen och några idéer för fortsatta undersökningar. Innan dessa temata, kategorier eller variabler diskuteras ska dock materialet presenteras.

Materialet, Stockholms mantalsuppgifter

Mantalsuppgifterna var en typ av självdeklaration som varje hushållsföreståndare var skyldig att lämna in årligen. Uppgiften innehöll information om hushållets medlemmar och med hjälp av denna upprättades mantalslängden, en förteckning över alla invånare som skulle betala mantalspenningar, en särskild skatt. Skatten betalades per person och uppgifterna innehåller därför (i regel) ingen information om inkomst eller förmögenhet.⁶ Stockholms mantalsuppgifter har tidigare använts som utgångspunkt för Ragnar Grips prosopografiska studie av grafiska arbetare i Stockholm, där kohorten definieras genom 1880-års uppgifter.⁷

Att undersökningen här gäller Stockholm är inte ett slumpmässigt val. Stockholms stadsarkiv har sedan en längre tid arbetat på ett register över stadens mantalsuppgifter, sökbart via

⁵ Broady (2002), s. 381.

⁶ "Om mantalsuppgifter och mantalslängder" (<http://www.ssa.stockholm.se/sv/Anvand-arkiven/Sokvagar/Register-till-mantalsbocker/Om-mantalskrivningen>). Mantalsuppgifterna är bevarade fr o m 1835, äldre uppgifter i registret bör bygga på mantalslängden. För mer information om skatten och mantalsuppgifter, se Lext (1979).

⁷ Grip (1981), s. 7.

arkivets hemsida. Registret är sökbart på namn, titel, stadsdel och sidhänvisning. Förutom en sidhänvisning till de inbundna uppgifterna finns det för vissa årtal (1835, 1845, 1860 & 1870) länkar till inskannade uppgifter.⁸ Endast för dessa fyra år har det varit möjligt att kontrollera hur väl registret speglar informationen i de verkliga uppgifterna. I allmänhet stämmer det väl överens, d v s den som kallat sig språkmästare i uppgiften kallas det också i registret. Det som saknas är den ”överflödiga” informationen, t ex ”*inhämtar kunskaper vid växelundervisningssällskapets normalskola*”⁹ eller ”*har lånbibliotek*”¹⁰. För en grundligare undersökning bör naturligtvis alla originaluppgifter kontrolleras. Trots eventuella brister måste man se registret som en tillgång. Alternativet vore att manuellt gå igenom de inbundna uppgifterna, ett par tusen per stadsdel och år.¹¹

För min undersökning har jag gjort två sorters sökningar i registret. Dels har jag sökt alla titlar med ordet ”språk”, d v s identifierat alla de personer som kallat sig ”språkmästare”, ”lära­rinna i franska språket” m.m. Den studerade gruppen förenas alltså genom att de vid åtminstone ett tillfälle valt att kalla sig t ex språklärare, ett intressant faktum med tanke på att dessa personer ofta tycks ha varit verksamma på flera områden, ibland samtidigt. Dels har dessa personer sedan följts individuellt genom åren, före och efter sin språklärarperiod. Sammanlagt rör det sig om lite drygt 200 individer under perioden 1820, 1830-83. Vid periodens början rör det sig om knappt 10 individer per år, för att sedan öka till strax under trettio per år omkring 1848. Efter en viss nergång ligger antalet någorlunda stadigt kring tjugo per år efter 1860, möjligen med en viss ökande tendens i slutet av perioden. Antalet lärare växlar dock relativt kraftigt mellan angränsande år.

Språkmästare eller språklärare?

Eftersom den undersökta gruppen definierats genom den titel de använt, framstår det som naturligt att börja diskussionen i just dessa titlar eller yrkesuppgifter. Sökningen på ”språk” resulterar i en rad olika benämningar. De vanligaste är språkmästare, språklärare (ibland med bestämmingar ”fransk”, ”tysk” eller ”engelsk”) eller språklärarinna. En inte helt obetydlig grupp är språkmästar-/språkläraränkor och –döttrar, vilken dock faller utanför undersökningen. De olika benämningarna, d v s främst språkmästare och språklärare, tycks inte helt slumpvist använda, utan visar en viss intressant systematik.

⁸ Bilaga 1 & 2 visar två exempel på mantalsuppgifter. Trots att förtryckta formulär blir vanligare mot slutet av perioden är innehållet uppenbart likartat över tid.

⁹ Mantalsuppgift 1835, O Fornander.

¹⁰ Mantalsuppgift 1845, C M Spanier.

¹¹ Enbart de fyra inskannade åren innebär omkring 184 000 bilder.

Den tydligaste trenden är hur beteckningen "språkmästare" försvinner. Från att ha varit den dominerande titeln under 1820 och tidigt 1830-tal, blir den allt ovanligare. På 1840-talet förekommer enstaka exempel och sedan ett isolerat fall så sent som 1874. Det verkar också som att utländska lärare oftare använder beteckningen "språkmästare" än de infödda svenskarna. Orsakerna till denna förändring är osäker, men det finns en intressant parallell i hur beteckningen "skolmästare" under 1800-talet trängs tillbaka till förmån för "skollärare".¹² En undersökning av de olika lärarnas verksamhet skulle kanske visa om skiftet från språkmästare till språklärare speglar en förändrad inriktning i undervisningen, t ex från muntlig färdighet till fokus på formella aspekter.¹³

Till skillnad från språklärarna-språkmästarna finns det ingen koppling mellan språklärarynnorna och språkmästarynnorna. Ordet "språkmästarynna" förekommer, men som beteckning på en språkmästares hustru.¹⁴ Tidsmässigt dyker språklärarynnorna också upp när språkmästarna i stort sett försvunnit. En viktig faktor är också att de upptagna titlarna språkmästare, -lärare och -lärarynna tycks förbehålla de privata lärarna samt vissa speciella skolor som Karlberg och Hillska skolan, medan de offentliga skolornas språklärare kallar sig lektor.

Språklärarnas bakgrund

I mantalsuppgifterna finns nästan alltid information om födelsedatum och, i många fall, födelseort. Förutom den uppenbara variabeln "ålder" ger detta också en möjlighet att identifiera fadern och språklärarens sociala bakgrund. Om språkläraren själv haft barn kan deras födelseuppgifter visa hur läraren flyttat runt i landet. Detta kräver dock ytterligare material.

En intressant dimension kan vara om språklärarna är infödda svenskar eller invandrade utlänningar. I materialet märks detta genom födelseorten eller anteckningar om utländskt medborgarskap. I materialet finns invandrare främst från Tyskland, Frankrike och dagens Polen. De engelska invandrarna är en relativt liten grupp och bland språklärarynnorna finns några individer från Schweiz. Även om skillnaden mellan svenskar och invandrade är intressant finns en stor grupp, andra generationens invandrare, som inte lika lätt kan inordnas i denna uppdelning. Språklärarnas ursprung är också knutet till deras religion, något som åtminstone under andra halvan av perioden alltid antecknats. Den tydliga trenden är att

¹² Broady (1999), s. 80f.

¹³ För en sådan utveckling, jfr Larsson & Winberg (2006).

¹⁴ T ex mantalsuppgift 1830, L Jouvin.

fransmännen ofta är katoliker medan tyskarna är judar. Om den främmande kulturen ofta setts som ett mål för språkstudierna, kan den främmande religionen kanske ses som en önskad bieffekt.¹⁵ I ett par fall, t ex den konverterade språklärarinnan A Lundeberg, finns det också uppgifter från andra källor som tyder på en missionerade verksamhet.

En hypotes för en vidare undersökning om den privata språkundervisningen vore att infödda språklärare betraktades som en fördel, åtminstone inom vissa delar eller typer av språkundervisning. Den utländska bakgrunden skulle då kunna ses som en resurs som läraren kunde omsätta inom verksamheten. Detta måste dock studeras i andra källor.

Språklärarnas verksamhet

För ett fåtal individer framstår språkundervisningen som en huvudsaklig sysselsättning under längre tid, i ett par fall under nästan 40 år. De allra flesta kallar sig språklärare under betydligt kortare perioder och det är inte alls ovanligt med språklärare som dyker upp ett enstaka år för att sedan försvinna. Av de ca 150 identifierade språkmästarna/språklärarna tycks omkring en tredjedel bara varit verksamma ett år.¹⁶ Genom att följa språklärarna över tid blir det möjligt att placera språkundervisningen som ett moment i de enskilda livsloppen. På ett mer personligt plan kan man sedan fastställa en idealtypisk språklärare, eller åtminstone några viktigare grupper av språklärare.

De personer som flyttat till Stockholm för att undervisa finns ofta registrerade som ”resande språklärare” första året. Troligen handlar det om en markering att de fortfarande inte är folkbokförda i staden. Året därpå har de i de flesta fall bosatt sig i staden eller, om affärerna gått sämre, flyttat vidare. Om den ekonomiska sidan av verksamheten, eller för den delen undervisningens innehåll, finns i regel ingen information i mantalsuppgiften. Av de inskannade uppgifterna framgår ändå att vissa kommentarer smugit sig in. T ex kommenterade språk- och skrivläraren Heymanson 1835 att ”inkomsten häraf är för närvarande obestämd”.¹⁷

För de allra flesta var språkundervisning alltså en sysselsättning under en begränsad period i livet. För de som tidigare eller senare bott i Stockholm kan man följa karriärer på andra områden och språkundervisningen framstår som ett steg i karriären. Flera språklärare hade t ex tidigare varit bokhållare och en del gick sedan vidare till att bli grosshandlare. Intressant

¹⁵ Sådana farhågor hade t ex Hjalmar Branting när han placerade dottern i Franska Skolan. Jarnhammar (2002), s. 54.

¹⁶ Här ingår inte de som var verksamma under 1830 eller 1883, vars verksamhet kan sträcka sig utanför den undersökta perioden.

¹⁷ Mantalsuppgift 1835, S E Heymanson.

nog finns också motsatta exempel där före detta grosshandlare undervisade i språk för att sedan lämna landet. Ett exempel på en neråtgående karriär är kanske också språkläraren M Jones, ursprungligen kemist, sedan språklärare och slutligen intagen på Danvikens hospital.

Även om mantalsuppgifterna inte tillåter en total kartläggning av alla individer, t ex dem som flyttat från staden, kan man ändå identifiera vissa större grupper bland språklärarna som visar att språklärarna inte var någon homogen kår. En grupp är de man kan kalla *professionella* språklärare. Dessa kännetecknas framförallt av sin långa språkundervisning och kan sällan knytas till verksamhet på andra områden. Sett till antalet individer verkar gruppen relativt liten och den rymmer både utlänningar och infödda. Det är ofta dessa lärare som under åtminstone en tid är engagerade vid speciella skolor som t ex den Hillska skolan i Barnängen. Går man till andra källor ser man att det ofta är lärare i denna grupp som skrivit läroböcker i språk. Ett exempel på dessa är C M Spanier som vid sin död 1860 drivit sin skola i minst 30 år. På L J Hiertas initiativ fick änkan en statlig pension, trots att mannen inte varit offentligt anställd.

Ytterligare en viktig grupp är personer knutna till *handeln*. Hit räknar jag alla som före eller efter sin språklärarperiod varit verksamma som bokhållare, agenter eller handelsmän av olika slag. Sett till antalet individer är denna grupp den viktigaste. Troligen avslöjar detta faktum också något centralt för den privata undervisningen: inriktningen på en praktisk undervisning för blivande handelsmän. Här kan undersökningen om språklärarnas övriga verksamhet förstärka eller bekräfta den bild som också antyds i debatten om språken, i annonser och i läroböckernas innehåll. Att den privata språkundervisningen handlat om t ex affärskorrespondens stämmer väl överens med argumentationen kring språkundervisningens införande i skolorna. Samtidigt väcks nya frågor. Om de blivande köpmän man velat locka till skolorna fortsatte att gå till privata lärare, vilka gick då till skolornas undervisning? Fanns det skillnader mellan den privata och offentliga undervisningen, där den senare framstod som mindre relevant för handelseleverna? Ett exempel ur denna grupp är O E Leffler, i början av 1840-talet handelsbokhållare, därefter språklärare och från 1850-talets mitt handelsresande, grosshandlare och stadsmäklare.

En tredje grupp privata språklärare är de som på olika sätt hör till *kulturens* område. Med kultur menar jag här t ex skådespelare, musiker och sångare. Återigen rör det sig delvis om invandrade utlänningar, men även svenskar eller barn till utlänningar. Tänjer man på begreppet kultur skulle man kanske även kunna räkna boktryckare, forskare, traktörer hit. Om även en frisör kan kallas kulturarbetare är väl mer tveksamt. Den f d skådespelaren vid Djurgårdsteatern O N Tillgren är ett exempel ur denna grupp. Han är dessutom en av de få

som bevisligen undervisat i italienska. Förutom de tre beskrivna grupperna måste man också nämna ett antal före detta militärer, såväl svenskar som invandrare.

Relationer mellan språklärare

Den troligen mest omfattande historiska inventeringen av lärare i moderna språk som gjorts genomfördes av den tyske professorn Konrad Schröder på 1980-talet. I förordet förklarar han att hans "bio-biografiska lexikon" bara upptar lärarnas familjeförhållanden i den mån de "bevisligen påverkat deras yrkesmässiga livsbana".¹⁸ Hur detta samband skulle se ut preciseras tyvärr inte. Mantalsuppgifterna, vars egentliga syfte var att redovisa hushållets eller familjens medlemmar, måste ändå kunna avslöja vissa familjeband mellan språklärarna. Här blir resonemanget begränsat av att familjemedlemmar bara nämns i de fyra inskannade årgångarna och inte för alla registrerade språklärare.

Även med den begränsningen är det möjligt att se band mellan flera av lärarna. T ex var den fränskilda kryddkramhandlarhustrun R M Lagerwall, som från 1854 undervisade i språk, dotter till språkmästaren Louis Jouvin. Relationerna kunde också vara andra än familjeband, t ex fanns språklärarinnan A M Gylling tidigare i pension hos språkläraren J I Elfving. Ibland kanske man t o m kan tala om små dynastier, som i fallet Paban där både fadern och två söner arbetade som språkmästare/språklärare. Exemplet Louis Paban d.y. och många andra barn till invandrade visar också hur svårt det är att dela in språklärarna i antingen utlänningar eller svenskar, om man skulle vilja undersöka en sådan skillnad.¹⁹

Språklärarna i staden

Den första uppgiften som anges i mantalsuppgifterna är familjens adress, t ex "S^t Nicolai Församlings Johannes Gränd Quarteret Glauchus f.d. huset N^o 5, nu mera N^o 2". Det är i adressordning uppgifterna bundits i volymerna och förts in i mantalslängderna. Ofta finns i husägarens uppgift en lista på hans hyresgäster, sedan följer dessas egna uppgifter. Det skulle alltså med originaluppgifterna gå att undersöka om språkläraren ägde sitt hem eller hos vem han hyrde och ibland hur stort han bodde. Det har jag inte försökt göra till denna PM.

I stället har jag här tittat på var i staden språklärarna bodde. Detta är möjligt genom att stadsdel anges i det digitala registret och exakt adress i de inskannade originaluppgifterna (1835, 1845, 1860, 1870). Resultatet visar ett intressant mönster över var i staden en språkmästare kunde

¹⁸ Schröder (1987), s. XXI.

¹⁹ I en kommentar till Pabans läsebok kallas han också "halffransman". Nyblom (1908), s. 183.

tänkas bo under perioden. Under 1820- och 30-talet återfinns de flesta i stadens centrala delar, Gamla stan och i vissa fall längs Hornsgatan på Söder. Centrum för verksamheten verkar ligga vid Köpmangatan/kvarteret Cepheus vid Stortorget där det under lång tid finns en stabil närvaro av språklärare. Under de följande åren sprider sig språklärarna över staden, till Klara, Jakob och Ladugårdsland, men även längre bort på Söder. Centrum är dock fortfarande Köpmangatan. Spridningen sammanfaller naturligtvis med stadens tillväxt, men också med det ökande antalet språklärare. När antalet språklärare sedan minskar till en något lägre nivå, omkring 1860, koncentreras de också till en mindre del av staden. Men det är inte det gamla centrumet kring Gamla stan, utan istället Klarakvarteren och området kring Hötorget. 1870 finns ingen språklärare eller språklärlarinna kvar på Söder. De språklärare som finns kvar i Gamla stan bor, intressant nog, båda vid Köpmangatan.

Man kan resonera kring orsakerna till denna spridning och senare koncentration. Naturligtvis inverkar stadens tillväxt och språklärarnas antal. Möjligen kan industrialiseringen förklara varför språklärarna försvinner från Söder och egentligen aldrig dyker upp på Kungsholmen. Varför de mot slutet koncentreras till en viss del av norra staden är mer komplicerat att motivera, men i samma område inrättades under samma tid flera nya skolor, t ex Nya Elementarskolan. Möjligen blir en undersökning av lärarnas adresser också meningsfull när den relateras till en undersökning av elevgruppen.

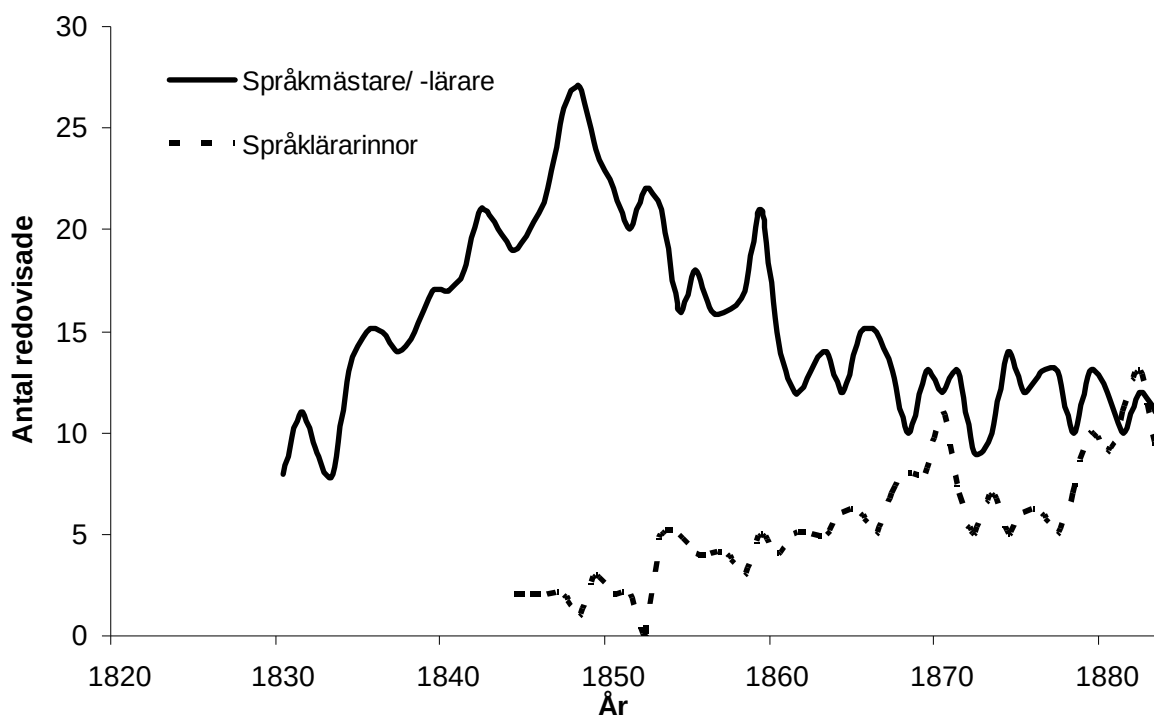
Språklärlarinnorna

Mycket av det som presenterats ovan gäller även för de kvinnliga språklärarna, t ex vad gäller adresserna. På många sätt skiljer de sig ändå från de manliga kollegorna, och det kan vara intressant att titta på dessa skillnader. Den mest uppenbara skillnaden är att språklärlarinnorna inte syns förrän i mitten av 1840-talet, vilket möjligen kan förklaras med den ändrade lagstiftningen om kvinnlig näringsfrihet 1846. Före reformen tvingades den första språklärlarinnan få sin mantalsuppgift påskriven av en manlig granne som gick i borgen för hennes skatt.²⁰ Efter reformen ökar antalet språklärlarinnor till omkring tio per år vid periodens slut.²¹ Här kan man alltså nyansera den stabila bild av språklärarnas antal som gavs ovan. I själva verket är det en ökning av antalet språklärlarinnor som döljer ett sjunkande antal manliga språklärare och rent av ger en viss ökande tendens av det totala antalet mot periodens

²⁰ Mantalsuppgift 1845, A S Strandberg.

²¹ En liknande och samtidig utveckling har konstaterats för informatorer och guvernanter, nämligen att de förra minskade och de senare ökade i antal under 1800-talet. von Platen (1994), s. 38.

sista år. Utvecklingen redovisas i nedanstående diagram, som också visar de stora variationerna mellan angränsande år.



Anm. För 1820 och 1830 redovisas samma antal språklärare/språkmästare (8). För mellanliggande år saknas uppgifter.

Ytterligare en aspekt som skiljer språklärarinnorna från språklärarna är att det är svårt att knyta dem till andra sfärer, till arbeten före och efter språkundervisningen. Endast i ett fall, M de Ron, kan man vara någorlunda säker på en "professionell" språklärarinna, d v s en som likt språklärarna ovan använder titeln under en längre tid.²² Ofta finns de tidigare och senare med beteckningar som "sömmerska" eller "mamsell", vilket inte utesluter att de också undervisade. Språklärarinnorna är också alltid ogifta. I flera fall handlar det om änkor eller fränskilda kvinnor. I de fall det varit möjligt att dra slutsatser om männen eller fäderna kan de ofta kopplas till samma verksamheter som nämnts ovan: artister, handel och språkundervisning. I många fall handlar det om döttrar till invandrade som försörjer sig på språkundervisning. I ett par fall är det döttrar till språklärare.

²² Möjligen gäller det ytterligare någon, som kallar sig "privatlärarinna" och bara något enstaka år "språklärarinna".

Sammanfattning

Syftet med denna PM var med hjälp av Stockholms stadsarkivs register över mantalsuppgifter identifiera och översiktligt beskriva gruppen privata språklärare och språklärarinnor i Stockholm under perioden 1820-1883. Materialet erbjuder en möjlighet att identifiera och åtminstone delvis beskriva en grupp och en verksamhet som annars är svårfångad.

Sammanfattningsvis kan man iaktta ett antal trender inom gruppen under perioden. En förändring är att benämningen "språkmästare" ersätts av "språklärare". Ett stabilt drag under perioden är att språkundervisningen för de flesta är en kortlivad verksamhet, något man gör under något eller några år. För de manliga lärarna märks en ökning i antal fram till slutet av 1840-talet, vilken följs av en minskning. Samtidigt med minskningen sker en geografisk koncentration av språklärarna till Norrmalm. En slutsats man kan dra om språkundervisningen utifrån de verksamma lärarna är att det i stor utsträckning handlade om en utbildning för blivande handelsmän. Detta märks t ex genom att vissa kallar sig lärare i språk och bokhålleri, men även mer indirekt genom att många lärare antingen varit eller blev bokhållare, grosshandlare eller liknande.

De kvinnliga språklärarinnorna visar ett helt annat mönster än de manliga kollegorna, t ex genom att öka i antal från 1840-talet. Eftersom lärarinnornas liv inte kan följas genom andra yrkesverksamheter, är det svårt att dra några slutsatser om undervisningens inriktning. Kanske var den språkundervisningen för kvinnor inte heller så specialiserad som männens. En grundläggande skillnad mellan verksamheterna borde också vara att den kvinnliga inte konkurrerar mot en offentlig undervisning.

Även om mantalsuppgifterna ger vissa utgångspunkter för en prosopografisk eller kollektivbiografisk studie av språklärarna krävs kompletterande material för att närmare studera den privata undervisningens innehåll och plats. Många frågor som uppkommer när man betraktar gruppen språklärare, t ex skiftet språkmästare/språklärare, betydelsen av att vara infödd lärare och kanske också den geografiska placeringen i staden, borde ställas mot en undersökning av undervisningens form, innehåll och inriktning. Här krävs en undersökning av kvalitativa källor som tidningsannonser och programskrifter från de privata lärarna. Vissa iakttagelser, t ex inriktningen mot handeln, väcker också frågor om eleverna. Vilka tog egentligen lektioner hos privata lärare och vilka fick kunskaperna genom skolan. Troligen är dessa elever ännu svårare att identifiera än deras lärare.

Litteratur

- Broady, Donald (1999), "Skolmästarkonst och vetenskap". I: *Artes* nr 1.
- Broady, Donald (2002), "French prosopography. Definition and suggested readings". I: *Poetics* 30.
- Grip, Ragnar (1981), *Konstförvanter och bokbindare i Stockholm 1850-1914. Studier av härkomst och social rörlighet hos arbetare inom boktryckar- och bokbindaryrkena. En kollektivbiografi*. Stockholm: Stockholms kommun.
- Gunnarsson, Elving (1983), *Handelsundervisning i Sverige 1826-1909*. Uppsala: Företagsekonomiska institutionen.
- Hammar, Elisabet (1981), *Franskundervisningen i Sverige fram till 1807: undervisningssituationer och lärare*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hammar, Elisabet (1994), "Privatissime – privat. Något om utbildningens framväxt i Sverige, sett via ämnet franska". I: Hammar, Elisabet et al. (red.), *Utbildningshistoria 1994*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Jarnhammar, Lennart (2002), *Franska skolan. Liberté, Egalité, Fraternité*. Stockholm: Franska skolan.
- Larsson, Esbjörn (2005), *Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning: Kungl. krigsakademien mellan åren 1792 och 1866*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Larsson, Esbjörn & Ola Winberg (2006), "Från färdighet till skolämne". I: Börjesson, Mikael et al. (red.), *Fältanteckningar*. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi.
- Lext, Gösta (1979), *Mantalsskrivningen i Sverige före 1860*. Göteborg: Landsarkivet.
- Nyblom, Carl Rupert (1908), *En sjuttioårs minnen. I. Skolgossetiden 1832-1850*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Platen, Magnus (1994), "Informatorn". I: Hammar, Elisabet et al. (red.), *Utbildningshistoria 1994*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Schröder, Konrad (1987), *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes Spätmittelalter bis 1800. Band I*. Augsburg: Universität Augsburg.

No. 9

Uppgift till 1835 års Mantals
och Skattskriftning i Stockholm
Stad, Inrikes Armeers Högskola
Större, Huset N. 2 Gåthgatan
och Södra Catharina Församling.

F. Rouget

	år	Namn	dag
Underskottman fransk			
Språkmästare	1769	July	30
Hustru Elisabeth	1782	Mars	27
Dötter Lovisa	1819	Mars	14
Pigan Stina Larsdotter	1784		
Sonern Emil	1826	Sept.	2
Pigan Gustava Berg	1814	Mars	28

Hörs till Södra Catharina Församling

Stockholm
S. 2. Mars 1834.
Frans Rouget

Bilaga 2. Mantalsuppgift 1870, språkläraren S M Hirsch, verksam 1834-75.

UPPGIFT 588.

Mantals- och Skattskrifning i Stockholms Stad och *St. Clara*

Församling, Qvarteret *Loen* , huset N:o

N:o *7* vid *Karduanismakargatan* för år *1870*.

Personernas namn, m. m.	Födelse-			Kyrkoskrif-	Anteckningar.
	År.	Månad.	Dag.	ningsort: Församling.	
Antecknad, <i>Språklärare</i>	<i>✓</i>	<i>1802</i>	<i>Juni</i>	<i>17</i>	<i>Mosaiska</i>
<i>hustru Julie Meyer född Wederdahl</i>					
<i>När Tobakshandel uti huset N:o 80</i>					
<i>Stettninggatan Qvart: Winkelhaken</i>	<i>✓</i>	<i>1816</i>	<i>Juli</i>	<i>10</i>	<i>St. Clara</i>
<i>nickan Mathilda Lovisa Kemner</i>	<i>✓</i>	<i>1852</i>	<i>Juli</i>	<i>31</i>	<i>Ladugårdsländförsamling</i>
<i>hustru Maria Charlotta Törnberg</i>	<i>✓</i>	<i>1839</i>	<i>Febr</i>	<i>22</i>	<i>St. Clara</i>

Stockholms 23 December 1869

Sally Meyer Hirsch

Uppsala universitet

Inst. för utbildning, kultur och medier

Avslutande pm inom kursen Utbildningshistoria, metoder 7,5 hp

2009-05-11

Södertörns högskola

Institutionen för genus, kultur och historia

Håkan Forsberg

Doktorand i utbildningssociologi

E-post: hakan.forsberg@sh.se

Innehåll

Elevpeng och resursfördelning.....	2
Fyra gymnasieskolor i Stockholms innerstad.....	2
En organisationsanalytisk ansats.....	4
Nationella program och skolpeng.....	5
Skolpeng och resursfördelning.....	8
Lärare och organisation.....	9
Övrig personal och skolmiljö	10
Diskussion	13
Källor.....	16
Elektroniska källor	16
Referenser.....	16
Bilaga 1	18
Statistik och intäktsberäkning	18
Bilaga 2.....	22
Gymnasieskolor och skolbibliotek	22

Elevpeng och resursfördelning

År 2000 uppskattade *World Trade Organization* att den amerikanska skolindustrin omsatte cirka 700 miljarder dollar och den globala marknaden för utbildning uppskattningsvis 2000 miljarder dollar.¹ Ofantliga summor som till en början ter sig avlägsna våra svenska klassrum och den levande tanken om en skola för alla, men den svenska gymnasieskolan är likväl en del av denna marknad. I Sverige är elevpengen inkorporerad i varje enskild elev och utgör därmed den huvudsakliga inkomstkällan för dagens gymnasieskola. I Stockholmsområdet har det vuxit fram en skolmarknad där alla aktörer, från förskolor till gymnasieskolor, konkurrerar om elevunderlaget och intäkterna. Detta kan ses som ett led i den marknadsliberala omvandling som pågår i det svenska utbildningssystemet. Konkurrenssituationen och den fria resursanvändningen tar allt större utrymme i skolornas vardag. Detta är dock inte en förändring som skett över en natt utan går att spåra tillbaka till 1980-talet och bör förstås mot en allt mer individorienterad samhällelig kontext.²

Inom ramen för kursen *Utbildningshistoria, metoder* har jag valt att undersöka hur fyra gymnasieskolor i Stockholms innerstad disponerar sina intäkter inom organisationen. Ambitionen är att pröva en organisationsanalytisk ansats för att förstå de institutionella strategierna och förhoppningsvis få en fingervisning om hur olika ekonomiska aspekter påverkar utformningen av verksamheten. Tillvägagångssättet för urvalet av dessa skolor kommer att presenteras under nästa rubrik och på så sätt förankra denna pm:s frågeställningar i tidigare forskning.

Fyra gymnasieskolor i Stockholms innerstad

I Mikael Palmes forskningsrapport *Personlighetsutveckling och målrationalitet. Kulturellt kapital i Stockholms gymnasieskolor på 2000-talet*, som ingår i hans avhandling *Det kulturella kapitalet* från 2008, presenteras en polaritet mellan ekonomi och kultur med utgångspunkt i den sociala strukturen bland Stockholms gymnasieskolor. I en analys av skolornas hemsidor lyfts denna polaritet fram i form av två tankefigurer om synen på människan och utbildning, nämligen *bildningsorienterad* respektive *målrational*. Den förstnämnde tankefiguren representerar en holistisk bild av människan och där utbildningen i sig har ett egenvärde för människans utveckling, medan en målrational syn refererar till investering för framtida avkastning. Något förenklat, presenterar Palme utifrån analyserna av skolornas hemsidor ett spänningsfält mellan å ena sidan bildningsorienterade och målrationala gymnasieskolor, å andra sidan mellan stark respektive svag avgränsning av utbildning.³ Den senare polariteten fångar auktoritet respektive familjaritet i relation till

¹ Patrinos 2000, s 65.

² Broady 1981 s 94 samt Lindensjö & Lundgren 1998 s 31-33 & 66, 72, 74.

³ Palme, 2008, s 258.

eleven/läsaren av hemsidan.⁴ Exempelvis skulle ytterligheterna i en sådan polaritet kunna bestå i en skola som kort och gott erbjuder naturvetenskaplig utbildning kontra en skola som erbjuder en upplevelsebaserad specialinriktning av naturvetenskapliga programmet med en profil bestående av äventyr, idrott och utbildning.

Jag har valt ut fyra gymnasieskolor utifrån detta spänningsfält; *Södra latins gymnasium* och *Globala gymnasiet* vilka båda är två kommunala skolor som representerar den kulturella polen, varav den förstnämnda även kan kategoriseras som elitskola i meritokratisk mening. *Enskilda gymnasiet* och *JENSEN Gymnasium norra* är två fristående skolor som representerar den ekonomiska polen, varav den förstnämnda också är en elitskola i meritokratiskt avseende.

Ambitionen har varit att välja ut skolor som både representerar större och mindre organisationer, har studieförberedande program samt drivs av kommunala respektive fristående huvudmän. För att de ska vara jämförbara utifrån ekonomiska förutsättningar har det varit viktigt att skolorna också har tillnärmelsevis lika många elever.

Södra latins gymnasium: kommunal elitskola med bildningsorienterad inramning och stark avgränsning av utbildning. Cirka 900-1000 elever

JENSEN gymnasium norra: fristående skola med målrationaliserad inramning och relativt svag avgränsning av utbildning. Cirka 800-900 elever.

Globala gymnasiet: kommunal skola med bildningsorienterad inramning och relativt stark avgränsning av utbildning. Cirka 350-400 elever.

Enskilda gymnasiet: fristående elitskola med målrationaliserad inramning och stark avgränsning av utbildning. Cirka 250-300 elever

Utifrån denna karaktäristik över de valda gymnasieskolorna är syftet med denna pm att undersöka sambandet mellan intäkter och utformning av verksamheten samt hur detta förhåller sig mellan skolor som representerar en bildningsorienterad respektive målrationaliserad kunskapssyn.

Det material som jag främst utgått ifrån för att få information om skolornas verksamhet är Skolverkets databas SIRIS som ger information om lärarkollegiet på respektive skola samt om elever och betyg. En brist i detta material är att skolans övriga personal inte redovisas, till exempel är elevvårdspersonal mycket intressant för att beskriva en skolas verksamhet. Sådan information har jag istället sökt hos skolornas hemsidor med varierande resultat.⁵ För att beräkna skolornas intäkter via skolpeng har jag utgått ifrån Stockholms stads utbildningsnämnds verksamhetsplan för 2009 där budgeteringen av elevpeng för läsåret 08/09 framgår (se bilaga 1). Innan vi närmar oss det empiriska materialet kommer den organisationsanalytiska ansatsen att konkretiseras.

⁴ Palme 2008. s 247ff, 257f.

⁵ 090414 kontaktade jag de utvalda skolorna via mejl angående deras tjänstefördelning av övrig personal men har ännu inte fått något svar.

En organisationsanalytisk ansats

Valet av en organisationsanalytisk ansats för att studera en verksamhets förutsättningar har både för- och nackdelar. Å ena sidan ges möjligheten att studera en konkret och lokal nivå. Å andra sidan finns det en risk att förklaringsmodellen blir allt för avskalad i och med att individerna lämnas, till förmån för institutionen och dess organisation. På varje enskild skola finns det individer som via sitt sociala kontaktnät är en viktig organisatorisk faktor för verksamhetens utformning.

I linje med Bo Lindensjö och Ulf P Lundgren har jag valt att utgå ifrån förståelsen av skolan som en institution som både är beroende och oberoende av det omgivande samhället. Enligt Lundgren, bygger skolan som organisation på en cellstruktur. Lärare är exempelvis autonoma i klassrummet samtidigt som de är en del av en tradition med bestämda mönster. Det är dock resurserna och regleringen som bestämmer de olika cellernas utrymme i slutet.⁶ Denna pm kommer att fokusera på de ekonomiska resurser som bestämmer ramarna för att organisera verksamheten.

Skolväsendet går mot en allt mer globalt ekonomiskt orienterad inriktning som betonar konkurrenskraftig utbildning och efterfrågan i ordalag av företagsamhet och entreprenörskap.⁷ Denna utveckling står i bjärt kontrast till 1900-talets pedagogiska strömningar, men också i förhållande till den altruistiska bild av det svenska skolsystemet som går att spåra i den Whigtolkande beskrivningen av det svenska skolväsendets utveckling.⁸ En utveckling som i mångt och mycket manifesteras i formuleringen ”en skola för alla”. Denna tankefigur är stadd i förändring i och med skolornas konkurrenssituation och möjlighet till friare resursanvändning. En förändring som borde gå att spåra verksamheternas organisatoriska avväganden.

Johannes Westberg studerar förutsättningarna för förskolornas verksamhet i sin avhandling *Förskolepedagogikens framväxt. Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945*. Westberg positionerar sig mot tidigare forskning i och med att han fokusera både på organisationens materiella förutsättningar samt dess idémässiga förutsättningar. Han studerar den pedagogiska förändringen genom att lyfta fram fem viktiga områden som ringar in verksamhetens förutsättningar. Den främsta anledningen till detta är att han vill studera hur organisationer påverkas av det sammanhang som de ingår i.⁹ Inspirerad av Westbergs empiriskt orienterade grepp har jag valt ett liknande angreppssätt, genom att ta avstamp från den sociala struktur bland Stockholms gymnasieskolor som Palme presenterar för att sedan undersöka de faktiska

⁶ Lindensjö & Lundgren 2000. s 27.

⁷ Ball 2007. s 185ff

⁸ Axelsson 2007. s 16.

⁹ Westberg 2008. s 27- 28. Se även Scott 2003. s 17.

ekonomiska förutsättningarna. Utifrån Palmes två begrepp målrationalitet och bildningsideal är min utgångspunkt att det finns en diskrepans mellan marknadsanspråk och bildningsanspråk vilket är intressant att studera utifrån de olika skolornas faktiska resurser och deras organisationer.

I huvudsak är jag intresserad av huruvida en organisationsanalytisk ansats lämpar sig för att studera skillnader på en lokal och konkret nivå mellan institutioners olika förutsättningar och premisser. För att göra detta har jag valt att fokusera på skolornas ekonomiska förutsättningar utifrån fem organisatoriska faktorer: *lärare/elev, elevvårdspersonal, administrativ personal, skolbibliotek* och *skollunch*. Dessa fem faktorer är kostnadstunga för en skolverksamhet samtidigt som de är kopplade till den pedagogiska aspekten av skolpengens intention (med undantag för skollunch) och kommer därför att ligga till grund för jämförelsen mellan de olika skolorna. De övergripande frågeställningar i denna pm lyder som följer:

- *Hur ser sambandet ut mellan ekonomiska intäkter och programutbud?*
- *Hur disponeras de ekonomiska resurserna av fristående respektive kommunala huvudmän?*
- *Vilka skillnader finns det i detta avseende mellan skolor som representerar en bildningsorienterad respektive en målrational kunsksyn?*

Nationella program och skolpeng

Det svårt att ge en rättvisande bild av gymnasieskolornas ekonomiska förfaranden. Frågan är om det ens är möjligt. Till att börja med finns det flera faktorer som försvårar en genomlysning av de ekonomiska tillgångarna. Kommunerna är skyldiga att redovisa kostnader och bidragsbelopp för fristående skolor till Skolverket. De uppgifter som samlas in av Skolverket är kostnader, budget och bidragsbelopp per program.¹⁰ Så långt kan gymnasieskolans kostnad per kommun spåras, men enkäterna som lämnas in är endast tillgängliga via/för kommunens kontaktperson. För att komma i kontakt och få tillgång till dessa uppgifter krävs troligtvis en välformulerad forskningsplan och goda kontakter inom de kommunala administrationerna. På så sätt är det en möjlig väg som skulle kunna ge en god inblick i de kommunala gymnasieskolornas budgetarbete. Däremot skulle det inte säga något om de fristående huvudmännens ekonomiska förfaranden i och med att det är en utgift som inte följs upp inom kommunal regi. De fristående skolorna tar emot bidragsbelopp från kommunen som baseras på riksprislistan för de olika programmen som i sin tur baseras på kommunernas efterkalkyler.¹¹

¹⁰ Skolverket 090422. *Anvisning för redovisning av kommunens kostnader och bidragsbelopp till fristående gymnasieskolor för 2009.* <http://www.skolverket.se/sb/d/2114>. Vid senare kommande hänvisningar till denna anvisning kommer jag endast att referera till Skolverket och detta datum.

¹¹ Skolverket 090422.

Kommunerna är skyldiga att redovisa sina kostnader för skolförvaltning vilket inkluderar bidragsbelopp till fristående gymnasieskolor. Kommunala skolor är kostnader för kommunen som budgeteras och justeras utifrån de kommungemensamma kostnaderna för lokaler, fastighetsskötsel, central administration etc. Fristående skolor är också kostnader för kommunerna men de har ingen insikt i hur pengarna används eller fördelas.

En viktig skillnad i skolpengens konstruktion är att i bidragsbeloppen till de fristående skolorna utgår kompensation för lokalkostnader samt den moms som den fristående skolan inte kan lyfta av.¹² Fristående skolor drivs ofta av koncerner eller stiftelser som i sin tur kan fördela resurser mellan skolorna och samtidigt skjuta till medel från andra intressenter. Sammantaget gör det att skillnaderna i transparens mellan skolornas finansiella förutsättningar gör det näst intill omöjligt att få en samlad bild.

I denna undersökning har jag därför valt att bortse ifrån både den kommunala administrationen samt de privata intressenternas funktion och avgränsat mig till att endast fokusera på den enskilda skolans ekonomiska förutsättningar baserat på elevpeng som beräknas efter rikspislistan hos Stockholms stad. Detta medför en jämförbar ekonomisk grund för att undersöka hur resurserna disponeras av respektive skola.

Tabell 1: Sammanställning av skolornas totala intäkter baserat på elevpeng och elevantal samt ett genomsnitt över intäkt per elev. Se bilaga för en mer specifik uträkning för varje enskild skola.

Skola	Antal elever	Beräknade intäkter från skolpeng under läsåret 08/09(exkl. moms)	Genomsnitts skolpeng per elev
Södra Latins gymnasium (kom.)	1020	136 503 951 :-	133 827:-
Globala gymnasiet (kom)	394	37 947 845 :-	96 314:-
JENSEN gymnasium norra (frist.)	912	126 295 426 :-	138 481:-
Enskilda gymnasiet (frist.)	275	35 392 388 :-	128 699:-

Källa: Sthlm stads verksamhetsplan 2009 & Skolverket SIRIS.

I denna korstabell kan vi se att den kompensatoriska funktionen i bidragsbeloppen till de fristående skolorna näst intill utjämnar intäkterna trots att de skiljer ungefär 100 elever i underlag för elevpengsintäkterna mellan kommunala och fristående skolor. Effekten är störst mellan de två mindre organisationerna, Globala gymnasiet och Enskilda gymnasiet. Den förstnämnda skolan har endast 2,5 miljoner kronor mera i intäkter trots att skolan har 30 procent fler elever (se bilaga 1). Denna skillnad blir extra tydligt om man slår ut skolpeng oberoende av program per elev. Genomsnittsskolpengen hos Enskilda gymnasiet ligger då i paritet med Södra Latins gymnasium trots att skolan bara har en fjärdedel av antalet elever. Kompensationen till fristående skolor för lokaler och momsavdrag får i detta fall stort genomslag på skillnader i intäkter från

¹² Skolverket 090422. Se även bilaga där denna kostnad diskuteras i förhållande till gymnasieschablonen.

skolpengen. I och med att denna skillnad har en kompensatorisk grund är det svårt att visa på någon skillnad mellan egentliga förutsättningar. Därför är det intressant titta på vilka program som erbjuds och i vilken utsträckning på respektive skola.

De två nationella program som har flest elever på de fyra gymnasieskolorna är samhällsvetenskapliga och – naturvetenskapliga programmet (förkortas härnäst SP och NV). Båda dessa program genererar mindre intäkter per elev än till exempel yrkesinriktade program, samtidigt är de också, mätt i antal elever, de överlägset största programmen, både nationellt och i Stockholms län.¹³ Det torde med andra ord vara viktigt att kunna erbjuda dessa program för att säkerställa ett stabilt rekryteringsunderlag för intäkter via elevpeng. Tre av de fyra skolorna som står i centrum för denna undersökning konkurrerar främst om högpresterande elever vilket visar sig i intagningspoängen inför höstterminen 2008. De båda elitgymnasierna Södra Latins gymnasium och Enskilda gymnasiet hade en median på över 300 poäng till både SP och NV, medan Globala gymnasiet låg strax under denna gräns med 295 poäng. Undantaget är JENSEN gymnasium norra som hade en median om 245 poäng för SP och 265 poäng för NV vilket i sig inte är dåliga intagningspoäng.¹⁴ Sammantaget är det konkurrens om studieplatserna på dessa skolor och det finns med andra ord en god tillströmning av elever till båda dessa program hos de fyra skolorna vilket också borgar för stabila intäkter.

I detta avseende visar sig en skillnad mellan stora och små skolor. Det bildningsorienterade Globala gymnasiet och det målrationala Enskilda gymnasiet erbjuder endast dessa program fast med olika utgångspunkter. Globala gymnasiet erbjuder bara ett specialutformat samhällsprogram med global inriktning.¹⁵ Enskilda gymnasiet erbjuder båda programmen men har majoriteten av antalet elever på det naturvetenskapliga programmet. I detta avseende skiljer sig också skolan från de övriga.

Vikten av att profilera sina utbildningar har blivit allt viktigare i konkurrensen om elevunderlaget, i synnerhet handlar detta om att positionera sig i förhållande till de elever som skolan vill rekrytera.¹⁶ Mycket tyder på att de små skolorna väljer att satsa på ett av dessa dominerande program för att profilera sin skola och samtidigt ha en stabil målgrupp, medan de större skolorna Södra Latins gymnasium och JENSEN gymnasium norra har möjlighet att erbjuda båda programmen. Dock är SP det största programmet hos de båda sistnämnda skolorna genom att utgöra 41 respektive 62 procent av elevunderlaget vilket vittnar om vikten av att erbjuda ett program med bred rekryteringsbas även om premisserna skiljer sig åt.

¹³ Skolverket hemsida 090419. Skolor och elever i gymnasieskolan läsåret 2008/09, uppgifter på riksnivå och länsnivå.

¹⁴ *Gymnasieintagningen 2008*

¹⁵ Enligt skolans hemsida erbjuder Globala gymnasiet NV från och med ht 2008 men uppgifter från det programmet finns inte att tillgå via Skolverkets databas SIRIS.

¹⁶ Palme 2008, s 211.

Huruvida skolan har en bildningsorienterad eller målrationell kunskapssyn spelar troligtvis roll i förhållandet till vilket programutbud som erbjuds. Till exempel erbjuder JENSEN gymnasium medieprogrammet (MP) som inbringar betydligt mera pengar per elev än SP men samtidigt har programmet inte lika stort attraktionsvärde. Det bildningsorienterade och kulturellt präglade Södra Latins gymnasium erbjuder å sin sida Yrkesmusikerprogrammet som, i stort sett, genererar samma skolpeng som medieprogrammet.

Det finns skillnader mellan vilka program som kan ackompanjera varandra beroende på bildningsorienterade eller målrationell kunskapssyn. Palme visar i sina analyser hur skolor lyfter fram sina tillgångar och egenskaper för att skapa trovärdighet. Dessa är beroende av skolans position och marknadsstrategiska avväganden men också vilka tillgångar som skolan i realiteten kan göra anspråk på att äga.¹⁷ I detta avseende borde också de reella intäkterna, beroende av program, vara av betydelse för skolans position och indirekt på dess organisatoriska utformning.

Skolpeng och resursfördelning

En rapport från IFAU (Institute for labour market policy evaluation) 2004, visar att lärarantalet per elev i grundskolan minskade under 1990-talet för att återigen stiga något i början av 2000-talet, dock med skillnaden att andelen behöriga lärare kraftigt minskade samtidigt. Rapporten slår också fast att minskade resurser har betydelse. Det finns påvisade samband mellan andelen lärare per elev och studieresultat, framför allt har detta stor betydelse för elever som kommer från missgynnade familjeförhållanden. Sammantaget har resurserna till skolan minskat sedan 1990-talets början men huruvida detta beror på decentraliseringen av skolan är omöjligt att avgöra. Resursfördelningen till kommunerna förändrades däremot genom decentraliseringen och slopandet av de öronmärkta statsbidragen till varje enskild skola har resulterat i större skillnader mellan skolor och studieresultat.¹⁸

I och med denna utveckling har skolorna också fått mera frihet att disponera sina resurser, i synnerhet de fristående skolorna. I linje med detta har också den ekonomiska transparensen minskat. En liknande utveckling kan vi se i finansieringen av det engelska skolsystemet där så kallade *Standards Funds* utvecklades för att ge skolor i socialt utsatta områden större frihet att disponera sina resurser. En sådan finansiering får effekten att det är svårt att se hur pengarna används och det är svårt att bedöma likvärdigheten mellan skolor.¹⁹

¹⁷ Palme 2008. s. 221- 258.

¹⁸ Björklund, Edin, Fredriksson m fl 2004. s 72.

¹⁹ Levacic 2008. s 228.

Lärare och organisation

Ett sätt att komma runt den bristande ekonomiska redovisningen av vad skolpengen används till, är att titta på skolornas faktiska resurser. De faktiska resurser som står i centrum för analysen av de fyra gymnasieskolorna i denna pm är; *lärare/elev, elevvårdspersonal, administrativ personal, skolbibliotek* och *skollunch*. I anslutning till den första kategorin är det också av stor vikt att lyfta fram andelen behöriga lärare. Nedan kommer en sammanställning av skolornas resurser i form av lärare och skolledare.

Tabell2: Skolledning och lärarkollegiet.

Skola	Skoledare/ rektor	Totalt antal lärare	Lärare/hel tidstjänster	Lärare med pedagogisk högskoleexa men.	Lärare per 100 elever	Lärare med specialpeda gogisk högskoleexa men.
Södra Latins gymnasium (kom.)	3,9	76	71,7	59 (77,9 %)	7,4	3 (4,2 %)
Globala gymnasiet (kom)	2,0	20	17,6	18 (87,3 %)	6	0
JENSEN gymnasium norra (frist.)	6,3	51	44,7	25 (49,3 %)	5	0
Enskilda gymnasiet (frist.)	0,0	19	19	15 (76,5 %)	7,5	1 (5,3 %)

Källa: skolverkets databas SIRIS – Personalstatistik läsåret 07/08, egen bearbetning.

De båda elitskolorna, Södra Latins gymnasium och Enskilda gymnasiet, har flest lärare per 100 elever vilket är intressant i förhållandet till sambandet mellan andelen lärare och studieresultat som lyfts fram i rapporten från IFAU. I denna jämförelse är det de mest privilegierade eleverna, i förhållande till social bakgrund, som får de bästa resursmässiga förutsättningarna. Till exempel har dessa två skolor även lärare med specialpedagogisk kompetens vilket saknas hos de andra två.

Den skola som har lägst meritvärde som intagningsgräns, JENSEN gymnasium norra, är den skola som har minst andel lärare per elev samt lägst andel behöriga lärare. Huruvida vikten av behöriga lärare har betydelse för studieresultaten är en omdiskuterad fråga och samtidigt ett eftersatt forskningsområde. Det är dock relevant att lyfta fram just denna aspekt hos JENSEN gymnasium norra. Skolan har både lägst andel lärare per elev samt lägst andel behöriga lärare men väldigt många tjänster knutna till skolledare/rektor vilket är en intressant organisatorisk aspekt. En förklaring till den höga andelen skolledare skulle kunna vara att skolan fördelar administrativa uppdrag på lärarkåren vilket liknar den organisationsstruktur som finns inom näringslivet. Företag uppmuntrar sina medarbetare genom att införa nya befattningar och fördela ansvar vilket nödvändigtvis inte innebär högre ersättning. Det finns också en koppling mellan graden av

befattningar och personalens lojalitet.²⁰ En sådan organisatorisk resursfördelning stämmer väl överens med JENSEN:s ambition att spegla en modern företagsmiljö.²¹ I förhållande till en sådan förklaring är lärarkollegiets medelålder intressant, men tyvärr har jag inte lyckats komma över några sådana uppgifter. Ett mer erfaret kollegium är troligtvis mindre benäget att åta sig administrativa uppgifter som ligger utanför den dagliga lärargärningen till skillnad från yngre lärare som behöver meritera sig.

Enskilda gymnasiet har ingen redovisad skolledare/rektor i uppgifterna som återfinns hos Skolverket, men på skolans hemsida presenteras både rektor och biträdande rektor. De båda kommunala skolorna har en ledning som liknar varandra utifrån skolornas storlek och består av en skolorganisation med rektor samt biträdande rektorer med programansvar.²² En ganska klassisk ansvarsfördelning inom skolans värld där det övergripande administrativa arbetet inte belastar lärarna ytterligare.

Övrig personal och skolmiljö

För att få en ytterligare en bild av hur skolans resurser fördelas har jag valt att utgå från skolornas hemsidor och, i den mån det är möjligt, försöka sammanställa resursfördelningen utifrån *elevvårdspersonal*, *administrativ personal*, *skolbibliotek* och *skollunch*. En avgränsning som gjorts är att utgå från redovisad personal som finns tillgänglig för eleverna på skolan. Därav är inte t ex skolläkare inkluderad i och med att de ofta konsulteras vid behov. Naturligtvis hade det varit att föredra tjänstefördelning som jämförelsematerial, men det visade sig tyvärr inte vara möjligt att komma över sådana uppgifter i kontakterna med skolorna.

Tabell 3: resursfördelningen utifrån *elevvårdspersonal*, *administrativ personal*, *skolbibliotek* och *skollunch*.

Skola	Elevvårdspersonal	Administrativ personal	Skolbibliotek /personal	Skollunch
Södra Latins gymnasium (kom.)	1 skolkurator, mån-fre 2 skolsköterskor, mån-ons respektive tis-fre	7 personal inkl it	Ja, 2 bibliotekarier 1 biblioteksass.	Gratis i egna lokaler
Globala gymnasiet (kom)	1 Skolsköterska, mån-ons	3 personal inkl it	Ja, 1 personal	Gratis i egna lokaler
JENSEN gymnasium norra (frist.)*	Ja *	Ja *	Nej	15-30 kr, ingen lokal
Enskilda gymnasiet (frist.)	1 Skolsköterska, tors fm	4 personal inkl it	Ja, 1 bibliotekarie 1 biblioteksass.	3500 kr /termin

Källa: Respektive skolas hemsida. *Information hämtad från Skolverkets inspektion 2006 m det finns inga uppgifter om antal eller tjänster.

²⁰ LIS - Ledningssystem för Informationssäkerhet - SIS/TK 318, kapitel 8, Personalresurser och säkerhet. Detta är en handbok för små och medelstora företag som vill inrätta nya ledningssystem framtagna av SIS - Swedish Standards Institute.

²¹ < <http://www.jenseneducation.se>>, 090427.

²² < <http://www.enskildagymnasiet.se>>, 090427; < <http://www.son.edu.stockholm.se>>, 090427; < <http://www.globalagymnasiet.se>>, 090427.

Utifrån den skisserade bilden av skolornas resursfördelning visar sig några intressanta aspekter. Till att börja urskiljer sig JENSEN gymnasium norra genom att de endast redovisar skollunchen, av de jämförda resurskriterierna i tabellen, på sin hemsida. Övriga uppgifter om skolan har jag baserat på Skolverkets inspektion 2006. Denna bild bekräftar att den ekonomiska genomlysningen är problematisk i och med att skolpengen disponeras fritt. Exempelvis använder sig skolan av flera resurseffektiviserande åtgärder vilket framgår av både deras hemsida och i inspektionens rapport. Bland annat har de hemklassrum och halvdagsstruktur för eleverna vilket innebär att eleverna har undervisning antingen förmiddag eller eftermiddagen. En sådan struktur torde föra med sig en halvering av lokalkostnaderna i och med att bara halva skolans elever är närvarande samtidigt och nyttjar lokalerna. I kombination med koncentrationsläsning och längre undervisningspass kräver det inte lika många lärare som om alla elever skulle ha undervisning samtidigt.²³ Om vi väger in skolans låga andel lärare per elev är detta i stor utsträckning en resurssparande åtgärd. Hemklassrum och koncentrationsläsning motiveras som pedagogiska fördelar och det målrationala perspektivet lyfts samtidigt fram genom att kvalitetssäkring, mätning, mental träning och framför allt coachning betonas för att nå goda studieresultat på skolan.²⁴

Hos de andra tre skolorna är det enkelt att hitta uppgifter om elevvårdspersonal, skolbibliotek och administrativ personal. Globala gymnasiet ger även skolans lokalvårdare plats bland personalen med en egen självpresentation och Södra Latins gymnasium presenterar kontaktuppgifter till skolans fyra vaktmästare. I fråga om öppenhet och redovisning av skolans personal och resurser går det en skiljelinje mellan stark och svag avgränsning av utbildning. JENSEN gymnasium norra representerar den senare, mer familjära hållningen, som framhåller mer abstrakta värden som skolan erbjuder. Värden som är svåra att mäta utifrån kostnader.

Skollunch

En annan skiljelinje visar sig mellan kommunala och fristående skolor i fråga om gratis skollunch. De kommunala skolorna erbjuder gratis skollunch i sina egna lokaler. Till exempel har Globala gymnasiet både kökschef och kock anställda i sitt eget kök som har specialiserat sig på vegetarisk mat tillagad på kravmärkta och närodlade råvaror.²⁵ De båda fristående skolorna debiterar sina elever för mat men på frivillig basis. JENSEN gymnasium norra gör en stor poäng på sin sida av att skollunch inte är lagstadgad i skolpengen men att de trots detta hjälper eleven med finansiering av Rikskuponger. Enskilda gymnasiet konstaterar på sin hemsida att skollunchen

²³ Uppgifter hämtade från Skolverkets inspektion av skolan 2006 samt < <http://www.jenseneducation.se>>, 090427.

²⁴ Palme 2008. S 258 samt < <http://www.jenseneducation.se>>, 090427.

²⁵ < <http://www.globalagymnasiet.se>>, 090427.

kostar 3500 kronor per termin och att maten lagas av skolans husmor samt att den är uppskattad av eleverna.²⁶

I och med att skollunchen inte är inkluderad i skolpengen men samtidigt sannolikt är ett konkurrensmedel är det lite uppseendeväckande att inte de fristående skolorna satsar mera av sina resurser på just detta. Frågan är om inte just skollunchen är en konkurrensfördel bland de kommunala skolorna som ofta har egna skolkök i de ändamålsenliga skollokalerna samt en annan finansieringsmöjlighet genom kommunala medel? Utifrån jämförelsen visar det sig att de bildningsorienterade och kommunala skolorna lägger stor vikt vid skollunchens betydelse och att den ska vara kostnadsfri.

Skolbibliotek

Om lunchen inte är inkluderad i skolpengen så är i alla fall den pedagogiska verksamheten det, vilket för oss till biblioteksresurserna på de fyra skolorna. De båda kommunala skolorna samt Enskilda gymnasiet har ett eget bibliotek med anställd personal medan JENSEN gymnasium norra inte redovisar någon personal eller bibliotek alls på sin hemsida. Med tanke på att över 60 procent av skolans elever återfinns på det studieförberedande samhällsvetenskapliga programmet borde ett skolbibliotek vara en central resurs för både lärare och elever. Södra Latins gymnasium som också har majoriteten av sina elever på SP har två bibliotekarier och en biblioteksassistent anställda. Enskilda gymnasiet har två personal anställda för biblioteksverksamhet, men är samtidigt en betydligt mindre skola än Södra latin och JENSEN. En förklaring till detta skulle kunna vara skolornas långa tradition och elitkaraktär. Intressant är då att Globala gymnasiet som är en relativt nystartad skola har satsat personal på skolbibliotek men breddat tjänsten genom att kalla den för pedagogassistent och webbredaktör. Även för en nystartad bildningsorienterad skola är det viktigt att erbjuda skolbibliotek till skillnad från en målrational skola.

En kort översikt av tio andra skolors hemsidor, fem fristående och fem kommunala, som alla har det gemensamt att erbjuda SP visar att ingen av de fristående skolorna erbjuder skolbibliotek med personal. Fyra av fem kommunala skolor har både bibliotek och personal (bilaga2). Mycket tyder på att det finns en stor skillnad mellan kommunala och fristående skolor i fråga om att erbjuda skolbibliotek. Enskilda gymnasiet bör ses som ett undantag i detta avseende med tanke på att skolan har funnits sedan 1913 i privat regi.

Avslutningsvis, om vi jämför de två större organisationerna, Södra Latins gymnasium och JENSEN gymnasium norra, kan vi se att de intäktsmässigt har jämlika förutsättningar. Både i fråga om programutbud och i fråga om elevantal. Däremot skiljer de sig diametralt i fråga om

²⁶ < <http://www.jenseneducation.se>>, 090427; < <http://www.enskildagymnasiet.se>>, 090427.

vilka resurser som presenteras och vilka resurser de faktiskt erbjuder. I detta avseende utmärker sig JENSEN gymnasium norra genom att skolan ställer mindre resurser till elevernas förfogande än de övriga tre skolorna. Skolan har lägst andel lärare per elev, lägst andel administrativ personal, lägst andel behöriga lärare och en utvecklad effektivisering i nyttjande av personal och lokaler. De resurser som presenteras är främst abstrakta värden som anknyter till en modern företagsvärld.

De mindre skolorna, Globala gymnasiet och Enskilda gymnasiet, är ganska jämbördiga ifråga om resursfördelning men skiljer sig på två punkter. Globala gymnasiet erbjuder gratis skollunch och har en närvarande skolsköterska tre dagar i veckan till skillnad från Enskilda gymnasiet som debiterar skollunch och har sin skolsköterska närvarande en förmiddag i veckan. Huruvida detta är uttryck för bildningsorienterad respektive målrationell kunskapssyn är svårt att säga. Men det visar på att den förstnämnda månar om elevernas trivsel och skolans kulturella inramning medan den senare har ett mera pragmatiskt förhållningssätt som sätter utbildningen i centrum.

Diskussion

Det är svårt att dra några långtgående slutsatser utifrån denna begränsade jämförelse av fyra gymnasieskolor, men det finns några intressanta samband att lyfta fram. Till att börja med har det samhällsvetenskapliga programmet en särställning bland tre av de fyra skolorna i egenskap av vara störst och därmed också det program som genererar mest pengar. En intressant aspekt av detta i förhållande till huvudmannaskap är storleken på skolan och vilka program som erbjuds. Södra Latins gymnasium erbjuder SP i kraft av sin storlek men också i egenskap av att vara en prestigeskola som rekryterar högpresterande elever. Högpresterande elever är i större utsträckning mer intresserade av det elitrekryterande NV än det mera socialt och heterogena SP.²⁷ Detta avspeglar sig också i en marginell skillnad i intagningspoäng mellan de båda programmen där NV har 315 poäng och SP 300 poäng som median. Skolans bildningsorienterade kunskapssyn och dess kulturella elitprägel gör det möjligt att rekrytera många elever och samtidigt säkerställa en god inkomstkälla.

På JENSEN gymnasium norra är det samhällsvetenskapliga programmet skolans flaggskepp som kompletteras av NV och MP i form av en, för att låna Palmes uttryck, marknadsnisch för att kunna rekrytera elever på bred basis. Fast med betydligt svagare avgränsning av utbildning. Det vill säga att skolan har ett målrationellt tilltal och trycker på skolans möjligheter för en lyckad yrkeskarriär. Det hela ger goda och säkra intäkter, i synnerhet med tanke på att skolan är ett vinstdrivande företag som bland annat har tre till liknande

²⁷ Palme 2008 s. 211

konceptskolor i Stockholms innerstad. Det finns med andra ord en intressant skillnad mellan SP och hur det används av de två större skolorna i denna undersökning. Mycket pekar på att bildningsorienterad respektive målrational kunskapssyn också är olika former av ekonomiska institutionella strategier.

Emellertid är det inte särskilt förvånande att SP på en bildningsorienterad elitskola tenderar att rekrytera högpresterande elever och samtidigt generera goda intäkter, medan SP på en målrational "normalskola" främst är en given inkomstkälla. Men om vi tittar på Globala gymnasiet och Enskilda gymnasiet, som båda har relativt höga intagningspoäng, så ställs bildningsorienterade SP mot målrationala NV vilket är intressant. Dels för att skolorna inte använder något av programmen som "kassako" och dels för skillnaden i tonvikten av program. Samtidigt verkar, paradoxalt nog, inte skolorna vara lika beroende av goda intäkter i form av många elever eller höginkomstbringande program. En förklaring skulle kunna vara skolornas säregna profiler och föresatser, det vill säga Globala gymnasiet som en globalt och kulturellt inriktad skola och Enskilda gymnasiet som en traditionell elitskola. Intressenterna bakom skolornas etablering verkar snarare vara det som borgar för intäkterna, en kommunal satsning på global inriktning respektive en föräldradriven elitskola som etablerades 1913.²⁸

Resursfördelningen blir framträdande i relation till skolornas öppenhet, för de skolor som har en stark avgränsning av utbildning är det viktigt att presentera skolans personal och andra resurser så som skolbibliotek och skollunch för att ge en bild av skolans kvalitet. Lärarna är skolans viktigaste resurs och därmed viktig att presentera, i synnerhet för skolorna med bildningsorienterad kunskapssyn.²⁹

På JENSEN gymnasium norra har sannolikt lärarkollegiet en annorlunda betydelse och då skolan inte presenterar dem personligen och har låg andel behöriga lärare. I stället presenteras skolans ledning genom att rektorer och ägare som är knutna till hela koncernen lyfts fram. Lärarkollegiet och annan personal på skolan lyser med sin frånvaro.³⁰ Hur intäkterna från skolpengen kommer eleverna till gagn hos JENSEN går därför inte heller att spåra i denna analys.

Jämförelsen av resursfördelning tyder på att de båda kommunala skolorna satsar större delar av sina resurser på personal medan den fristående skolan JENSEN gymnasium norra överlag använder mycket begränsade resurser. Enskilda gymnasiet intar en egen position som fristående skola i och med att de satsar på personalresurser men samtidigt har en målrational kunskapssyn.

²⁸ Palme 2008. s 274. Angående fristående elitgymnasiers ekonomiska tillgångar.

²⁹ Jfr Levacic 2008. s 224 & Palme 2008. s 274f.

³⁰ < <http://www.jenseneducation.se>>, 090427.

Frågan är om organisationer som har en målrationell kunskapssyn och samtidigt ett tydligt vinstintresse kommer att kunna vinna legitimitet över tid? En faktor som talar för en sådan utveckling är vikten av goda förutsättningarna vid organisationens begynnelse. Är etableringsfaktorerna goda, är chansen också stor att organisationen överlever och kan anpassa och förändra sin miljö efter nya förutsättningar.³¹ Friskoleetableringen under 1990-talet var både ideologiskt, ekonomiskt och strukturellt understödd vilket måste ha gynnat många fristående skolor i uppstartsfasen. Om det därmed är JENSEN gymnasium som är framtidens skola låter jag vara osagt. Däremot indikerar jämförelsen en skillnad mellan hur skolor med marknadsanspråk och bildningsanspråk disponerar sina resurser.

Avslutningsvis några ord om organisationsanalys som metod. Ambitionen med denna pm vara att pröva ett organisationsanalytiskt perspektiv för att studera institutioners förutsättningar på en lokal och konkret nivå. Denna empiriska ansats tillsammans med ett teoretiskt ramverk om bildningsorienterade och målrationella skolor har fungerat väl i avseendet att avgränsa en analysnivå. Samtidigt har det begränsade materialet, det vill säga insynen i skolornas organisationer, gett upphov till en ganska brokig empiri. Framför allt i komparativt avseende mellan skolorna är detta problematiskt vilket naturligtvis också grundar sig i det ringa urvalet. Emellertid är det också en del av organisationsanalysens resultat, det vill säga att den lokala nivån konkretiserar skillnaderna.

Jag tror att en mer utbyggd organisationsanalytisk ansats skulle vara givande för att förklara de allt mer marknadsorienterade strategierna hos dagens gymnasieskolor, framför allt för att kunna lyfta frågan om en skolas legitimitet. För att åstadkomma en sådan utbyggnad krävs ett mer komplext ekonomiskt material som ger insyn i strategiska avväganden på lokal nivå. Skolpengen innefattar många olika kostnader som ska komma den enskilde eleven till gagn. Genom att ekonomiskt nansera skolornas pedagogiska satsningar och befintliga resurser skulle skolpengen kunna fungera som en av flera analytiska variabler. Till exempel är medelålder, lönenivåer och graden av kompetensutveckling hos lärarkollegiet viktiga variabler att kunna jämföra med lärartäthet och andelen behöriga lärare.

³¹ Glenn & Delacroix 1982. s 179.

Källor

Inspektionsrapport från Skolverket 54-2006:1840 - Enskilda gymnasiet

Inspektionsrapport från Skolverket 53-2006:962 - Globala gymnasiet

Inspektionsrapport från Skolverket 54-2006:105 - JENSEN gymnasium norra

Inspektionsrapport från Skolverket 53-2006:962 - Södra Latins gymnasium

LIS - Ledningssystem för Informationssäkerhet - SIS/TK

Skolverket. *Anvisning för redovisning av kommunens kostnader och bidragsbelopp till fristående gymnasieskolor för 2009.*

Stockholms stads utbildningsnämnds verksamhetsplan för 2009.

Elektroniska källor

Gymnasieskolors hemsidor

< <http://www.son.edu.stockholm.se> >

< <http://www.globalagymnasiet.se> >, 090427.

< <http://www.enskildagymnasiet.se> >, 090427.

< <http://www.jenseneducation.se> >, 090427.

Databaser

< <http://www.skolverket.se> > SIRIS

< <http://www.gymnasieintagning.se> > DEXTER

Referenser

Axelsson, Thom (2007), *Rätt elev i rätt klass. Skola, begåvning och styrning 1910-1950*, Linköping

Ball, J Stephen (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge, New York.

Björklund Anders, Edin Per-Anders, Fredriksson Peter & Krueger Alan (2004). *Education, equality and efficiency – An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*. IFAU – Institute for labour market policy evaluation, Report 2004:1, Uppsala.

Broadly, Donald (1981). *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977-1980*. Stockholm. Symposion bokförlag.

Glenn, R Caroll & Jacques Delacroix (1982). *Organizational Mortality in the Newspaper Industries of Argentina and Ireland: An Ecological Approach*. Administrative Science Quarterly, Vol 27, No 2. s 169-198.

Levacic, Rosalind (2008). *Financing Schools: Evolving Patterns of Autonomy and Control*. Educational Management Administration Leadership, 2008;36 s 221-234. SAGE publications, London.

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm, HLS Förlag.

Palme, Mikael (2008). *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988-2008*. Uppsala. Uppsala universitet.

Patrinos, Harry Anthony (2000). *Market Forces in Education*. European Journal of Education, Vol. 35, No 1, 2000.

Scott, W Richard (1998) *Organizations. Rational, Natural and Open Systems I*. Upper Saddle River, N J: Prentice Hall International. Fjärde upplagan.

Westberg, Johannes (2008), *Förskolepedagogikens framväxt. Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945*, Uppsala

Bilaga 1

Statistik och intäktsberäkning

Kommentar till tabell 3, 6, 9 & 12: Dessa tabeller är en prognos beräknade på det redovisade antalet elever som antagits till respektive program under läsåret 2008/2009. Under terminernas gång faller det ifrån och tillkommer elever vilka därmed också tar med sig sin skolpeng. Hos de fristående skolorna är skolpengen uppdelad i två delar; *elevpeng* och *övrigt*. *Övrigt* specificerar den kompensation för lokalkostnader respektive den moms som den fristående skolan inte kan lyfta av. Samtidigt korrelerar posten *övrigt* tillsammans med summan för *elevpengen* på de nationella programmen med Gymnasieschablonen som 2009 uppgår till 79 576 kronor (Stockholms stads verksamhetsplan 2009 s. 42).

Södra Latins gymnasium (Kommunal) Elit

Tabell 1: *Fördelning av elever per program.*

Elever Läsåret 08/09	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3	Summa elever	Varav kvinnor i nr och %	Andel med utländsk bakgrund i nr och %	Genomsnitt. avgångsbetyg vt 2008
Estetiska programmet	64	61	64	189	153 81 %	11 6 %	17,4
Individuella programmet	11	9	13	33	20 61 %	4 12 %	-
Naturvetenskapliga programmet	63	63	59	185	121 65 %	26 14 %	17,1
Samhällsvetenskapliga Programmet	162	128	126	416	312 75 %	37 9 %	17,4
Yrkesmusiker – specialutformat program	64	66	67	197	84 43 %	12 6 %	17,7
Totalt	364	327	329	1020	690 68 %	90 9 %	17,4

Källa: Skolverkets databas SIRIS – skolblad läsåret 08/09.

Tabell 2: *Skolledning och lärarkollegiet.* Elevantal för läsåret: 975 (SIRIS)

Skolledning och lärarkollegiet Läsåret 07/08	Skoledare /rektor	Lärare numerärt	Lärare /helti dstjän ster	Lärare m ped. högskol eexam.	Lärare per 100 elever	Lärare m specialpe dagogisk högskole exam.
Antal i nr och/eller %	3,9	76	71,7	59 77,9 %	7,4	3 4,2 %

Källa: Skolverkets databas SIRIS – Personalstatistik läsåret 07/08.

Tabell 3: *Intäkter baserade på skolpeng och program för verksamhetsåret 2009.*

Program 08/09	Skolpeng för läsåret 08/09 per elev	Antal elever	Beräknade intäkter från skolpeng under läsåret (exkl. moms)
Estetiska programmet	54 099+57 657= 111 756 :-	189	21 121 884 :-
Individuella programmet	65 089+69 082= 134 171 :-	33	4 427 643 :-
Naturvetenskapliga programmet	44 509+47 686= 92 195 :-	185	17 056 075 :-
Samhällsvetenskapliga Programmet	41 503+44 561= 86 064 :-	416	35 802 624 :-
Yrkesmusiker – specialutformat program	91 315+96 347= 187 662 :-	197	36 969 414 :-
SUMMA			136 503 951 :-

Källa: Beräkning baserad på Stockholms stads utbildningsnämnds verksamhetsplan för 2009, Bilaga 7 & 8 samt elevantal från Skolverkets databas SIRIS - skolblad läsåret 08/09

Enskilda gymnasiet (Fristående skola)Elit

Tabell 4: *Fördelning av elever per program.*

Elever Läsåret 08/09	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3	Summa elever	Varav kvinnor i nr och %	Andel med utländsk bakgrund i nr och %	Genomsnitt. avgångsbetyg vt 2008
Naturvetenskapliga programmet	63	61	59	183	103 56 %	-	17,5
Samhällsvetenskapliga Programmet	31	31	30	92	58 63 %	-	17,2
Totalt	94	92	89	275	161 59 %	50 18 %	17,4

Källa: Skolverkets databas SIRIS – skolblad läsåret 08/09.

Tabell 5: *Skolledning och lärarkollegiet.* Elevantal för läsåret: 252 (SIRIS)

Skolledning och lärarkollegiet Läsåret 08/09	Skoledare /rektor	Lärare numerärt	Lärare /helti dstjän ster	Lärare m ped. högskol eexam.	Lärare per 100 elever	Lärare m specialpe dagogisk högskole exam.
Antal i nr och/eller %	0,0	19	19	15 76,5 %	7,5	1 5,3 %

Källa: Skolverkets databas SIRIS – Personalstatistik läsåret 07/08.

Tabell 6: *Intäkter baserade på skolpeng och program för verksamhetsåret 2009,*

Program 08/09	Skolpeng för läsåret 08/09 per elev	Antal elever	Beräknade intäkter från skolpeng under läsåret (exkl. moms)
Naturvetenskapliga programmet	65 365+67 679= 133 044 :-	183	24 347 052 :-
Samhällsvetenskapliga Programmet	59 027+61 031= 120 058 :-	92	11 045 336 :-
SUMMA			35 392 388 :-

Källa: Beräkning baserad på Stockholms stads utbildningsnämnds verksamhetsplan för 2009, Bilaga 7 & 8 samt elevantal från Skolverkets databas SIRIS - skolblad läsåret 08/09

JENSEN Gymnasium Norra (Fristående skola) övrigt gymnasium

Tabell 7: *Fördelning av elever per program.*

Elever Läsåret 08/09	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3	Summa elever	Varav kvinnor i nr och %	Andel med utländsk bakgrund i nr och %	Genomsnitt. avgångsbetyg vt 2008
Medieprogrammet	62	55	57	174	110 63 %	-	14,1
Naturvetenskapliga programmet	63	56	57	176	91 52 %	-	17,1
Samhällsvetenskapliga Programmet	186	189	187	562	338 60 %	-	15,0
Totalt	311	300	301	912	539 59 %	100 11 %	15,3

Källa: Skolverkets databas SIRIS – skolblad läsåret 08/09.

Tabell 8: *Skolledning och lärarkollegiet.* Elevantal för läsåret: 886 (SIRIS)

Skolledning och lärarkollegiet Läsåret 08/09	Skoledare /rektor	Lärare numerärt	Lärare /helti dstjän ster	Lärare m ped. högskol eexam.	Lärare per 100 elever	Lärare m specialpe dagogisk högskole exam.
Antal i nr och/eller %	6,3	51	44,7	25 49,3 %	5	0

Källa: Skolverkets databas SIRIS – Personalstatistik läsåret 07/08.

Tabell 9: *Intäkter baserade på skolpeng och program för verksamhetsåret 2009,*

Program 08/09	Skolpeng för läsåret 08/09 per elev	Antal elever	Beräknade intäkter från skolpeng under läsåret (exkl. moms)
Medieprogrammet	99 530+103 599= 203 489 :-	174	35 407 086 :-
Naturvetenskapliga programmet	65 365+67 679= 133 044 :-	176	23 415 744 :-
Samhällsvetenskapliga Programmet	59 027+61 031= 120 058 :-	562	67 472 596 :-
SUMMA			126 295 426 :-

Källa: Beräkning baserad på Stockholms stads utbildningsnämnds verksamhetsplan för 2009, Bilaga 7 & 8 samt elevantal från Skolverkets databas SIRIS - skolblad läsåret 08/09

Globala Gymnasiet (kommunal) Övrigt gymnasium

Tabell 10: *Fördelning av elever per program.*

Elever Läsåret 08/09	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3	Summa elever	Varav kvinnor i nr och %	Andel med utländsk bakgrund i nr och %	Genomsnitt. avgångsbetyg vt 2008
Individuella programmet	1	0	0	1	-	-	-
Specialutformat program, SP global	181	122	90	393	321 82 %	-	14,7
Totalt	182	122	90	394	322 82 %	43 11 %	14,7

Källa: Skolverkets databas SIRIS – skolblad läsåret 08/09.

Tabell 11: *Skolledning och lärarkollegiet.* Elevantal för läsåret: 291 (SIRIS)

Skolledning och lärarkollegiet Läsåret 08/09	Skoledare /rektor	Lärare numerärt	Lärare /heltidstjänster	Lärare m ped. högskoleexam.	Lärare per 100 elever	Lärare m specialpedagogisk högskoleexam.
Antal i nr och/eller %	2,0	20	17,6	18 87,3 %	6	0

Källa: Skolverkets databas SIRIS – Personalstatistik läsåret 07/08.

Tabell 12: *Intäkter baserade på skolpeng och program för verksamhetsåret 2009.*

Program 08/09	Skolpeng för läsåret 08/09 per elev	Antal elever	Beräknade intäkter från skolpeng under läsåret (exkl. moms)
Individuella programmet	65 089+69 082= 134 171 :-	1	134 171 :-
Specialutformat program, SP global	46 481+49 737= 96 218 :-	393	37 813 674 :-
SUMMA			37 947 845 :-

Källa: Beräkning baserad på Stockholms stads utbildningsnämnds verksamhetsplan för 2009, Bilaga 7 & 8 samt elevantal från Skolverkets databas SIRIS - skolblad läsåret 08/09

Bilaga 2

Gymnasieskolor och skolbibliotek

Nedanstående skolor har valts ut utifrån tre sökkriterier på hemsidan gymnasieguiden.se:

Stockholms län, samhällsvetenskap, alla inriktningar. Därefter har jag gått i bokstavsordning och efter huvudman. Jag har sedan utgått ifrån personallistor eller motsvarande på skolornas hemsidor för att utröna huruvida det finns bibliotekspersonal anställd.

Fristående skolor

<<http://www.ambassadorsakademin.se>>, 090428.

Nej

< <http://www.atletica.nu>>, 090428.

Nej

< <http://www.designgymnasiet.se>>, 090428.

Nej

<<http://teoretiska.se>>, 090428.

Nej

< <http://www.edicon.se>>, 090428.

Nej

Kommunala skolor

< <http://www.sigtuna.se>>, 090428 (Arlandagymnasiet)

Ja

< <http://www.stockholm.se>>, 090428 (Bernadottegymnasiet)

Nej

< <http://www.blackebergsgymnasium.com>>, 090428

Ja

< <http://www.bra.edu.stockholm.se>>, 090428 (Bromma)

Ja

< <http://www.brk.edu.stockholm.se>>, 090428 (Hägersten)

Ja

Elin Gardeström

Jag ska i denna text beskriva hur en maktanalys baserad på Foucaults verktygslåda kan utformas för mitt syfte att undersöka journalistutbildningens formering i Sverige. Texten är disponerad enligt följande: Den innehåller dels en diskussion om hur makt kan analyseras med hjälp av Michels Foucaults begreppsapparat, dels en diskussion om hur en sådan maktanalys bör utformas när det gäller studier av medier och specifikt i mitt fall – utbildning inom ett centralt medieyrke.

I ett andra led ska jag utföra en maktanalys på delar av ett avhandlingskapitel som nyligen har ventilerats. Detta kapitel är empiriskt och bygger till största delen på arkivmaterial. Perioden som skildras är 1953-1959 i Sverige då två utredningar parallellt arbetade med att försöka starta en grundutbildning för journalister. Den första utredningen var Håstadskommittén som initierades redan 1949 av Stockholms högskola och där de tre pressorganisationerna var representerade. Den blev dubblerad 1955 då de tre pressorganisationerna startade en egen utredning, som resulterade i att Journalistinstitutet grundades 1959. Detta institut drevs av pressorganisationerna genom en stiftelse och var förlagt utanför universiteten.

De synpunkter jag fick när kapitlet ventilerades var att jag i min text inledningsvis borde lyfta upp och definiera de olika konflikter som utspelar sig under perioden och forma texten utifrån dessa. En central konflikt är mellan det akademiska fältet och pressens fält men det finns fler processer under perioden. Att arbeta med primärt källmaterial, i mitt fall brev, protokoll, artiklar och andra handlingar, leder lätt till att den producerade texten blir en jämntjock skog av detaljer. Min tanke är att Michael Foucaults perception av makt, hans begrepp diskursiva formationer och begreppet *gouvernementalité*, i betydelsen styrningskonst, skulle kunna hjälpa mig att tydliggöra den maktprocess det egentligen handlar om.¹

¹ Foucaults begrepp *gouvernementalité* är en maktkonfiguration vid sidan av disciplinen och biomakten. Det är ett samlingsnamn för de tekniker och procedurer som styr och reglerar människors beteenden. Han menar att det moderna samhället skapade nya former av praktiker, administrativa rutiner, apparater och institutioner som användes för att strukturera formade nya former av praktiker, administrativa rutiner, apparater och institutioner som användes för att strukturera handlingsfält för andra, med andra ord hur människor kunde styras med subtila metoder. Detta kan i förlängningen leda till att människan lär sig styra sig själv. Återigen finns ingen självklar källa för denna *gouvernementalité*. Staten är enligt Foucault en ansamling institutioner, praktiker och kunskapsformationer vilka tillsammans utgör en form av styrning. Även om staten är en av de främsta platserna för olika styrningstekniker så återfinns dessa i många andra organisationer och institutioner. Det finns olika meningar om hur *gouvernementalité* ska översättas till svenska. Roddy Nilsson använder termen styrningsrationalitet men jag tycker styrningskonst är tydligare. Roddy Nilsson, *Foucault – en introduktion* (Malmö 2008) s.128f. Se diskussion om adekvat översättning i Jakob Kihlbergs text "Liberalismen är en naturalism", *Fronesis* nr 22-23 s. 55f

Roddy Nilsson skriver att det är ironiskt att Foucault som i hela sitt liv betonade diskursernas på samma gång disciplinerande och produktiva effekt själv kom att bli en betydelsefull diskursproducent. Diskursbegreppet har kommit att få en stark ställning inom svensk samhällsvetenskap och humaniora. Användningen och traderingen av Foucaults perspektiv har gett styrande effekter och lite är det med en känsla av att sätta mig vid ett självspelande piano som jag tar mig an hans form av maktanalys.²

Hur ska då en maktanalys enligt Foucault sättas i arbete? Helt nödvändigt är att själv rota i hans verktygslåda och därefter så att säga banka fast sin egen operativa användning på tröskeln till den Foucaultinspirerade analysen. En snårighet är att det inte går att lyfta ut en maktanalys från Foucaults värld utan att få med sig en hel del annat på köpet. En metodisk användning av Foucault hamnar oundvikligen i närheten av ett diskursanalytiskt arbetssätt. Det är närapå omöjligt att inte behöva använda uttrycket diskurser, ett begrepp som i sig har upplevt en utveckling där innebörden har vidgats, vinklats och stöpts om allt efter tyckte och smak. De avarter jag främst vänder mig mot är tendensen att bedriva konspiratorisk forskning där forskaren skapar diskurser till höger och vänster för att driva sin tes. Receptionen i Sverige har onekligen lett till motreaktioner. Roddy Nilsson är kritisk mot den ensidiga och utslätade anknytningen i svensk forskning till Foucaults diskursteoretiska tänkande. Esbjörn Larsson menar att den svenska Foucaultreceptionen är ”eklektiskt förvirrad” och att använda Foucault kan liknas med att ”så man ropar får man svar”. Han pekar också på det paradoxala med Foucaults begrepp ”styrningsrationalitet”. Det bär med sig en typ av allmängiltiga förklaringar till hur liberalismen kan forma vårt västerländska samhälle - en typ av allmängiltiga förklaringar som Foucault i andra sammanhang var kritisk mot.³

Det finns dock starka skäl att ändå anamma Foucaults perspektiv. En anledning är hans processinriktade maktbegrepp. Makten är enligt honom något som inte går att knyta till enskilda personer. Den har inget centrum, ingen adress. Den syns främst som handling, som någonting som cirkulerar i form av en kedja. Makt existerar endast som aktivitet, som något som görs. Den skapas i varje form av relation och finns i ett växelspel av rörliga relationer där olika krafter och verkningar griper in i varandra. Maktrelationer är inte utanför andra former av relationer utan en del av dem. Foucault menar att makten är produktiv och han har i denna mening en positiv syn på makt. Den producerar alltid motstånd och relationerna kan kastas om. Denna syn på makt är något som synes ha bäring på mitt empiriska material som skildrar en enveten utredningsprocess och många och långa diskussioner där det är svårt att se att någon styr men att ett resultat i slutändan ändå blir till.⁴

² Roddy Nilsson beskriver olika möjliga användningar av, tematisk, metodisk, teoretisk. Han kommenterar också Foucaultsreceptionens oanade effekter. Se *Foucault – en introduktion* (Malmö 2008) s. 182f, s.192

³ Esbjörn Larsson gör en kritisk reflektion över historiska studier i Michel Foucaults anda i ”Foucault över alles?”, Johannes Fredriksson, Esbjörn Larsson (red.) *Att rätt förfoga över tingen. Historiska studier och maktutövning* (Uppsala 2007) Se även Roddy Nilssons text i samma skrift, ”Foucault för alle? En diskussion om Foucault, radikalitet och historievetenskaperna”, s. 21

⁴ Nilsson (2008) s. 83-97

Ett "problem" för många Foucaultanvändare är att makten inte har något subjekt, den är på samma gång målinriktad som icke-subjektiv. Detta ställer onekligen till problem, för hur ska historien kunna skrivas om maktprocessen inte bärs fram av någon? Esbjörn Larsson beskriver att det är befängt att försöka kombinera Foucault maktanalys med någon form av aktörsperspektiv, om man ska ta hans "antihumanism på allvar".⁵ Foucaults förhållningssätt är onekligen problematiskt men inte omöjligt. Foucault förnekade inte att det finns strukturell makt. Det finns institutioner som bär makt men den blir inte synlig förrän den omsätts i handling.⁶ Det jag vill **slå fast** är följande: Det är viktigt att ha fokus på processen och inte på aktörerna. Aktörerna existerar dock som bärare av diskursiva formationer som ligger till grund för olika maktrelaterade handlingar.⁷ Diskursiva formationer är Foucaults ursprungliga begrepp (senare till diskurser) som jag för tydlighetens skull tänkte hålla mig fast vid för att markera avstånd från annan slentrianmässig och godtycklig användning av termen "diskurs".

Diskursiva formationer definieras som "tilltrasslade serier", mönster av oregelbundenheter som tillåter att till synes oförenliga element kunde förenas och bilda en sammanhållande enhet.⁸ Det är händelser, regelbundenheter, relationer och funktioner som kan definieras mellan objekten och som kan uttolkas till ett visst mönster som kallas diskursiva formationer. Foucault menade att de diskursiva formationerna var att betrakta som ett spridningssystem för olika utsagor och begreppet hade sin funktion genom att det blev möjligt att tolka relationerna mellan utsagorna. Att notera är att han konstruerar detta begrepp eftersom han anser att andra för honom möjliga begrepp att använda som "ideologi", teori eller "vetenskap" är alltför belastade.⁹

Det delade studieobjektet

Två andra bra anledningar till att brottas med Foucault är att han har något att säga om mitt studieobjekt. Som namnet visar – Journalistutbildning – kan det delas upp i två delar. Den första delen handlar om journalister som under min undersökningsperiod främst hade sin plats inom pressen, i

⁵ Larsson (2007) s.197

⁶ Roddy Nilsson, presentation 16 april. Se även resonemang hos Axelsson (2007) s. 29

⁷ Roddy Nilsson menar till exempel att professioner kan vara bärare av diskursiva formationer. Nilsson (2008) s. 55

⁸ Ett problem med begreppet diskursiva formationer är dess närhet till ideologibegreppet. Michel Foucault utformade begreppet diskursiva formationer på det tidiga 1970-talet som en reaktion mot den tidens statiska användning av ett marxistiskt ideologibegrepp där det framställdes att ideologi var en form av falskt medvetande. Detta implicerade även att det fanns en form av sant ideologiskt medvetande som kunde förklara världen och utvecklingen. Det var i denna kontext Foucault istället utvecklade ett nytt begrepp som han ansåg hade ett bättre förklaringsvärde. Mer nutida definitioner av ideologi visar på påtagliga likheter med Foucaults beskrivning av diskursiva formationer. En ofta använd definition är utformad av idéhistorikern Sven- Erik Liedman. Han beskriver ideologi som ett kluster av idéer, förbundna i ett handlingsmönster till en dynamisk enhet. Jag skulle personligen föredra att tala om aktörernas ideologier eftersom det nu 2008 snarare är begreppet diskurser som har förlorat sitt förklaringsvärde. Men för att inte krångla till det onödigt håller jag mig till Foucaults terminologi. Dessutom innebär användningen av ideologibegreppet andra typer av problem som det inte är relevant att gå in på här. Se Sven-Eric Liedman, *I skuggan av framtiden* (Sthlm 1997) s. 51. Se även Nilsson(2008) 54ff. Att de två begreppen tenderar att flyta ihop uppmärksammar Roddy Nilsson i "Foucault för alle? En diskussion om Foucault, radikalitet och historievetskaperna", Johannes Fredriksson, Esbjörn Larsson (red.) *Att rätt förfoga över tingen. Historiska studier av styrning och maktutövning* (Uppsala 2007) s. 17

⁹ Michel Foucault, *Vetandets arkeologi* (Lund 2002)s. 47, s. 54f.

avhandlingen kallad pressens fält. Pressen i Sverige var traditionellt knuten till politiska partier. Pressen utvecklades under 1800-talet som arenor för politisk diskussion och var viktiga för liberalismens genombrott. För socialdemokratin var framväxten av egna tidningar senare central för partiets organisering. Många redaktörer hade en andra position som politiker. Efter andra världskriget skedde en expansion av pressen (och även en utveckling av andra medier) som innebar att tidningarna i högre grad präglades av att vara säljbara produkter på en marknad.

Foucault har inte skrivit direkt om medier (vad jag vet) men desto mer om Panoptikon som symbol för övervakning och styrning.¹⁰ Den engelska utilitaristen Jeremy Bentham (1748 - 1832) ritade det perfekta fängelset Panoptikon där fångarna genom att alltid vara synliga för eventuella övervakare skulle komma att korrigera sig själva. Panoptikon blev för Foucault en symbol för ett samhälles disciplinära tekniker. Medborgarna idkade självdisciplin och samhället kunde styras utan auktoritära regimer. Panoptikon har av andra forskare används för att beskriva mediernas funktioner och effekter. Medierna starka roll i samhället leder till vad medieforskaren John B Thompson kallar synlighetsstyrning.¹¹ Publiciteten skapar individer som på olika nivåer i samhället vet sin plats utan någon annat ordningspolisiärt ingripande. Medierna normerar genom att exkludera och genom att hänga ut icke önskvärda beteenden. Benthams idé om det perfekta korrigerande fängelset kan tolkas som en vision för offentlighetens ordning.¹² Denna tolkning kan även styrkas genom att gå tillbaka till vad Panoptikons arkitekt Jeremy Bentham skrev i andra sammanhang om publicitetens roll som kontrollör av att såväl makthavare som vanligt folk skötte sig.¹³ Pressens eget ethos som tredje statsmakt motsäger knappast den bilden.

Med Foucaults terminologi kan pressen som en distributör av en synlighet ses som en styrningskonst bestående av olika tekniker. Med styrningskonst, *gouvernementalité*, menas demokratiska samhällens styrande tekniker där människan så att säga ska styras till frihet. Vi styrs inte mindre än på 1800-talet men på ett annat sätt.¹⁴ Utan att fastna i denna problematik vill jag peka på det centrala när det gäller journalister. Av synlighet följer inflytande men då måste synlighetens styras och vilka var centrala i detta styrningsarbete om inte journalisterna? Lite tillspetsat för detta ändamål skulle journalisterna kunna beskrivas som synlighetsstyrningskonstnärer. Märk väl att de endast är arbetskraft inom

¹⁰ Michel Foucault, *Övervakning och straff* (Lund 2003) s. 200-210

¹¹ John B Thompson beskriver panoptikon som symbol för kommunikationsteknikernas kontroll och använder termen synlighetsstyrning. Se *Medierna och moderniteten* Göteborg 2004) s. 166-171

¹² Nilsson (2008)s. 108ff. Cecilia Rosengren beskriver att Benthams Panoptikon som symbol för offentlighetens ordning. Se *Tidevarvets bättre genius. Föreställningar om offentlighet och publicitet i Karl Johanstidens Sverige* (Stockholm/Steinhag 1999) s. 114ff

¹³ Jeremy Bentham beskrev tidigt hur viktig offentligheten var vid uppbyggnaden av rådgivande församlingar i demokratis barndom. Hans *Taktik för rådslående nationalrepresentationer* fanns på svenska redan 1823 och inspirerade många i processen att göra riksdagsmötena offentliga i Sverige. Bentham ansåg att publicitet behövdes för att kontrollera de folkvalda så att dessa inte förfördes av makten. Att publicera nyheter hindrade även farlig ryktesspridning. När människor fick information om beslut och diskussioner förädlades de. Människor hade kapacitet att tänka och diskutera förnuftigt, därför behövde makthavarna inte vara rädda för att den allmänna opinionen skulle bli ett pöbelvälde. Se även Rosengren (1999) s. 105-110

¹⁴ Nilsson (2008) 132ff

pressens fält och att deras synlighetsstyrning var underkastat arbetsplatsens disciplinerande ordning av vad som skulle synliggöras och vad som skulle uteslutas.

Den andra delen av mitt studieobjekt ansluter till Foucaults resonemang om högre utbildning som han ansåg var en normerande verkstad för att slå in rätt sorts vett i unga människor. Akademiska ämnen var för honom discipliner i två betydelser. För det första att avgränsa regelstyrda verksamheter för kunskaps- och maktproduktion. För det andra skulle dessa centra vara hållpunkter för maktutövning i det moderna samhället. För Foucault är makt och kunskap alltid förenade och det är relationerna dem emellan som står i centrum för hans studier. Dessa relationer kunde enligt honom bara studeras empiriskt.¹⁵ Vad utbildning är för form av makt kan diskuteras. Till viss del är den disciplinär då den riktar sig till individer och bestämmer vilket kunskapsintag som ska godkännas. Det är också en form av pastoral makt eftersom det är ett speciellt tänkande och kunskapsinnehåll som är utbildningens mål.¹⁶

Det är tydligt i mina empiriska undersökningar att det blir en form av krock när det börjar bli aktuellt att journalister skulle ha en formaliserad utbildning. Högskolorna i Göteborg och Stockholm tog initiativ till att utbilda journalister. Pressorganisationerna utredde frågan upprepade gånger. Detta väcker frågor. Är det en medfödd talang att vara journalist? Varför får tillträdet till yrket inte hindras av några examensskrankor? Vilka kunskaper som ska kunna rendera en examen var den akademiska världens traditionella uppgift att bestämma. Den medfödda talangen var det däremot pressens uppgift att upptäcka och upphöja. Att det blev en kamp om efter vilka värderingar en journalistutbildning borde utformas är min slutledning. Det kan ge en förklaring till varför det under min undersökningsperiod 1944-1967 gjordes inte mindre än sex utredningar, varav två statliga.

Operationalisering och avgränsning

Den akademiska världen och pressen är i min undersökning att betrakta som två fält som är bärare av två typer av diskursiva formationer. I dessa inbegrips synen på den egna rollen i samhället, legitimeringsprinciper och olika praktiker för att beskriva och förstå verkligheten. Det handlar alltså om fältets inre värdesystem och praktiker. Dessa två formationer är att se som produktiva ordningar, självfallet disciplinerande men ändå produktiva. De har liknande ambitioner, en vilja till sanning. Med detta följer utestängningsmekanismer, att definiera vissa utsagor som osanna. Foucault menar att viljan till sanning är av överordnat slag och har en slags tvingande makt över andra diskursiva formationer.¹⁷ Såväl pressen som den akademiska världen har ambitionen att skilja ut det "osanna" från det "sanna" och presentera det för en publik.

¹⁵ Nilsson (2008) s. 13f, 84f

¹⁶ Roddy Nilsson presentation 16/4-09. Han delade in Foucaults maktbegrepp i disciplinär makt, bio-makt, pastoral makt och styrningsrationalitet/styrningskonst.

¹⁷ Michel Foucault, *Diskursens ordning* (Stockholm/Steehag 1993) s. 13f

Pressens fält och det akademiska fältet bedriver olika styrningskonster i det demokratiska samhället Sverige utifrån sina värdesystem. Det akademiska fältet anser sig ha legitimitet att bestämma kunskapsinnehållet och godkänna utbildningsnivån hos unga individer. Fältet anser sig ha den rätta vetenskapliga metoderna för att beskriva verkligheten. Pressens styrningskonst består av olika tekniker för att välja ut, synliggöra och massdistribuera verklighetsbeskrivningar.

Att betrakta den akademiska världen och pressen som fält är att betona den inre mångfalden, ett system av positioner som där de gemensamma reglerna för fältet är att betrakta som de gemensamma diskursiva formationerna.¹⁸ Den inre mångfalden kan dock ge upphov till andra typer av motsättningar, till exempel mellan olika ämnesdiscipliner eller mellan fackföreningen SJF och arbetsgivarparten TU. Maktrelationerna finns med andra ord på många olika nivåer i processen. Foucault menar att maktrelationer är en del av alla relationer och att de finns på alla nivåer. En avgränsning är att inte analysera de inre motsättningarna inom fälten, detta av utrymmesskäl. Jag vill dock betona att sådana finns.

Applicering på källmaterial

Min empiriska studie behandlar perioden 1953 till 1959. I periodens början låg en promemoria obehandlad hos ecklesiastikdepartementet med förslag om att inrätta en statlig journalistutbildning och ett pressforskningsinstitut, skrivet av den så kallade Håstadskommittén bestående av Stockholms högskola och pressorganisationerna. Trots detta engagemang valde pressorganisationerna att starta en egen utredning 1955, vilket resulterade i att det branschdrivna Journalistinstitutet grundades 1959.

De tre pressorganisationerna hade tidigare utrett frågan om utbildning vid två tillfällen, 1921 och 1944. Internt inom pressens fält fanns ett motstånd mot formaliserad utbildning som hade bromsat och hindrat tidigare utredningsförslag att realiseras. Detta motstånd går att härleda till pressens diskursiva formation. Både i Sverige och internationellt hävdades inom pressen att ingen fick hindras att bli journalist, inga formella utbildningskrav för tillträdet till yrket fick resas. Sannolikt berodde detta på yrkestraditionens koppling till kampen för yttrandefrihet i Europa på 1700-1800-talet där pressen hade en central roll. Ingen medborgare skulle kunna hindras att yttra sig fritt blev i förlängningen att ingen fick hindras från att publicera sig i pressen, det vill säga ingen fick hindras att arbeta med att publicera sig i pressen. Att ingen utomstående aktör skulle kunna reglera tillträdet till yrket sågs som centralt för pressens fria och oberoende roll i samhället.

Den svenska regeringens passivitet när det gällde journalistutbildning i början av 1950-talet lämnade fältet öppet för andra aktörer. En hypotes i min undersökning av åren 1953 till 1959 är att det var på grund av yttre hot som pressens organisationer startade den fjärde utredningen i ordningen och även

¹⁸ Jag är medveten att jag här blandar ihop Bourdieus begrepp med Foucaults. Jag dock svårt att se några större skillnader mellan begreppet diskursiv formation och Bourdieus begrepp doxa eller för den delen med ett ideologibegrepp enligt Liedmans definition.

lyckades sjösätta sin egen utbildningsanstalt. Under 1950-talet kommer flera initiativ utanför pressens fält om hur en journalistutbildning skulle kunna anordnas i Sverige och detta kom att bli en pådrivande faktor. Jag ska inledningsvis beskriva dessa initiativ och vilken typ av yttre hot de representerade för pressorganisationerna. Initiativen ledde till processer som kan analyseras som en kamp om inflytande.

- 1) Håstadskommittén. Ett initiativ av professorn i statsvetenskap Elis Håstad, även riksdagsledamot för högerpartiet. Stockholms högskola bjöd 1949 in pressens organisationer, Svenska Journalistförbundet, SJF, Svenska Tidningsutgivarföreningen, TU, och Publicistklubben, PK för att gemensamt utreda förutsättningarna för en journalistutbildning och ett pressforskningsinstitut. Kommittén drev kortare yrkestränande kurser vid högskolan samt gav allmänbildande föreläsningar riktade till journalister. Håstadskommittén vände sig 1953 till ecklesiastikdepartementet med en promemoria med förslag om en grundutbildning sammanlagd med ett pressforskningsinstitut. Detta förslag ansåg kommittén borde utredas av departementet.¹⁹ Förslaget blev liggande utan åtgärd, i väntan på att regeringen skulle ta ställning till den stora universitetsutredning som arbetade.

Hot mot pressens fält: Att journalistutbildningen skulle bli alltför akademisk. Hotet delvis avvärjt genom att pressens organisationer ingått i kommittén, vilket betydligt har nyanserat det ursprungliga förslaget som pekade mot en akademisk form av journalistutbildning.

- 2) Nordiska Rådet.

Den svenske riksdagsmannen Sven Ohlson (fp) skrev en motion om en samnordisk journalistutbildning till Nordiska rådets möte 1955 och en nordisk kommitté utredde möjligheten att starta en sådan mellan 1955-1956.²⁰ Gösta Netzer, chefredaktör på *Arbetet* (s) och riksdagsledamot för socialdemokraterna deltog för Sveriges räkning. Att förlägga utbildning till Århus universitet var tidigt ett förslag.

Hot: En sådan utbildning hade goda chanser att få stöd från den svenska staten och därmed innebära sämre chanser för en svensk utbildning att få statsstöd. Dessutom skulle utbildningen förläggas utanför Sverige och pressens organisationer har ingen kontroll över utbildningens upplägg.

- 3) Universitetskanslern och de akademiska journalistföreningarna.

De akademiska journalistföreningarna vid olika universitet och högskolor bestod av studenter som ville bli journalister. Verksamheten bestod av att föreningarna själva ordnade

¹⁹ Promemoria rörande journalistutbildning och pressforskning, avgiven i januari 1953 av den av Stockholms högskola och pressens huvudorganisationer tillsatta kommittén. RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 2, ”Journalistundervisning och pressforskning bör utredas”, SVD 25/1-1953

²⁰ Frågan om en gemensam nordisk journalistutbildning togs upp som ärende 25, Nordiska rådets 3:e session, 1955. I bilaga 1 finns en aktualiserad version av Håstadskommitténs promemoria från 1953 som exempel på hur utbildningsplanerna ter sig i Sverige, Om SJF:s återuppvaknande för frågan efter Nordiska rådets initiativ se, ”Anteckningar från överläggningar med den s.k. Håstad-kommittén den 6/9-55”, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 2

föreläsningar om journalistik, arrangerade studiebesök och i vissa fall yrkestränande kurser. I slutet av 1940-talet samlats dessa föreningar i samarbetsorganisationen Sveriges yngre akademiska journalisters förening. Denna organisation försökte påverka universitetskanslern att ändra reglerna så att befintliga examen kunde anpassas efter journalistyrkets krav. En sådan förändring beträffande fil kand genomfördes också 1953 vilket innebar att det blev enklare att inordna alternativa kurser och specialkurser inom denna examensform.²¹ Göteborgs högskola hade redan gjort en sådan anpassning för journalistyrkets krav, vilket var förebilden.

Hot: En akademisk journalistexamen inrättas på högskolor och universitet och pressens fält förlorar inflytande över utbildningens utformningen.

4) Kurser.

Dessa var av tre slag. Det fanns direkt yrkestränande kurser exempelvis Poppius journalistiska skola som drevs som ett utbildningsföretag. Det fanns aktörer som föreningen Norden och de olika partipressföreningarna som blandade yrkestränande moment med annan verksamhet. Föreningen Norden ville informera journalisterna om de nordiska ländernas näringsliv och kultur. Partipressföreningarna hade annan politisk skolning på agendan.

Den tredje formen av kurser riktade till journalister var enbart information som ofta tillhandahölls av olika företag eller organisationer.²²

Hot: Poppius journalistiska skola var en praktisk form av yrkesträning på tre månader som skulle förbereda den blivande volontären. Den kunde komplettera det existerande volontärsystemet, vilket betydde att pressorganisationernas vidare initiativ i utbildningsfrågan blev onödigt, vilket innebar förlorad kontroll. Det växande utbudet av allmänbildande kurser var svårt att kontrollera för pressorganisationerna. En del var rena mutkurser medan andra kunde vara mer allmänbildande.

Pressens organisationer vill ha egen utredning

SJF tog initiativ till ytterligare en utredning som kom att kallas Journalistutbildningskommittén 1955. Tiden var på många sätt övermogen. Sverige ansågs ligga efter både andra europeiska länder och sina nordiska grannar. I Danmark fanns både en utbildning och ett pressforskningsinstitut.

Volontärutbildningen hade stora brister och pressens behov av kvalificerad arbetskraft hade samtidigt

²¹ Framställning till universitetskanslern från Sveriges förenade studentkårer 1948, Skrivelse ang. akademisk journalistutbildning, 3/10 1957, Kanslern för rikets universitet, RA, PK:s arkiv, F2:6.

²² "Bra informationskurs om psykförsvaret", *Journalisten* 1955:2, "Försäkringskurs för journalister", *Pressens Tidning* 1951:3, "Journalistkurs i sjöfart i Göteborg", *Journalisten* 1954:6, "Kurs i kyrklig journalistik", *Journalisten* 1954:9, "Journalistutbildning i konsumentupplysning" *Journalisten* 1956:2, "Föreningen Nordens journalistkurs", *Journalisten* 1956:10, "Ekonomisk bankkurs", *Journalisten* 1957:1,

ökat. Enligt SJF försvann många journalister till "PR-verksamhet" där lönen var betydligt högre.²³ Även om det inom fackföreningen fortfarande fanns motstånd mot det lämpliga i att organisera en särskild utbildning ansåg SJF att det var av stor vikt att frågan fick en lösning. SJF menade att journalisterna hade halkat efter lönemässigt jämfört med andra grupper och utbildning sågs som en väg att höja yrkeskårens status och därmed lönen.²⁴ Medan högre tjänstemän hade höjt sina löner med mellan 10 och 12 procent under 1955 hade journalisterna halkat efter med en löneökning på knappt 7 procent. Det här var en beskrivning som arbetsgivarparten TU inte höll med om, men det hindrade dock inte ett samarbete kring utbildningsfrågan.²⁵ Förberedande diskussioner skedde mellan TU och SJF i juni 1955. En initial fråga var om man återigen skulle vända sig till ecklesiastikdepartementet med önskemål att staten skulle utreda och ta ansvaret för en journalistutbildning eller om pressens organisationer själva skulle organisera en grundutbildning, som man sedan kunde begära visst statsanslag för. Anledningen till att man beslöt sig för att själv organisera utbildningen var farhågor om att frågan skulle försenas om den skulle utredas av staten i enlighet med Håstadskommitténs promemoria från 1953. Detta visade sig vara ett klokt drag eftersom senare kontakter med statssekreteraren Ragnar Edenman visade att han inte hade för avsikt att för närvarande utreda vare sig en utbildning eller ett pressinstitut. Däremot kunde Ragnar Edenman tänka sig att senare snabbutreda frågan och då utgå från det material som den nya kommittén tog fram.²⁶ Genom att själva utreda frågan skulle alltså pressorganisationerna komma att få ett betydande inflytande över utbildningens former. Själva initiativet från fackförbund och branschförbund att självs utreda frågan kan tolkas som en aktivitet och vilja till makt/kunskap.

Situationen 1955 var ändå något märklig eftersom det redan fanns en utredning under ledning av Stockholms högskola där pressorganisationerna ingick. Den så kallade Håstadskommittén arbetade redan med frågan men ändå tillsatte SJF och TU ytterligare en utredning dit också Publicistklubben senare bjöds in. Det finns en del antydningar till detta agerande i olika protokoll och skrivelser. En anledning som anfördes var att luften gått ur Stockholm högskolas utredningsarbete eftersom högskolan inte hade fått något gehör för sina förslag från ecklesiastikdepartementet. Det fanns även tecken på att de tre pressorganisationernas intresse hade "svalnat" och att de ville ha en egen beredning av frågan.²⁷ Inom SJF uttrycktes att en utbildning på högskolan skulle gå "över huvudet" på yrkeskåren och att en mer grundläggande yrkesutbildning var att föredra. Det fanns även kritik mot de tre månader långa journalistkurserna som Stockholms högskola hade ordnat vid ett par tillfällen, detta

²³ "Anteckningar från en överläggning den 22 juni rörande journalistutbildningsfrågan", Protokoll 27/10 1955, Journalistutbildningskommittén 1955, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 3.

²⁴ Upprinnelsen var att Sven Sandstedt höll ett föredrag i ämnet på en facklig kurs, vilket senare utmynnade i ett förslag från Södra föreningen till SJF:s VU, "Skärpt uppmärksamhet åt journalistutbildning", *Journalisten* 1954:11 (om södra föreningens initiativ), Protokoll, SJF:s VU 25/2 -55, Tam, A2a:31, "Anteckningar från en överläggning den 22 juni rörande journalistutbildningsfrågan", RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 3.

²⁵ "Samordnad lönerörelse", "Journalistutbildningen har satts i centrum", *Journalisten* 1955:12, "Pressrevy", *Pressens Tidning* 1956:1

²⁶ Protokoll 27/10, 30/11 1955, Journalistutbildningskommittén 1955, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 3, Protokoll PK:s styrelsemöte 8/11 1955, PK:s arkiv, RA, A2A:14

²⁷ Synpunkter på TU:s arbetsuppgifter av Jan-Otto Modig 21/9 1954, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildningsfrågor, volym 3

eftersom så få av de som genomgått kurserna hade börjat arbeta inom pressen, vilket Bertil Ströhm var kritisk mot: ”Att satsa pengar på en utbildning som ger sådana resultat kan inte vara någon mening.”²⁸

Publicistklubben diskuterade den uppkomna situationen på ett sammanträde hösten 1955. Sven Sandstedt, som var ledamot i båda utredningarna, lämnade en redogörelse. Han delade uppfattningen att initiativen var splittrade men trodde dock att en viss samordning skulle kunna ske mellan de två utredningarna.²⁹ Publicistklubbens ordförande Manne Ståhl var positiv till att en utbildning kunde knytas till antingen en högskola eller till ett pressforskningsinstitut. Journalister hade hittills mer jämförts med konstnärer än med akademiker. De hade ansetts utöva ett fritt yrke där man främst frågat efter talangen.³⁰ Sven Sandstedt menade att den nya utredningen hade startats eftersom TU:s medverkan behövdes i ett så kostsamt projekt som en grundutbildning innebar. Han menade också att högskolans utredningsinitiativ hade legat nere i brist på resurser.³¹ Dessa förklaringar var dock inte särskilt hållbara. TU var även representerad i Håstadskommittén genom Ivar Hallvig. Stockholms högskolas kommitté hade efter ett par års passivitet vaknat till liv 1955 och planerade en kurs i atomenergi samt en grundkurs för yngre journalister.³² Snarare handlade det om att de tre pressorganisationerna ville sköta om utbildningsfrågan utan inblandning av Stockholms högskola.

Det förkommer olika skilda utsagor om varför ytterligare en utredning behövs. Det är svårt att se någon annan förklaring till relationerna mellan dessa spridda utsagor annan än att det handlade pressens utestängning av den akademiska världen. Några hårda ord och öppna schismer var det inte alls frågan om. Ett möte hade ordnats med professor Elis Håstad, hans assistent fil lic Gunnar Hellström och representanter från TU och SJF om hur de olika initiativen borde samverka. En av frågorna var hur parterna skulle förhålla sig till det vilande förslaget från 1953. På mötet uttrycktes i ytterst artiga ordalag att SJF och TU hade för avsikt att själva utreda frågan om en reguljär grundutbildning. Ivar Hallvig menade att detta grundade sig i en önskan att ”trots allt söka lösa detta i första hand med hjälp av pressens egna resurser men i samverkan med universitets- och högskoleinstanser”. Ett statligt stöd skulle kunna utgöra ett komplement men fick inte bli för dominerande: ”Det vore lyckligt ur olika synpunkter, om journalistutbildningen så lite som möjligt influerades av statliga synpunkter via finansieringen.”³³ På mötet enades parterna om att den planerade kursen för journalister på Stockholm högskola fick pressorganisationernas stöd. Här framträder ett beroendeförhållande. Stockholms högskola var beroende av finansiering från olika stiftelser och från pressens organisationer för att kunna genomföra sina kurser.³⁴ Elis Håstads förhandlingsläge var

²⁸ Protokoll SJF:s styrelsemöte 29/11 -55.TAM, SJF:s arkiv, A2a:31

²⁹ Publicistklubbens styrelsemöte 13/10-55, RA, PK:s arkiv, A2a:14

³⁰ Publicistklubbens styrelsemöte 8/11-55, RA, PK:s arkiv, A2a:14

³¹ Publicistklubbens styrelsemöte 13/10-55, RA, PK:s arkiv, A2a:14

³² ”Redogörelse för den av Stockholms Högskolas Kommitté för Journalistutbildning anordnade kursverksamheten läsåret 1955-1956” RA, PK:s arkiv F2:6

³³ ”Anteckningar från överläggningar med den s.k. Håstad-kommittén den 6/9-55”, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 2

³⁴ När Elis Håstad mer explicit begär medfinansiering från TU för kursen uttrycker sig mycket positivt om ”en av pressens egna organisationer uppbyggd undervisningsverksamhet”, samt att den kurs Stockholm högskola anordnar på intet sätt ska ses som ”prejudicerande” för uppläggningsen av en framtida utbildning utan enbart som ett nytt

därför inte det bästa. SJF och TU beslutade senare att bidra till att finansiera Stockholms högskolas planerade kurser men markerade att de inte ville ge några löften för framtiden. Men även en annan utbildningsaktör fick artigt avböjande från pressens organisationer. Poppius journalistiska skola hade inkommit med önskemål om att få bli auktoriserad av pressorganisationerna men fått nej.³⁵

Den redovisade processen kan ses som att pressens fält värnar om sin autonomi och rätt att bestämma fältets rekryteringsformer. Detta innebar en distansering från staten, från universitetsvärlden samt från en privat näringsidkare. De tre pressorganisationerna var också anmärkningsvärt samstämmiga, skillnaden mellan arbetsgivare, TU, och fackförbund SJF var i denna fråga små. Det är tydligt att fältet slöt sig samman. Den sammanhållande kraften är fältets diskursiva formation under vilken såväl arbetsgivare och fackförening kan ena sig. Processen visar att maktutövningen sker genom att avvisa, genom en utestängning av en konkurrerande diskursiv formation. Ytterligare en utestängning skedde som inte tidigare har nämnts. När Journalistutbildningskommittén 1955 utredde frågan rensade de bort förslaget om att grunda ett pressforskningsinstitut. Man ansåg att detta skulle fördröja inrättandet av en grundutbildning, Håstadkommittén hade ansett det vara viktigt att journalistutbildningen och pressforskningen sammanlänkades, detta i linje med hur universiteten vill organisera utbildning och forskning. Pressens fält hade andra prioriteringar.

Nordismens förespråkare

Hotet från Nordiska rådet var svårare att avvärja. Den svenske riksdagsmannen Sven Ohlson (fp) hade skrivit en motion om en samnordisk utbildning till Nordiska rådets möte 1955 och en nordisk kommitté utredde därefter möjligheten att starta en sådan. Detta initiativ anförde exempelvis Sven Sandstedt som skäl till att SJF:s engagemang i frågan hade ökat.³⁶ Bertil Ströhm, SJF, menade att Nordiska rådets förslag kunde vinna gehör hos statsmakterna: ”Vi kommer i en olycklig situation inom kommittén om Nordiska rådet skulle komma före oss med en framställning till riksdagen om medel till journalistutbildning enligt deras recept.” Han ansåg att det var viktigt att grundutbildningen var en nationell angelägenhet. Albin Thörnlund, SJF, menade att det var ”olyckligt” om staten skulle ge anslag till Nordiska Rådet och inte till den svenska utbildningen. Att grundutbildning var en nationell angelägenhet hade slagits fast såväl inom det nordiska fackliga samarbetet, Nordiska journalistförbundet, som inom arbetsgivarpartens nordiska samarbete.³⁷

”erfarenhetsmaterial”. ”Anteckningar från överläggningar med den s.k. Håstad-kommittén den 6/9-55”, Brev till TU från Elis Håstad och Gunnar Hellström 9/9-55, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 2

³⁵ Protokoll, SJF:s VU 12/9-55, TAM, SJF:s arkiv, A2a:31, ”Anteckningar från en överläggning den 22 juni rörande journalistutbildningsfrågan”, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 3. (Poppiusnej)

³⁶ Frågan om en gemensam nordisk journalistutbildning togs upp som ärende 25, Nordiska rådets 3:e session, 1955. I bilaga 1 finns en aktualiserad version av Håstadskommitténs promemoria från 1953, Om SJF:s återuppvaknande för frågan efter Nordiska rådets initiativ se, ”Anteckningar från överläggningar med den s.k. Håstad-kommittén den 6/9-55”, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 2

³⁷ Protokoll, SJF:s styrelsemöte 29/11-55, TAM, SJF:s arkiv, A2a:31. Om Nordiska tidningsutgivarnas samarbetsnämnds beslut i frågan se ”Den Nordiska journalistutbildningen”, *Pressens Tidning* 1956:23

Journalistutbildningskommittén 1955 ogillade starkt Nordiska rådets initiativ till en nordisk journalistutbildning och ledamöterna försökte brevlades påverka rådet att enbart föreslå en gemensam nordisk fortbildning. Även danska Århus som plats för en nordisk journalistutbildning ifrågasattes. Efter att ha fått försäkringar om att de nordiska planerna inte skulle påverka en svensk grundutbildning, beslöt kommittén att ”förhålla sig avvaktande”.³⁸ Breven till den svenska utredaren och till den svenska sekreteraren i Nordiska rådet är i sig handlingar att betrakta som en vilja till makt.

I Nordiska rådets utredning deltog för Sveriges räkning Gösta Netzén, chefredaktör för *Arbetet* (s) och socialdemokratisk riksdagsledamot. Han skrev i en ledare i *Arbetet* att hans förhoppning var att denna gemensamma nordiska utbildning skulle bli en ”impuls” för att få en grundutbildning ordnad i Sverige. Eftersom pressen hade en sådan betydelsefull roll i det moderna samhället var utbildningen av journalister ett allmänintresse. Han menade att Sverige var ”efterblivet” i jämförelse med sina nordiska grannar, detta hade varit ”pinsamt att konstatera” under det utredningsarbete han deltagit i.³⁹ Eftersom såväl Norge som Danmark redan hade startat egna nationella grundutbildningar beslutade Nordiska rådet senare att anordna fortbildning av journalister på nordisk basis. Denna skulle organiseras som en tre månader lång fortbildningskurs där det ingick orientering om de olika nordiska ländernas samhällssystem. Grundutbildningen skulle varje land ordna. Kursen fick senare statsanslag från de olika nordiska regeringarna och kom att äga rum vid Århus universitet.⁴⁰

Den refererade situationen visar på vissa karaktärsdrag som är betecknande för det pressens fält. Eftersom fältet arbetar med kommunikation hade många av aktörerna positioner inom andra intressesfärer. Vissa inom fältet var politiker, andra direktörer inom TU, andra arbetade fackligt och chefredaktörerna hade olika partipolitiska tillhörigheter. Att pressens fält kan ha förgreningar inom olika samhällssfärer är betecknade för dess natur.

Här fanns en mängd aktiviteter för att stoppa en nordisk journalistutbildning från Pressens fält som i sig är en form av maktuttryck för att behålla kontrollen över hur en utbildning ska utformas. Fältet kunde till och med ena sig på nordisk nivå att utbildningen borde vara en nationell angelägenhet. Det är också tydligt att Nordiska rådet svenska utredare Gösta Netzén som både var journalist och riksdagspolitiker i denna fråga agerar utifrån pressens fälts diskursiva formation.

Journalisten Sven Sandstedt uttryckte det som att: ”Nordismens talesmän vill göra något för oss. Tack för det, men något bör vi också göra själva!”⁴¹

Universitetskanslern agerar

³⁸ Brev från Gösta Netzén till Ivar Hallvig, 30/6 1957, Brev från Allan Hernelius till Gustaf Petrén som var sekreterare i Nordiska rådets svenska sektion 30/1 1956, Protokoll 12/3 1956, Journalistutbildningskommittén 1955, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 3

³⁹ Gösta Netzén, ”Journalistutbildning”, *Arbetet* 1/2-56

⁴⁰ Kungl. Maj:ts skrivelse nr 114, 1957, ”Förslag till Nordiska rådets 4:e session i Köpenhamn januari-februari 1956 från utskottet för en gemensam nordisk journalistutbildning”, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 3

⁴¹ Sven Sandstedt, ”Journalistutbildning inte längre en pappersfråga”, *Journalisten* 1955:11

Journalistutbildningskommittén presenterade sitt förslag för en grundutbildning för journalister i september 1957, som senare realiserades. En ettårig utbildning för 30-talet elever skulle förläggas vid Grafiska institutet i Stockholm. Undervisningen skulle bli både allmänorienterande och yrkestränande, men fokus var på det senare, 75 procent av tiden skulle ägnas åt seminarier, grupparbeten och praktiskt arbete. Studentexamen ansågs vara en lämplig bakgrund men var inget krav. Eftersom ”pressen tillförts så många värdefulla krafter med lägre teoretisk utbildning än studentexamen har kommittén ej velat uppställa dylik examen som obligatorisk inträdesfordran”.⁴² Kommittén avvisade de synpunkter som hade framförts ”från olika håll” att akademisk examen eller enskilda akademiska ämnen skulle krävas för inträde, även om vissa sådana akademiska studier kunde anses meriterande. Tre månaders praktik krävdes för att kunna söka in på utbildningen, detta för att hjälpa adepterna att se om de passade för yrket.

Att utbildningen inte förlades till universiteten väckte en viss aktivitet. Efter att Journalistutbildningskommittén presenterat sitt förslag i september 1957 skickade universitetskanslern i början av oktober ut en rundskrivelse till universiteten och högskolorna för att visa på en annan möjlighet att utbilda journalister. Universitetskanslern hänvisade inte till pressorganisationernas förslag men tidpunkten för rundskrivelsen gör det sannolikt att detta var den utlösande faktorn. Kanslern ville särskilt uppmana universitet och högskolor att utnyttja den möjlighet som hade införts i stadgarna redan 1953 angående en filosofisk examen. Stadgan hade fått en ”elastisk karaktär” vilket hade underlättat att inrätta alternativa kurser med särskild inriktning samt special- och stödkurser. Universitetskanslern uttryckte: ”Enligt mitt bedömande synes det vara en fullt framkomlig väg att inom ramen för nu gällande bestämmelser om filosofie kandidatexamen i stort sett tillgodose behovet av en särskild studieväg för blivande journalister”.⁴³ Vid samma tid får även Journalistutbildningskommittén ett brev från redaktör Gustaf Nydahl med ett liknande innehåll. Han hade varit huvudlärare vid den grundläggande journalistkurs på sju veckor som hållits vid Stockholms högskola 1956. Gustaf Nydahl var mycket kritisk och menade att grundutbildningen bättre skulle kunna anordnas genom att införa journalistik som ämneskombination i en fil kand examen. Undervisningen skulle då bli kostnadsfri för studenterna. Detta skulle underlätta rekryteringen av ”akademisk ungdom”. De praktiska yrkesmomenten skulle även vara öppna för andra än studenter. Han gillar inte heller den kursplan som föreslagits eftersom den försökte spänna över så vittskilda ämnesområden att studierna riskerade bli ”förflockade”. I kanten på detta brev finns en kommentar i blyerts ”Håstad vs Hellström skymta”, antagligen skrivet av kommitténs ordförande Allan Hernelius som står som brevets mottagare.⁴⁴ Det framstår tydligt att Gustaf Nydahl i denna situation hade intagit en akademisk position och detta är också något han upprepar när Publicistklubben diskuterade

⁴² *Yttrande av journalistutbildningskommittén 1955 med förslag till journalistisk grundutbildning* (Stockholm 1957) s.31

⁴³ Skrivelse ang. akademisk journalistutbildning, 3/10 1957, Kanslern för rikets universitet, RA, PK:s arkiv, F2:6. Se även SOU 1959:45, s. 323 Kanslern refererar där till 1945 års universitetsutredning (s. 276) där det även funnits förslag om en förbättrad akademisk journalistutbildning. KOLLA

⁴⁴ Elis Håstad var ordförande och Gunnar Hellström var kursföreståndare för Stockholms högskolas kommitté för journalistutbildning. Brev till Allan Hernelius 2/8-1957 från Gustaf Nydahl, RA, TU:s arkiv, Journalistutbildning, volym 3

frågan.⁴⁵ Även i studenttidningarna upprepas argumentet om förflackning. Tidningen *Ergo* ansåg att de teoretiska ämnena riskerade att bli ”grunda” vid en förläggning till Grafiska institutet och att en journalistutbildning vid universiteten skulle behövas, enligt de riktlinjer universitetskanslern angivit.⁴⁶

Vad som blir tydligt här är en annan diskursiv praktik i arbete där det finns anspråk på att styra över utbildningars innehåll. Universitetskanslerns rundskrivelse om en akademisk journalistexamen är en makthandling. Vad det akademiska fältet kritiserar är rekryteringen. Enligt akademins diskursiva praktik är det fel personer som kommer att antas eftersom dessa inte ens behöver ha studentexamen. Akademisk utbildning bor de värderas högre. En andra kritik som uttrycks riktar sig mot de allmänbildande ämnen som ska ges vid institutet. Dessa anses för grunda och avvisas, utesluts från vad som enligt denna diskursiva formation är att betrakta som sann kunskap.

Fil kand examen är i universitetskanslerns rundskrivelse en form av styrningsteknik. Här finns en form för förpackad kunskap som är godkänd av det akademiska fältet. Ambitionen är att införliva journalistutbildningen i en fil kand och därmed införliva den i en styrningsteknik riktad mot blivande journalister.

En styrningsteknik från pressens fält är kravet på tre månaders förpraktik där ett praktikbetyg från olika redaktioner var en viktig del av urvalsprocessen för antagningen till Journalistinstitutet. Ett praktikbetyg kan i detta avseende sägas ersätta det akademiska kravet på studentbetyg som styrningsteknik för att sälla bort de olämpliga och välja de lämpliga.

Sammanfattande analys

Två fält som i sin verksamhet ägnar sig åt sannings och verklighetsbeskrivningar men som bär på helt olika diskursiva formationer kolliderar över hur journalister ska utbildas. Både fälten är delaktiga i det demokratiska Sveriges styrningskonst. Akademin godkänner hjärnor och tankeinnehåll i betyg och examensformer. Pressen väljer ut vilka tankar som ska synliggöras och massdistribuerar dessa till medborgarna. Pressens fält har i sin diskursiva formation en motvilja mot formaliserad utbildning. Samtidigt ser pressen att formaliserad utbildning kan vara ett incitament för högre löner. Resultatet blir ett Journalistinstitut där förkunskapskraven inte är studentexamen utan praktik inom pressen. Det akademiska fältet försöker i olika handlingar påvisa den teoretiska utbildningens nödvändighet för journalistyrket, utan framgång. I analysen är pressens organisationer i centrum. Dessa förefaller ha goda resurser och ett gott kontaktnät för att driva sin linje. Stockholms högskola har i denna tid inte särskilt mycket att sätta emot. Analysen ger en bild av Pressens fält under 1950-talet som oerhört kraftfullt och välartikulerat.

⁴⁵ ”Journalistutbildning”, Publicistklubbens årsbok 1958 (Stockholm 1958) s. 102-109.

⁴⁶ Sign. Lecon, ”Specialkurs för pressmän inte bara i statskunskap”, *Ergo*1957:12.

Otryckt källmaterial

Riksarkivet: Publicistklubbens arkiv

Svenska Tidningsutgivareföreningens arkiv

TAM-arkivet: SJF's arkiv

Tryckt källmaterial

Pressens tidning

Journalisten

Publicistklubbens årsbok

Ergo

Litteratur

Axelsson, Thom, *Rätt elev i rätt klass. Skola, begåvning och styrning 1910-1950* (Linköping 2007)

Bentham, Jeremy, *Taktik för rådslående nationalrepresentationer* (Stockholm 1823)

Foucault, Michel, *Diskursens ordning* (stockholm 1993)

Foucault, Michel, *Vetandets arkeologi* (Lund 2002)

Foucault, Michel, *Övervakning och straff* (Lund 2003)

Kihlberg, Jakob, "Liberalismen är en naturalism", *Fronesis* nr 22-23

Larsson, Esbjörn, "Foucault över alles?", Johannes Fredriksson, Esbjörn Larsson (red.) *Att rätt förfoga över tingen. Historiska studier och maktutövning* (Uppsala 2007)

Liedman, Sven-Eric, *I skuggan av framtiden* (Sthlm 1997)

Nilsson, Roddy *Foucault – en introduktion* (Malmö 2008)

Nilsson, Roddy, "Foucault för alle? En diskussion om Foucault, radikalitet och historievetenskaperna", Johannes Fredriksson, Esbjörn Larsson (red.) *Att rätt förfoga över tingen. Historiska studier och maktutövning* (Uppsala 2007)

Rosengren, Cecilia, *Tidevarvets bättre genius. Föreställningar om offentlighet och publicitet i Karl Johanstidens Sverige* (Stockholm/Steinhag 1999)

Thompson, John B, *Medierna och moderniteten* Göteborg 2004)

En diskursanalys av debatten om betygssystemet utifrån nyinstitutionella teorier om legitimitet och mening

”Betygsättning och utfärdande av slutbetyg utgör med hänsyn till sina rättsverkningar en form av myndighetsutövning. Beslut som innefattar myndighetsutövning kräver stöd av lag eller annan författning.”¹

Citatet ovan belyser betygens samhällspolitiska koppling där betygsättningen som praktik explicit kopplas till samhällets formaliserade system. Samtidigt antyder också citatet betygens rättsliga verkningar för de som betygssätts – eleverna. Betygsättning är den praktik i skolan som i störst utsträckning förknippas med de styrdokument som reglerar skolans verksamhet. Trots att även kursinnehåll och tidsaspekter regleras i styrdokumentet, är det betygsättningen som lyfts fram när rättsäkerhet, likvärdighet och lärarnas profession debatteras.

I fokus för denna text ligger en ambition att visualisera de föreställningar om betygssystemet som uttrycks i den skolpolitiska debatten om betygen i dagens svenska skola, och koppla dem till skolan som organisation. Eftersom målet med uppgiften är att testa en metod och en analysvinkel på den empiri jag tänkt studera i min kommande avhandling, är förhållningssättet rekognoserande. Ambitionen blir således inte att frambringa slutsatser utan snarare att testa denna infallsvinkel på en mindre del av min tänkta empiri. Den diskussion Shapiro² för kring metod- och teoridrivna forskning lyfter fram riskerna med att basera sitt forskningsarbete på metoder och teorier som ligger i fokus. ”If the problems posited are idiosyncratic artifacts of the researcher’s theoretical priors, then they will seem tendentious, if not downright misleading, to everyone except those who are wedded to her priors.”³ Att utgå ifrån en teoretisk modell som den enda ”sanna” vägen till problemlösning är att förvanska eller förminska den verklighet man är satt att studera. Shapiro menar att det tvärtom finns flera ”sanna” beskrivningar av varje del av verkligheten. Därför medger jag på en gång: denna text kommer att utgå från en föreställning om betygssystemet som konstruerat i ett visst syfte för att ”lösa” vissa problem i dagens skolsystem. Vidare ser jag inte betygssystemet som värdeneutralt. Min teoretiska infallsvinkel kommer dessutom begränsa studien till att analysera den skolpolitiska debatten om betygssystemet utifrån nyinstitutionella teoribildningen inom organisationsteorin. I denna utgörs inte institutioner av materiella företeelser som skolan, polisen, staten osv, utan av regler och förordningar likväl som av idéer och normer om verkligheten och hur man bör handla utifrån dessa.⁴ Dessa fokuserar i första hand de föreställningar individerna som utgör organisationen bär med sig.

¹ Skolverket 2008, *Vad du måste veta för att sätta betyg på gymnasiet*

² Shapiro, 2002 *Problems, Methods and Theories in the Study of Politics, or what’s wrong with Political Science and what to do about it*

³ *ibid.* s. 601

⁴ Ahrne & Hedström, 1999:7

Den nyinstitutionella skolan är den teoribildning inom organisationsteorin som mest närmast sig den socialkonstruktivistiska ingången till hur man bör närma sig verkligheten. Om skolan ska studeras utifrån den nyinstitutionella teoribildningen fokuseras föreställningar, normer, värderingar eller regler och förordningar om skolan och konsekvenserna dessa får för skolan som organisation.

Nyinstitutionell organisationsteori

Nyinstitutionell teori studerar sambandet mellan samhällets institutioner och organisationer. Givetvis utesluter detta val andra infallsvinklar och "sanningar" om betygssystemet. Jag är t ex inte intresserad av att validera betyg utifrån lärarpraktiken. Inte heller är min ambition att ge mig in i debatten om betygens vara eller icke vara. Snarare försöker jag finna en nivå i mitt material där betygssystemet som idé går att fånga. Frågor som jag söker svar på är vilka föreställningar om betygens funktion som uttrycks i texterna. Jag frågar mig också vilka problem och fördelar som går att utkristallisera i relation till betygssystemet – vad uttrycker författarna, som representanter för skolsystemets "styrande" del, för manifesta och latent värderingar av betygssystemet? Dessutom söker jag utifrån de nyinstitutionella tankarna om institutioners funktion som legitimerande av organisationer, studera betygssystemet utifrån ett legitimitetsperspektiv.

Betygssystemet utgör en institution vilket påverkar skolsystemet som organisation samt sätts i verket som sociala praktik i skolan. Det är alltså i skolan som betygssystemet blir till handling. Min infallsvinkel är, i linje med de nyinstitutionella teorierna, att studera hur institutionerna påverkar organisationers handlande. Att studera betygssystemet som institution blir här både föreställningarna om betygen som uttrycks i de dokument jag studerar, liksom de manifesta beskrivningarna av betygen och dess funktion i dessa.

En viktig distinktion blir för mig: 1) Betygen som institution vilket dels uttrycks i de skolpolitiska dokument jag ska studera samt i kursplaner och betygskriterier, dels i hur de existerar som reglerande föreställningar och värderingar hos individerna i organisationen vilka här kommer utgöras av lärare och elever. 2) Betygssystemet som social praktik i organisationen vilket uttrycks i prov, lektionsplanering, diskussioner och genom betygsättningen. Jag intresserar mig således för betygen som institution och inte för hur betygsättningen praktiseras. Däremot kommer *föreställningar* om praktiken studeras i den kommande avhandlingen. I denna text kommer jag endast att analysera den första av nivån av den första punkten, dvs institutionen uttryckt i de skolpolitiska dokumenten .

Basen för en organisations överlevnad är dess legitimitet. Utan legitimitet kommer inte organisationen få de resurser och det material (i form av varor eller individer) den behöver för att överleva. Vad legitimiteten består av är enligt den nyinstitutionella teorin de föreställningar om verkligheten som är rådande i den samhällskontext organisationen befinner sig i.⁵ Om vi då kopplar

⁵ Lindberg & Erlingsdóttir i Kärreman & Rehn, 2007. s 34-35

de föreställningar som finns om dagens skola med dess behov av legitimitet kan man fråga sig var legitimiteten finns.

I denna studie kommer jag att studera betygsättningen som institution för skolans legitimitet. Idag omgärdas skolan av problemområden vilka debatteras både i det offentliga samtalet och inom partipolitiken. Globaliseringen har också skapat en arena av internationella formaliserade jämförelser mellan elevprestationer i olika länder. Dessa visar hur den svenska skolans elevresultat internationellt sätt fallit, vilket lyfter frågan om vad som hänt med "Den svenska skolan". Bristande disciplin, utarmade skolor och inkompetenta lärare presenteras i massmedia som förklaringar. Skolpolitiken riktar sin blick mot disciplinen och de mätbara resultaten internationellt sätt. Med fler nationella prov och tidigare betyg ska "problemet" skolan försöka åtgärdas. Det är i denna debatt denna studie gör sitt nerslag. Jag kommer att studera debatten i skolpolitiska utredningar och promemorior samt skolverkets rapporter för att se hur betygssystemet presenteras. Vad är det för föreställningar om betygen som presenteras i dessa officiella texter? Vilken legitimitet tillskrivs betygen och hur kopplas denna till skolan som organisation?

Syftet är att studera skolan som en offentlig institution utifrån betyg och betygsättning som institutionaliserad social praktik. Mer specifikt vill jag studera betyg och betygsättning utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv där föreställningar om betygssystemet kopplat till skolan som organisation ska sökas.

Diskursanalys som metod

Jag kombinerar två vetenskapliga perspektiv, det diskursanalytiska och den nyinstitutionella organisationsanalysen. Diskursanalysen bör förhållas till någonting som sätter den i ett sammanhang eller en problematisering. Börjesson uttrycker det som att empirin måste dramatiseras och problematiseras.⁶ För att strukturera upp mitt förhållningssätt till dessa två teorier skulle jag vilja påstå att jag utgår från organisationsanalysen i mitt angreppssätt till mitt studieobjekt, skolsystemet. Det är alltså det perspektiv jag använder i hur jag ser på relationen mellan betygs- och skolsystemet. Sedan använder jag mig av diskursanalysen för att visualisera mitt material. Eftersom jag ytterligare avgränsar min infallsvinkel till betygssystemet, vilket jag alltså menar just nu fokuseras i samhället i det offentliga samtalet likväl som i den skolpolitiska debatten, blir det en diskursanalytisk studie av betygsdebatten. Varför jag vill påstå att det är en diskursanalys snarare än en textanalys är att det inte är texten som sådan jag intresserar mig av, utan de diskurser om betyg som skapas och återskapas där.

I Foucauldiansk diskursanalys är det inte i första hand språket i sig som ligger i fokus, såsom det gör hos den språkvetenskapliga inriktningen i diskursanalysen. Foucault anslag är bredare genom att han intresserar sig för hela den praktik vilken skapar ett visst yttrande, exempelvis den skolpolitiska praktikens sätt att yttra sig om skolsystemet. Vidare uttrycker diskurser vissa för givet

⁶ Börjesson, Mats 2003. sid 22

tagna sanningar om verkligheten. Diskurser medför också kontroll av individer och genom det maktutövning. För Foucault är det betydelsefullt att komma åt diskursen i vilken texten befinner sig för att kunna frigöra sig från den och kunna beskriva verkligheten inom och utanför den⁷. Han menar att man inte ska studera textens sakinhåll utan utsagornas samexistens (även i olika texter), hur de relaterar till och ömsesidigt bestämmer varandra⁸. En väg är att försöka hitta gemensamma uttryck, värderingar, linjer osv. i texterna, vilka kan sägas skapa en grupp eller länkar mellan sig. Här kan exempelvis begrepp vara intressanta men då i relation till *varandra* och till *var* och i vilka *sammanhang* de förekommer. Skillnad mellan språkanalys och diskursanalys är enligt Foucault att språkanalysen frågar sig vilka regler som ligger till grund för möjliga utsagor och på så vis leder oss att skapa nya utsagor. Diskursanalysen frågar sig varför en viss utsaga förekommer och inte någon annan istället.⁹ Foucault menar också att det är viktigt att skilja den diskursiva verklighet i vilken en text existerar (eller uppkom) från språket för att inte blanda samman den med författarens avsikter¹⁰. Genom att studera texter kan man komma åt detta diskursiva landskap som är den verklighet texten man vill studera föddes i. Foucault menar att diskurser har en underliggande oartikulerad "sanning" eller ett "varande" men som täckts över eller tystats ner av just den diskurs som texten föddes inom.¹¹ De strukturer som diskursen styr oss att agera inom har uppkommit ur diskursen och kommer att bekräfta densamma. Vi skapar dessa strukturer och kommer även att styras av dem. Vi lär oss/skapar kategorier och regler vilket å ena sidan hjälper oss att få en överblick och sortera tanken som vi kan förhålla oss till, exempelvis genom att skapa olika discipliner inom vetenskapen som filosofi, naturvetenskap och historia men å andra sidan placerar dessa kategorier in företeelser i konstruktioner som egentligen inte har med själva *företeelsen* att göra. Genom att placera in företeelser i kategorier, vilka ofta är hierarkiska, kommer det även skapas normativa föreställningar om dem.

Viktigt att påpeka när vi har Foucault med i diskussionen är att makt alltid medför motstånd. Utan motstånd ingen maktutövning. Det är också här vägen till förändring öppnar sig. Foucault menar att det är i de diskursiva brott (epistemiskt brott) där det som hållits för sant och självklart ifrågasätts, som förändringen sker. En intressant fråga i min analys skulle kunna vara hur föreställningar om betygssystemet förändrats över tid. Går det att se betydelseförändringar, diskursiva förändringar, i de yttranden skolpolitiska dokument och utredningar uttrycker i betygsfrågan? Här kommer jag dock inte att genomföra en diskursanalys över tid, utan fokusera betygsdebatten idag. Men Foucault menar också att det är när något framhålls som problematiskt i samhället som en förändring, ett epistemiskt brott, sker. Det är då det är intressant att studera diskursen eftersom det som hållits för sant och självklart ifrågasätts. I en diskursiv analys av språket kan vi få en bild av vad som är möjligt att säga, tänka och göra och eventuellt på så vis också vad som *inte* är möjligt. Men det är inom den *diskurs*

⁷ Foucault, 2002 *Vetandets arkeologi* sid. 44

⁸ Ibid, sid. 45

⁹ Ibid, sid. 42

¹⁰ Ibid, sid 44

¹¹ Ibid. 2002

texten befinner sig eller befann sig i, som detta regelverk lever. Genom detta är existensen av en social verklighet i diskursanalysen en ofrånkomlig del av studiet av språket. Den är i själva verket hela meningen med studien, objektet för den.

Tanken är att koppla analysen av texterna till den sociala verklighet inom vilken de verkar, skolsystemet. Betygsdiskursen kommer att analyseras med hjälp av två infallsvinklar: betygens pedagogiska funktion och betygen som likvärdiga. Jag kommer att använda mig av ett schema för att framställa en problembild vilket statsvetaren Eva Haldén använt i sin avhandling "Den föreställda förvaltningen" och som presenteras i *Textens mening och makt* av Bergström & Boréus.¹² Hon strukturerar analysen utifrån frågan om vad som utgör problemet, dess orsaker och lösningar. Jag kommer att analysera mina två infallsvinklar utifrån problembilden kring betyg.

Betyg som kunskapsutvecklande och likvärdiga

Den empiri jag kommer att använda mig av består av skolpolitiska texter från Utbildningsdepartementet och Skolverket. Från Utbildningsdepartementet har jag använt tre skolpolitiska utredningar, en publicerades i samband med det nya betygssystemets införande *Ett nytt betygssystem* (SOU 1992: 86), *Utbildningens dilemma* (SOU 2006:40) samt utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i skolan* (SOU 2007:23) och två propositioner inför det kommande förändrade betygssystemet (prop. 2008/09: 66 och 87), vilka representerar det utbildningspolitiska fältet. Skolverket representeras av *Handlingsplan för rättssäker och likvärdig betygsättning* (2002), *Att bedöma eller döma* (2002) som består av tio artiklar (där jag analyserar de 5 första) om det målrelaterade betygssystemet, föreskriften *Bli ännu bättre på att sätta likvärdiga betyg* (2007) och rapporten *Central rättning av nationella prov* (2008). Skolverket representerar den del av skolpolitiken som är myndighetsutövande och direkt styrande för skolans praktik.

I min läsning av texterna har jag fokuserat yttranden om betygssystemet där jag utgår från diskussionen om betygens likvärdighet och dess pedagogiska funktion. Jag kommer följaktligen inte att gå in på tekniska beskrivningar av *hur man ska betygsätta* utan istället fokusera hur man *talat om* betygssystemet. Genom den infallsvinkeln kan jag söka en problematisering utifrån mina två aspekter av betygssystemet.

Utbildningsdepartementet

Upptakten till det nya betygssystemet vilket genomfördes med läroplanerna -94, var en övergång från relativa betygssystemet till ett absolut målrelaterat betygssystem. Det relativa betygssystemets huvuduppgift hade varit att differentiera eleverna vid urval till högre studier. Tanken var att om en jämförelse gjordes mellan elever i hela landet skulle man utifrån en normalkurva på rättvis grund

¹² Bergström & Boréus, 2000: 238

kunna differentiera elevgrupper till olika utbildningar där de med bäst betyg fick störst möjlighet att välja utbildning.

Bakgrunden till en betygsreform var främst kritik mot det relativa betygssystemets godtycklighet i relation till elevernas kunskap. Men även utifrån en föreställning om betygens i framtiden minskade betydelse vid urval till högre utbildning.¹³ Genom denna minskade betydelse för differentiering sågs en öppning för ett betygssystem som i större omfattning förankrar läroplanens kunskapssyn.

Betygens problem och dess orsaker

Dagens målsystem har haft många problem sedan starten. Ett av dem är att systemet inte har förståtts av dem som skall arbeta med det, dvs. lärare och skolledare. [...] Lärarnas kännedom om alla mål och hur de skall arbeta med dem bedöms som begränsad.¹⁴

Det stora problem vilket artikuleras i texterna är lärarnas bristande förmåga att betygsätta. Om kritiken i huvudsak riktades mot själva betygssystemet, i den utredning som tillsatts i övergången från det relativa betygssystemet, riktas nu kritik mot hur lärare sätter betyg.

I skolpolitiska propositioner och utredningar av det nuvarande betygssystemet är det likvärdigheten i dagens betygssystem som ifrågasätts. Med tanke på att ett huvudargument när man frångick det relativa betygssystemet var betygens minskade betydelse vid urval till högre studier, är det uppenbart att denna brist i likvärdighet visar att den jämförande aspekten av betygen underskattades. Det är fortfarande jämförbarheten som ifrågasätts. Men samtidigt består föreställningen om betygens pedagogiska betydelse. Även om ett nytt betygssystem skulle öka denna effekt ifrågasätts inte betyg som pedagogiskt verktyg. Det nuvarande betygssystemet framställs också som otydligt och med behov av förklaringar och konkretiseringar för lärare, vilka inte kommit till stånd. Genom det menar utredaren att statens intentioner med betygssystemet inte kommit lärarna till del.¹⁵ Även om lärarna här inte framstår som orsaken till problemet framställs de som orsaken till att betygssystemet inte fungerar så som intentionen var.

Men själva utarbetandet av den nya läroplanen och betygskriterierna kritiseras genom att otydligheter och brister också förklaras med dåligt samarbete och kommunikation mellan de olika utredarna och utformarna av mål- respektive betygssystemet.¹⁶ Genom det framförs en förklaring till bristerna i betygssystemet med själva betygssystemet som sådant.

Drastiskt uttryckt kan det hela ses som ett lappverk där Skolverket haft att ta hänsyn till två olika förslag med olika utgångspunkter i sitt arbete med kursplaner och betygskriterier.¹⁷

¹³ SOU 1992: 86 s 31

¹⁴ SOU 2007:23 s. 12

¹⁵ Ibid. s. 13

¹⁶ Detta diskuteras också i Lundgren & Lindensjö, 2000

¹⁷ SOU 2007: 28 s. 99

Resultatet har blivit en svårförståelig läroplan med luddiga betygskriterier. Frågan i utredningen blir: "...om det sätt som målen är skrivna på tolkas av lärarna så att undervisningen leder till en likvärdig utbildning."¹⁸

Betyg problematiseras också som både segregande och orsakade av segregation. Elever med invandrarbakgrund missgynnas i skolan och får också lägre betyg. Att bostadsområde, kön och etnicitet påverkar betygsresultatet lyfts fram som problematiskt.

Detta är en del av den strukturella och institutionella diskrimineringens effekter eftersom likvärdighet inte uppnås och boendesegregation befästs i skolan.¹⁹

I utredningen *Utbildningens dilemma* förklarar eleverna sitt skolmisslyckande med lärares strukturella förtryck där samma sociala grupper exemplifierar de elever som misslyckats i skolan. Men det är inte enbart tillhörigheten till gruppen i sig som ges som förklaring till skolmisslyckadnet, istället är det ofta skolsystemet och då främst lärarnas förtryck som är förklaringen. Dessa lärare benämns grindvakter. I samma utredning finns också berättelsen om betygs hindrande roll för elever med invandrarbakgrund. Att betygen ligger i vägen för många av dessa grundskoleelever när de söker till gymnasiet formuleras som ett problem. Syo och lärare framställs som kallsinniga. De har accepterat den meritokratiska strukturen och utestänger därmed dessa elever från de nationella programmen.

Vidare var det förvånansvärt att de studie- och yrkesvägledarna som intervjuades sällan ifrågasatte betyg som en institutionell mekanism som begränsar elever. Istället verkade de allra flesta av dem inom ramarna för denna struktur och betonade meritokrati och relationen mellan hårt arbete och belöning.²⁰

Betygen framställs som förödande för invandrareleven. Att betygen skulle kunna ha relevans och faktiskt visa elevernas kunskaper lyfts inte fram. Snarare är det just detta som *inte* sägs. Det som inte får sägas ses i diskursteorin vara det omöjliga eller det normativt förbjudna. Att säga att en invandrarelev har sämre kunskaper och därmed inte meriterar sig för gymnasiets nationella program är osynligt i utredningen. Istället framställs de som offer och felaktigt behandlade. Inte heller problematiseras språkkunskaper i majoritetsspråket (Här: kunskaper i svenska) som en viktig aspekt av det målrelaterade betygssystemet för att kunna nå till höga betyg.

Lösningen på problemet

Problemet med att många elever inte uppnår målen i skolan framställs i texterna kunna åtgärdas med fler nationella prov och tidigare betyg. Genom dessa åtgärder kommer lärare få kännedom om hur eleverna ligger till och kunna sätta in resurser. Det ligger ett latent budskap att lärare utan dessa formaliserade praktiker inte förmår bedöma elevernas kunskaper och/eller inte åtgärdar dem genom insatser eller kommunikation med föräldrarna.

Betygen bidrar också till att elever som har svårigheter att uppnå kunskapsmålen uppmärksammas av rektor och lärare. För att en elev ska nå utbildningens mål och utvecklas till sin fulla potential behövs uppmuntran, stöd och

¹⁸ SOU 2007: 28 s. 107

¹⁹ SOU 2006: 40 s. 22

²⁰ Ibid. s. 235

hjälp såväl i skolan som i hemmet. [...] För att alla ska ges stöd i tid måste betyg ges tidigare än vad som i dag är fallet.²¹

En lösning som föreslås till den ifrågasatta rättvisan vid betygsättningen är också en ny betygssteg med fler steg. Den ska bestå av sex steg, från A-F. I propositionen *En ny betygsskala* framhålls att lärarna genom fler betygssteg kommer att kunna bedöma elevens kunskap med större precision samtidigt som eleven kommer känna att betygen är mer rättvisa. Men även elevernas motivation antas öka med den nya betygsskalan.²² Intressant att notera i detta avseende är att det i införandet av det målrelaterade betygssystemet framfördes att dessa ökat insikten av elevernas kunskapsbrister, vilka då alltså inte syntes tidigare. Även här uttrycks en stor tilltro till betygens förmåga att synliggöra kunskap.²³

En lösning till den bristande likvärdigheten i lärarnas betygsättande praktik som samtidigt skulle öka deras förståelse för hur läroplanen för det målrelaterade betygssystemet ska användas, är att öka styrning av vad lärarna ska lära ut. Utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* framför att "... kursplanerna bättre kan säkra en likvärdig utbildning om det i dem även anges ett ämnesinnehåll".²⁴

I diskursen om lösningen av betygens problem yttrar sig en stor tilltro till betygens förmåga att lösa de legitimitetsproblem betygen dras med. Men inte bara legitimiteten kommer att ökas utan även det faktiska utövandet. Ett förändrat betygssystem uttrycks alltså som både rationellt och legitimerande.

Segregationsproblematiken diskuteras inte i relation till hur denna ska kunna lösas utan det stannar vid ett konstaterande av problemet.

Skolverkets texter

"Sara har fått högre betyg än Sima. Orsaken är inte att hon kan mer utan att hon går på en annan skola."²⁵

Citatet är från en publikation av Skolverket. Med tanke på att citatet är taget från en publikation av den myndighet som ansvarar för skolan, blir man som läsare fundersam över den brist på tilltro texten uttrycker om skolans betygsättning. Texten är placerad som ett citat under en bild av två kvinnliga elever. En möjlig läsning är att någon tredje person, som inte syns på bilden, uttalar citatet och att det på så sätt inte ska läsas som Skolverkets uppfattning om hur betygsättningen av dessa två elever gick till. Men det är inte en självklar läsning av texten.

När betygsfrågan diskuteras i Skolverkets texter är det med fokus på betygen som likvärdiga. Att betygen ska sättas likvärdigt mellan skolor och lärare är ett återkommande tema. Rättviseaspekten är utgångspunkten i de texter om betygssystemet jag studerat. I boken *Utbildningsreformer och politisk styrning* visar Ulf P. Lundgren och Bo Lindensjö hur den politiska formuleringsarenan (ex skolverkets

²¹ Prop 2008/09:66 s. 4-5

²² Prop 2008/09:66 s 6-7

²³ SOU 2007:23 s. 12

²⁴ Ibid. s. 81

²⁵ Skolverket, 2007. *Bli ännu bättre på att sätta likvärdiga betyg*

och utbildningsdepartementets texter) under 1900-talet förskjutit betoningen av skolan som jämlik till att istället poängtera likvärdighet. De menar att jämlikhetsidealet baserades på en vision av en enhetlig skola från ett skolsystem av olika skolformer för olika samhällsgrupper. Likvärdighetsidealet uppkom med en ökad decentralisering av skolsystemet tillsammans med den valfrihetsreform som uppkom under 1990-talet.²⁶ I och med dessa reformer ökar också behovet av inspektioner av skolan.

Så här formulerar sig Skolverket idag om rättvisa och likvärdighet i betygsättningen:

En **rättvis** betygsättning innebär att det betyg en elev fått i ett visst ämne eller i en viss kurs ska visa elevens kunskaper och färdigheter i det som ska ingå i kursen enligt kursplanen och som motsvarar betygsriterierna för betyget. Med **likvärdig** menas att måttstocken för bedömningen är densamma för alla elever. Ett betyg i en klass ska motsvara ett likadant betyg i en annan klass.²⁷

Betygens problem och dess orsaker

I Skolverkets texter problematiseras genomgående bristen på likvärdighet mellan skolor och program. Denna brist i tilltro uttrycks med formuleringar som partiskhet, otillbörlighet, risker, brister, tillförlitlighet.²⁸ Att de nationella proven bör användas som garant för likvärdighet är något de flesta texter från Skolverket uttrycker. Visserligen kanske detta inte är anmärkningsvärt när det är just Skolverket som ansvarar för dessa, men likväl tyder det också på en föreställning om att lärare behöver stöd i och kontroll av sin betygsättning. Men även de nationella proven diskuteras i termer av likvärdighet. Att lärares tillförlitlighet vid betygsättning av nationella proven kan diskuteras visas bl. a. när 1950-talets avskaffande av censorer som granskare av gymnasieexaminationer beskrivs som en förlust av likvärdigheten i bedömningen:

Möjligen kan man säga att censorssystemets avskaffande innebar att den roll censorerna spelat som kontrollanter av rättning och bedömning av skriftliga prov upphörde och att likvärdigheten därmed minskade.²⁹

Skolverket har också genomfört utredningar där relationen mellan betyg och nationella prov studerats i stor skala i Sverige. Dessa har visat att betygen i de flesta fall sätts högre än de nationella proven även om graden av variation skiljer sig åt mellan ämnen och skolor. I texten om centrala prov kopplas också betygssättningen och bedömares subjektivitet åt. Detta gäller främst avvikelser i svenskämnet och mellan betyget G och VG. Olika orsaker till detta förs fram och de fokuserar alla på bedömare.³⁰ Även när provets konstruktion utifrån kvalitativ eller kvantitativ bedömning problematiseras är det den subjektiva bedömare som är den svaga punkten. Vid kryssfrågor är bedömningen mer likvärdig men vid mer omfattande svar och uppsatser brister likvärdigheten. Däremot förespråkas inte kryssfrågor som *lösning* på problemet.

I Skolverkets text *Att bedöma eller döma*, är det en samling olika namngivna författare som uttalar sig om det målrelaterade betygssystemet i Skolverkets namn. I den första texten finns ett intressant påstående om betyg som fenomen när skillnader i hur det relativa- och det målrelaterade

²⁶ Lundgren & Lindensjö, 2000: 92

²⁷ Skolverket, 2004. *Handlingsplan för en rättsäker och likvärdig bedömning*. s. 3

²⁸ Skolverket, 2008. *Central rättning av nationella prov*.

²⁹ Ibid. s. 6.

³⁰ Ibid. s. 30

betygssystemet diskuteras. Diskussionen kretsar kring hur de två betygsformerna beskriver elever olika när de inte når upp till kunskapsmålen:

Detta exempel visar, tycker jag, att det vi kallar betyg är olika saker i olika betygssystem. Betygens betydelse för den enskilda eleven och för läraren som skall sätta dem ändrar sig.³¹

Det finns flera uttalanden i den första texten som stryker under att det nya betygssystemet kräver mer av lärarna och eleverna än vad det relativa betygssystemet gjorde.

Det nya betygssystemet förutsätter ett verksamt professionellt omdöme. Vidare förutsätter det elevernas medverkan i betydligt större utsträckning än tidigare. Det innebär en utmaning framförallt för lärarna.³²

Det betonas också att lärarens bedömning i ett målrelaterat betygssystem i större utsträckning baseras på trovärdighet. Att det är mer problematiskt med ett kunskapsrelaterat betygssystem poängteras samtidigt som fördelen med att kunskapen fokuseras lyfts fram. Men det positiva med att kunskapen fokuseras mer i dagens betygssystemproblematiseras samtidigt i och med att risken med en trivialisering av kunskapen samtidigt betonas. Resultatet blir ett budskap där betygssystemets positiva effekt av att poängtera kunskap riskerar att haverera, eftersom dessa kunskaper samtidigt riskerar att trivialiseras genom att betygskriterier görs om till innehåll i kursen. Det blir ett latent yttrande där ”någon” trivialiserar kunskaperna. Detta uttrycks som en risk för skolsystemet:

Om kriterierna görs om till innehåll i skolarbetet blir de inte längre indikatorer på kunskapskvaliteter och kan därigenom inte heller fungera som en kvalitetssäkring av skolans innehåll och produkter.³³

Som läsare förstår man att det är läraren som står för denna trivialisering.³⁴ Viktigt att påpeka i sammanhanget är att texten är skriven av en av deltagarna i den betygskommitté som utformade kursplanerna, Ingrid Carlgren. Därav går texten i mycket ut på att förklara intentionerna med betygssystemet och problemen blir tolkningarna av systemet. Men även hur betygskriterierna utarbetades senare i arbetsprocessen med den nya läroplanen. Vidare i antologin *Att bedöma eller döma*, diskuteras likvärdighet kopplat till godkändgränsen. Och problemet med att alla elever inte når upp till godkänt. Det framförs till och med att samhället dömer dessa elever som icke-godkända. Kopplingar till demokratins grunder görs i samband med dessa yttranden, vilket får läsaren att uppfatta en koppling mellan godkändgränsen och ett odemokratiskt förhållningssätt till eleverna.³⁵ Orsaker till detta problem hänförs både till själva betygssystemet som sådant och till att olika lärare bedömer olika där vissa ”släpper igenom” elever som inte når upp till målen medan andra inte gör det. Men grundproblematiken med godkändgränsen framhålls vara att det inte är möjligt med likvärdighet utifrån likadant uppsatta mål eftersom alla elever lär sig olika fort och med olika förutsättningar.³⁶

Detta värde [alla människors lika värde] låter sig inte bestämmas utifrån en och samma kunskapsnivå som norm. Därför finner jag det nu gällande betygssystemet med sina absolut utformade kriterier orimligt. Extra tydlig blir orimligheten genom att det definierar vissa av eleverna som godkända, medan andra blir de icke godkända.³⁷

³¹ Skolverket, 2002 *Att bedöma eller döma* s. 10

³² Ibid. s. 17

³³ Ibid. s. 26

³⁴ Ibid. s. 18

³⁵ Ibid. s. 35-36

³⁶ Ibid. s. 38

³⁷ Ibid. s. 38

Orsaken till bristande likvärdighet uttrycks både som lärarens subjektiva bedömning och som ett problem med lärarens bakomliggande motiv till betygsättningen som praktik. Att lärarna i sin praktik brister i likvärdighet exemplifieras också genom att lärare för att lösa praktiska problem med ett kunskapsrelaterat betygssystem nivågrupperar elever eller anpassar kursen utifrån vilket program eleven går, så att elever erbjuds olika undervisning utifrån vilket betyg de förväntades kunna uppnå.³⁸ Betygskriterierna kräver subjektiva tolkningar av lärare vilket gör att elever riskeras bedömas olika av olika lärare trots att kursen är densamma. Detta problems orsaker söks i första hand i lärarnas olika tolkningar av hur betygssystemet fungerar även om vissa lärarröster får komma fram vilka menar att det är betygssystemet som är otydligt.³⁹ Att betyg vid urval till högre studier kan skilja sig åt utifrån vem som bedömt eleverna beskrivs också som ett problem. Detta fanns även, menar de lärarröster som hörs, under det relativa betygssystemet som ju var baserat på likvärdighet vid urval i första hand. Lärarens subjektivitet var, menar de, ett problem då liksom idag.⁴⁰

Ett problem som uttrycks i Skolverkets texter är alltså att elever hamnar under godkändgränsen och därmed döms ut som icke godkända av samhället. Samtidigt uttrycks också ett ambivalent förhållningssätt till godkändgränsen då en fördel är att de som inte når kunskapsmålen synliggörs. Ett annat problem är lärarnas betygsättning som social praktik där subjektivitet och olika inställningar till betygsgränser medför att likvärdigheten sätts ur spel. I och med texternas betoning på likvärdighet framstår bristen på densamma som ett större problem än att elever riskerar att hamna under godkändgränsen. Att säkra en rättvis och likvärdig betygsättning är ett problem som bör lösas. Fokus är med något undantag på läraren. Denna föreställning uttrycks till och med som att praktiken handlar om lärarnas moral, eftersom själva betygsättningen är så pass självständig trots föreskrifter och regler.

Om betygssystemet handlar om samhällets skoletik, handlar betygsättning på den konkreta nivån om lärarnas moral.⁴¹

Detta exemplifieras med en lärare som vet att en elev inte når upp till målen men överväger att godkänna honom ändå, av etiska skäl.⁴² Problemställningen upprepar sig. Rättsaspekten sätts åt sidan av lärares subjektiva bedömningar, även om de är nog så godhjärtade. Även uppmuntran av lärare där de sätter höga betyg lyfts fram som exempel:

På samma sätt, misstänker jag, ges nog många elever MVG för att bli duktigare trots att det är tveksamt om de verkligen uppfyller de ofta högt ställda betygskriterierna.⁴³

Det är alltså både subjektivitet utifrån en vilja att ge eleverna högre betyg än mål och kriterier medger och en okunnighet om betygssystemet som Skolverket i första hand framhåller som orsakerna bakom problemet med likvärdighet.⁴⁴

³⁸ Skolverket 2002, *Att bedöma eller döma*. s. 36, 49

³⁹ Ibid. s. 53, 54

⁴⁰ Ibid. s. 54

⁴¹ Ibid. s. 77

⁴² Ibid. s. 78

⁴³ Ibid. s. 80

Lösning på problemet

Lösningar för problematiken med godkändgränsen är förändring i hur betygssystemet administreras. En lösning som förs fram är att inrätta individuella studieplaner eller etappmål för de elever som inte når upp till målen.⁴⁵ Men samtidigt problematiseras lösningen som kostsam och krävande. En viktig lösning på den bristande likvärdigheten är samtidigt det positiva med kunskapsmålen i betygssystemet, att läraren konkretiserar kunskapsmålen för sig själv och för eleverna. Under det relativa betygssystemet gjorde inte lärarna det utan för många är det första gången de explicit uttrycker vilka kunskapsmål de har.⁴⁶ Det framstår som om lärarna blivit mer tydliga i att kommunicera hur det arbetar, vilket också förs fram som lösningen på likvärdigheten eftersom eleverna då får en förståelse för hur de bedöms. Även lärarens pedagogiska arbete förbättras eftersom de samtidigt tydliggör kunskapsmålen för dem själva. Således uttrycks en tillit till betygssystemet så länge läraren utför sin del av arbetet. Det är lärarens praktik som ska åtgärdas för att lösa problemet. Lärarna har saknat reella förutsättningar att lösa problematiken med likvärdighet.⁴⁷ I antologin *Att döma eller döma*, refereras också en granskning av 20 kommuners betygssystem gjord av skolverket, *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*, där det är lärarnas bristande kompetens i betygssystemet som ges som förklaring till bristande likvärdighet.⁴⁸ Intressant är att det i samma antologi finns flera olika lösningar och förklaringar till problemet med bristande likvärdighet. I artikeln, *En tankes fall i praktiken* av Toms Kroksmark, ifrågasätts kompetensutveckling av lärarna som lösning på problemet och orsaken uttrycks vara det svårtolkade betygssystemet.

Det sammanfattande intrycket efter läsningen av *Bedömning och betygssystem* är att den tanke som målstyrningen av svensk skola förutsätter själv har uppenbarat sin egen omöjlighet.⁴⁹

I denna artikel kritiseras den lösning på problemet som lyfts fram som det vanligaste: att det är lärarna som inte klarar av betygssystemet och att dessa bör utbildas.

Även när lärarens moraliska dilemma i betygssystem diskuteras utifrån den subjektiva betygssystemet är det en utbildning av läraren som förs fram som en lösning på problemet:

Något som stärker detta, och ökar chansen att lärarna respekteras i sin professionalitet av arbetsgivarna, är lärarfackens arbete med att ge lärarna en etisk plattform i form av en yrkesetisk kod.⁵⁰

I Skolverkets handlingsplan för rättssäker och likvärdig bedömning är det utbildning av lärare som förespråkas som lösning där de menar att insatserna har brustit. Men ett problem uttrycks också med andelen obehöriga lärare, vilket bör ses som en koppling mellan rättssäker bedömning och lärarbehörighet.

⁴⁴ Se även Skolverket 2004, *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig bedömning*

⁴⁵ Skolverket 2002, *Att döma eller döma*, s. 34

⁴⁶ Ibid. s. 45

⁴⁷ Ibid. s. 58

⁴⁸ Ibid. s. 54

⁴⁹ Ibid. s. 69

⁵⁰ Ibid., s. 90

Det är viktigt att de som ansvarar för att betygssättningen sker på ett likvärdigt sätt har adekvata kunskaper om detta. Skolverket kräver därför att bedömning och betygssättning behandlas i lärarutbildningen och i den statliga rektorsutbildningen, något som i dag inte klart framgår av måldokumentet.⁵¹

Betygens funktion och likvärdigheten

Betygens funktion beskrivs i *Ett nytt betygssystem*⁵² med några centrala uppgifter. De ska främst informera, motivera och fungera som urvalsinstrument. Men det nya är att texten också manifest uttrycker betygens möjliga funktion som medel för att utvärdera skolans verksamhet.⁵³ En missbedömning torde dock vara att föreställningen att betygen inte längre skulle ha en funktion som urvalsinstrument i lika hög grad som tidigare.

Andra urvalsförfaranden, baserade på andra kriterier än betyg, har fått och kommer att få en vidgad användning vid antagningen till högskolan. Det innebär att betygens uppgift att ge rättvist underlag för urval – det bärande skälet att införa det relativa betygssystemet – håller på att bli inaktuell.⁵⁴

Efter att ha studerat betygssystemets huvudsakliga problemområden ovan visar det sig att diskursen om betygen i hög grad fokuserar likvärdigheten i ljuset av elevernas framtida möjligheter till studier. Som vi såg är det likvärdigheten som framhålls som det största problemområdet i betygssystemet. Det är också likvärdigheten som framstår som viktigast i rättsäkerhetssynpunkt. Att betygen som urvalsinstrument minskat vid högskolorna stämmer i vissa undantagsfall, men i och med valfriheten och decentraliseringen av skolan har betygens inflytande på elevers möjlighet att ta del av denna valfrihet istället ökat betygens betydelse inför gymnasievalet. Betydelsen av jämförbara och rättvisa betyg för elevens framtid lyfts explicit fram. Att garantera likvärdighet uttrycks som en skyldighet för skolan.

En förutsättning för att betygen ska vara jämförbara och visa vad eleverna har för kunskaper är att betygssättningen är tillförlitlig. Att eftersträva en likvärdig och rättvis betygssättning är en skyldighet och en uppgift för skolan och skolhuvudmannen, inte minst därför att betygen har stor betydelse för den enskilde elevens framtid.⁵⁵

Föreställningen om betygens pedagogiska funktion är tydlig där de ska vara ”ett hjälpmedel att bedöma hur långt i utvecklingen eleven nått i relation till målen. Detta innebär för betygssystemet att det skall främst vara ett verksamt pedagogiskt instrument.”⁵⁶

Likvärdighetens betydelse i diskursen är som sagt påtaglig. Viktigt att påpeka är dock att det är en komplicerad likvärdighetsdiskurs. Å ena sidan är det brister i likvärdigheten som kopplas till betygssystemet. Å andra sidan framhålls likvärdigheten som fundamental.

Diskursen fokuserar läraren som den svaga länken med avseende på rättvis och likvärdig bedömning. Det är när den sociala praktiken kopplas till idén om betygssättning som tilltron upphör. Även när betygen lyfts fram som positiva i pedagogisk bemärkelse genom att elever och lärare får kännedom om elevens kunskaper, ifrågasätts bedömningspraktiken.

⁵¹ Skolverket, 2004. Handlingsplan för rättssäker och likvärdig bedömning. s. 1

⁵² SOU 1992: 86

⁵³ Ibid. s. 37-44.

⁵⁴ Ibid. s. 43

⁵⁵ Skolverket, 2004. *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig bedömning.* s.2

⁵⁶ SOU 1992: 86 s. 46

Men diskursen om betyg befäster en stor tilltro till betyg som pedagogiskt verktyg. Denna diskurs kommer fram i och med införanden av betygsreformer. Både i utredningen om det nuvarande betygssystemets införande⁵⁷ och det förslag⁵⁸ till ett nytt betygssystem som presenterades förra året, uttrycks föreställningar om betygens förmåga att motivera, kommunicera och skapa ökad tilltro till betygen.

Betygen som institution i det svenska skolsystemet

Utifrån de föreställningar om betygssystemet vilka visualiserades i de skolpolitiska texter jag analyserat, är det uppenbart att det är betygens koppling till likvärdigheten som är starkast. Samtidigt är det likvärdigheten som beskrivs som problemet med betygen, framförallt när de diskuteras som social praktik. Dessutom framstår systemet som svårbegripligt och med olika nödvändiga tillägg, vilka ska utföras av skolpraktiken genom diskussioner, lokala kursplaner och samarbete. I texterna framförs att detta inte görs på ett tillfredställande sätt, om det överhuvudtaget görs.

Det målrelaterade betygssystemets godkändgräns framställs också som ett problem. Här är det ett ifrågasättande av samhällets rätt att bedöma elever som inte godkända. Godkändgränsen ifrågasätts också i och med lärares benägenhet att vilja godkänna elever trots att de egentligen vet att de inte nått upp till målen. I detta fall är det inte lärarens brist på kunskap om betygssystemet som är problemet utan deras professionalitet.

Betygen som kunskapsrelaterade uttrycktes som fundamentalt i den betygsutredning vilken presenterades inför det nya betygssystemet. Funktionen av urvalsinstrument tonades ner. Detta visar sig i skolverkets utredningar inte stämma. Likvärdigheten hänger intimt samman med funktionen av urval till högre studier. Eftersom tilltron till betygen genomgående kopplas till likvärdighet blir resultatet att den kunskapsrelaterade delen inte väger lika tungt.

Detta resultat kopplat till de nyinstitutionella teorierna som beskriver institutioner som legitimitetsgrundande för samhällsorganisationer, uppvisar en svajig grund för betygssystemets funktion som legitimitetsgrundande för skolsystemet. Om de normer och värderingar som finns i samhället skulle legitimera själva institutionen blir resultatet efter denna (begränsade) studie ett tecken på att betygens legitimitet inte är grundad i den skolpolitiska debatten utifrån frågan om likvärdighet, vilken i texterna uttrycks som grundläggande. Betygens funktion som pedagogiskt verktyg för lärare och elever har viss trovärdighet i och med betygsreformer eller när det relateras till det relativa betygssystemet. Själva idén med att reformera betygssystemet var att öka kopplingen till elevernas kunskap. Däremot ifrågasätts lärarpraktiken där en trivialisering av kursinnehåll och en anpassning till undervisningen utifrån förväntade prestationer framförs. Genom det kan en legitimitet av betygssystemets möjligheter som institution skönjas samtidigt som lärarnas betygsättande praktik inte legitimeras.

⁵⁷ SOU 1992: 86

⁵⁸ prop. 2008/09: 66 och 87

Det jag finner tydligast är att betygssättning som social praktik inte har legitimitet i skolverkets texter. Där är misstron uppenbar och vid flera tillfällen manifesteras lärarens godtyckliga betygssättning på ett sätt som kan ses som anmärkningsvärt eftersom Skolverket är den myndighet som ansvarar för skolan.

Det finns bland många lärare en okunskap om kursplaner och betygskriterier vilket leder till stora skillnader i betygssättningen.[...] Skolverket har även funnit att det finns skolor som för att gynna egna elever medvetet agerar i strid med de bestämmelser som har till syfte att säkra en likvärdig betygssättning.⁵⁹

Däremot är det tydligt att en föreställning om en möjlig likvärdighet i betygssättningen finns. Texterna uttrycker en tilltro till betyg som fenomen. Att betygsätta likvärdigt utifrån ett institutionaliserat regelverk framstår som möjligt. Varför detta inte sker beror inte på en bristande tro på betygens funktion som urvalsinstrument och pedagogiskt verktyg. Legitimiteten brister i betygssättningens sociala praktik vilket i första hand förklaras med lärarnas bristande förmåga och i andra hand av att systemet är otydligt formulerat. Skolverket har också en inspekterande funktion via skolinspektionen⁶⁰ och har skyldighet att lyfta fram brister i systemet. De dokument som här analyserats visar att det inte är institutionen betyg som ifrågasätts i första hand utan den sociala praktik den resulterar i.

Organisationsreformer genomför när organisationen befinner sig i legitimitetskris, vilket organisationer som skola, vård och omsorg återkommande genomgår. Det är när missnöje uppstår med organisationens förmåga att leva upp till de föreställningar och förväntningar som finns i samhället som legitimiteten minskar.⁶¹ De olika betygsreformer som genomförts skulle kunna vara exempel på försök att öka skolans legitimitet. När dessa reformer inte lever upp till de föreställningar som låg bakom reformen minskar tilltron. Den legitimitet betygssystemet borde ge skolan som organisation lyser med sin frånvaro i de skolpolitiska dokumenten. Men att ta bort betygen i skolan eller att söka efter alternativa urvalskriterier och pedagogiska verktyg förekommer inte.

Organisationer använder sig av institutioner som är sanktionerade av de normer och värderingar som uttrycks i dess kontextuella förankring i samhället. Betygssystemets öppna karaktär där tilltro till lärarens professionalism och möjlighet att individanpassa undervisningen och bedömningsgrunderna samt vikten av att ta med eleverna i undervisningsprocessen, ligger väl i linje med de föreställningar om skoldemokrati och elevinflytande som finns idag. Anpassningen till dessa förser organisationer som skolan med det erkännande dess existens behöver. Utformningen av betygssystemet skulle mycket väl kunna ha påverkats av de strömningar av förväntningar på en reformerad skola som fanns under 80- och 90-talet. När sedan betygens jämförande funktion visade sig ha ett större värde än vad som förutsatts vilket medförde att likvärdigheten fokuserades, blev lärarens subjektiva utrymme ett problem.

⁵⁹ Skolverket 2002, *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*

⁶⁰ Som sedan hösten 2007 är en egen myndighet

⁶¹ Hasenfeld, 1992: 11

Litteratur och källmaterial

- Ahrne, G & Hedström, P m.fl. 1999. *Organisationer och samhälle – analytiska perspektiv*. Studentlitteratur, Lund
- Börjesson, Mats 2003, *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*, Lund
- Foucault, Michel, 2002 *Vetandets arkeologi*. Arkiv förlag, Lund
- Hasenfeld, Yeheskel, 1992. *Human service organizations*. Sage Publications California
- Kärreman, Dan & Rehn, Alf (red.), 2007. *Organisationsteori: Teorier om ordning och oordning*. Malmö
- Lundgren, Ulf P. & Lindensjö, Bo, 2000. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm
- Shapiro, 2002. *Problems, Methods and Theories in the Study of Politics, or what's wrong with Political Science and what to do about it*.
- Skolverket, 2002. *Att bedöma eller döma*. Skolverket
- Skolverket, 2004. *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig bedömning*. Skolverket
- Skolverket, 2007. *Bli ännu bättre på att sätta likvärdiga betyg*. Skolverket
- Skolverket, 2008. *Central rättning av nationella prov*. Skolverket
- SOU 1992: 86. *Ett nytt betygssystem*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2006: 40. *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Utbildningsdepartementet
- SOU 2007: 28. *Tydliga mål och kunskapskrav i skolan*. Utbildningsdepartementet
- Proposition 2008/09: 66. *En ny betygsskala*. Utbildningsdepartementet
- Proposition 2008/09: 87. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till ett nytt mål- och uppföljningssystem*. Utbildningsdepartementet
- Trever, Amy, 2006, "Institutions and organizational change: reforming New York City's public school system", *Journal of Education Policy* Vol. 21, No. 5

PM
Utbildningshistoria, metoder
Thomas Nygren
thomas.nygren@historia.umu.se

INTERNATIONELLA INTENTIONER OCH SVENSK HISTORIEUNDERVISNING

INLEDNING

Föreningarna Norden utarbetade efter första världskriget en modell för ömsesidig läroboksgranskning. Genom läroboksgranskning där Föreningarna Nordens modell beskrevs som en förebild ville Nationernas Förbund, och senare Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) och Europarådet, verka för ökad fred och förståelse över nationsgränserna.¹ Unesco beskrev 1949 Föreningarna Nordens historieboksrevision som "the most outstanding example so far of regional collaboration on textbook revision"². Det som började med bland annat en granskning av läroböcker i Norden och har idag vuxit till en internationell verksamhet som även omfattar andra delar av historieundervisningen genom lärarrekommandationer, fortbildning, metodmaterial och samproducerade läromedel.³ Vilken betydelse det internationella arbetet med historieundervisningen mål, metoder och innehåll fått för den svenska undervisningen i historia är idag emellertid lite utforskat.

SYFTE

Syftet med min PM är att presentera ett läroplansteoretiskt forskningsupplägg och några initiala iakttagelser i min studie av internationella rekommendationer och deras förhållande till svensk historieundervisning. Studiens frågeställningar är:

- Vilka historiedidaktiska överväganden har gjorts i NF:s, Unescos och Europarådets normativa instrument och hur förhåller sig dessa till svenska läroplaner, läroböcker, lärares undervisning och elevers arbete i historia från mellankrigstiden till idag?
- Hur har historieundervisningens historiedidaktiska mål, innehåll och metoder tolkats och formulerats på olika nivåer i samhället över tid?

¹ Lindmark 2008; Pingel 1999 s. 6-15; Stradling 2003.

² Unesco 1949 s. 34

³ Jfr: Gasanabo, J.-D., Fostering peaceful co-existence through analysis and revision of history curricula and textbooks in southeast Europe 2006; Lindmark 2008; Pingel 1999 s. 6-15; Stradling 2003; Den levande debatten kan även illustreras med att det 2009 04 15 hölls en *bearing* i Europaparlamentet om historieundervisningens innehåll och värden under rubriken "History of Europe. Telling the Whole Story?"

AVGRÄNSNINGAR

För att kunna studera utvecklingen på såväl internationell nivå liksom på elevnivå är det historieundervisningen på gymnasienivå som skall studeras. Detta eftersom historieämnet på gymnasienivå under hela tidsperioden finns som fristående ämne och det är på gymnasienivå som ämnen för studentskrivningar och elevers specialarbeten finns tillgängliga. På internationell nivå har jag valt att avgränsa mig till normativa instrument inom NF, Unesco och Europarådet som tydligt riktar sig till undervisningen i historia. På elevnivån ger specialarbeten inom samhällsprogrammet på sju skolor i olika delar av landet en god bild av hur ämnet uppfattats över tid, samtidigt som det ger en hanterbar mängd data att ställa i förhållande till övriga resultat. (Kanske är det bättre att täcka in alla teoretiska program för att ge en bredare bild utifrån ett mindre antal ämnen?)

Eftersom studien är i ett mycket tidigt skede kommer materialet att omtolkas ett flertal gånger men jag ser ett värde i att presentera några initiala iakttagelser för att ha som grund för diskussion kring teori och metod.

UTGÅNGSPUNKTER FÖR TEORI OCH METOD

Historieämnets mål och innehåll är idag allt mer omdiskuterat och analyserat inom historiedidaktiken. Många är de som hävdar att historia är viktigt utifrån ett stort antal värden.⁴ Historieundervisningens innehåll, värden och metoder finns mer eller mindre reglerat i politiskt beslutade styrdokument. Styrdokumentet är emellertid inte det samma som undervisningen och man kan därför inte säga att det som står i styrdokumentet sker i klassrummen och att målen uppnås i elevernas lärande.

På en internationell nivå arbetar man med normativa instrument för att påverka till exempel vad som händer i undervisningen. Deklarationer, rekommendationer och konventioner är tre typer av normativa instrument. Alla tre har som uppgift att rikta fokus mot nya och viktiga frågor, men där konventioner är till för att införlivas i respektive land lagstiftning handlar deklarerationer och rekommendationer främst om politisk påverkan. Såväl deklarerationer som rekommendationer har en folkrättslig historia som formellt bindande överenskommelser, men används idag inom FN som för att tydliggöra gemensamma ställningstaganden och uppmåna medlemsländerna till handling utan hot om sanktioner. Skillnaden mellan en deklareration och en rekommendation handlar främst om att en deklareration visar mötesdeltagarnas åsikter medan en rekommendation mer tydligt riktar sig till medlemsländerna.⁵ I denna studie kommer jag att hantera alla tre typerna som uttryck för internationella intentioner eftersom de oavsett deras formella status tydliggör de synsätt och de avsikter med historieämnet som formulerats, vilket sedan kan analyseras i förhållande till andra nivåer.

⁴ Se tex: Karlegård 1983; Southgate 2000; Andersson 2004.

⁵ Svenska Unescorådet, *Deklarationer, rekommendationer och konventioner*, 2009; NE.

De svenska styrdokumenterna för historieundervisningen blir efter andra världskriget allt mer ingående och detaljerade. Fram till 1994 års läroplansreform anvisas utförligt i kursplaner och meto-
danvisningar för historia såväl innehåll som metoder för historieundervisningen på gymnasiet.⁶ Efter läroplansreformen 1994 blir styrdokumentet mindre föreskrivande med mer utrymme för lokala tolkningar.⁷ De svenska läroplanerna och kursplanerna är och har varit nationella och centralt styrande dokument, till skillnad från t.ex. USA, Kanada och Australien där olika delstater har lokala styrdokument. I jämförelse med Anglosaxiska läroplaner har de svenska varit förhållandevis detaljstyrda.⁸ Den senare tidens utveckling av läroplaner har enligt Bjørg Brandtzæg Gudem inneburit en internationell utjämning där decentraliserade länder blivit mer centraliserade och omvänt, vilket varit fallet i Sverige.⁹

Tidigare studier av historieundervisningen har uppmärksammat ett stort antal påverkansfaktorer som enkelt uttryckt kan beskrivas som yttre betingelser och personliga erfarenheter och intressen.¹⁰ Trots stor yttre påverkan har gymnasielärares autonomi beskrivits som stor i dagens Sverige.¹¹ Även i det förflutna kan man anta att det funnits såväl frihet som annan påverkan på undervisningen.¹² Att kartlägga alla tänkbara påverkansfaktorer är knappast möjligt och en sådan forskning riskerar också att marginalisera lärarens praktiska kunskaper och att lärarna ses ”snarare som marionetter än som reflekterande praktiker.”¹³ Eftersom tidigare forskning om historieundervisning främst studerat betingelser utan att ta hänsyn till lärares uppfattningar om undervisningen och elevers uppfattningar om vad som är viktigt och/eller intressant att studera mer ingående kan en kombinerad studie av såväl internationella rekommendationer, nationella styrdokument, läromedel, historielärares uppfattningar och ämnesval för elevarbeten ge ny kunskap om historiedidaktikens utveckling och implementering. Att se om och/eller hur internationella intentioner kan få genomslag i historieundervisningen i Sverige är således en metodisk utmaning och en möjlighet att se hur historieundervisningen utvecklats i en allt mer global värld.

Styrdokumentens implementering i undervisningen har enligt Lars Petterson sällan undersökts i tidigare svensk forskning.¹⁴ När detta gjorts beskrivs hur relatio-

⁶ *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk*, 1935 s. 107-116; *Metodiska anvisningar för undervisning i modersmålet och historia med samhällslära i gymnasiet*, *Aktuellt från skolöverstyrelsen*, 1956; *Metodiska anvisningar för undervisning i historia i gymnasiet*, *Aktuellt från skolöverstyrelsen*, 1961; *Läroplan för gymnasiet*, 1965 s. 177-196; *Läroplan för gymnasieskolan Lgy70: Supplement 71:II Historia*, 1981.

⁷ *Statens skolverks författningssamling: SKOLFS*, 1997; Utbildningsdepartementet 1994

⁸ Svingby 1979 s. 215

⁹ Gudem 1997 s. 247

¹⁰ Nygren 2009 s. 36, 78-94

¹¹ Jfr Knutas 2008 s. 273-283; Lundström 2007 s. 158-167; Gustafson 1999; Cornbleth 2001 s. 73-95.

¹² Nygren 2009 s. 36, 78-94

¹³ Lindblad, Linde & Naeslund 1999 s. 102.

¹⁴ Petterson 2003 s. 365

nen mellan styrdokument och genomförd undervisning är komplex och lärarens autonomi och intryck från andra håll såsom ämnestraditioner är tydliga.¹⁵

Historieämnets väg från styrdokument till undervisning över tid på gymnasienivå har inte tidigare studerats. Det som studerats av Tomas Englund är grundskolans historieundervisning för samhällsorientering och medborgarfostran på en främst teoretisk ideologisk nivå.¹⁶ Bo Lindensjö och Ulf P Lundgren har framhållit vikten av att undersöka transformeringen i klyftan mellan det som de kallar formuleringsarenan (politiken) och realiseringsarenan (skolan).¹⁷ En annan för denna studie viktig läroplansteoretisk utgångspunkt är den uppdelning som Gundem gjort när han utifrån Goodlad kontaterar att "det existerar olika läroplansverkligheter".¹⁸ Goodlad har delat upp läroplanen i olika och interagerande nivåer för förhandlingar om innehåll och tolkningar.¹⁹ Inspirerad av Goodlad har Gundem beskrivit de olika nivåerna för läroplansarbete och lärande som: *idéernas läroplan, den formella läroplanen, den uppfattade läroplanen, den verkställda läroplanen* och *den upplevda läroplanen*.²⁰ Varje nivå skulle med Tomas Englunds språkbruk kunna beskrivas som ett "spänningsfält av vitt skilda synsätt på olika ämnens plats och karaktär samt skolinnehållets konkreta utformning och behandling."²¹

Idéernas läroplan finns som en ideologisk och idémässig läroplan på formuleringsnivån. Olika uppfattningar och kulturarv gör att formuleringen av en läroplan eller rekommendationer om undervisning skapas i ett politiskt och kunskapsmässigt spänningsfält. Ett exempel på ett sådant spänningsfält är när historieämnet på 1980-talet föreslås ingå i ett större SO-block på högstadiet. Tomas Englund som reformförespråkare betecknar då ämneslärarnas motvilja i remissvaren som endast ett uttryck för revirbevakning och ovilja till utveckling.²² Spänningarna mellan olika uppfattningar om historieämnet i skolan har sedan fortsatt inom idéernas läroplan med Tomas Englund och Hans-Albin Larsson som något av motpoler i debatten om historieämnet som ett SO-ämne eller ett ämne med ämnesspecifika kunskaper och värden.²³ Att göra om ideala idéer till praktiska formuleringar i det som alltid är ett spänningsfält innebär således att den formulerade läroplanen skiljer sig ifrån idéernas läroplan. Dessutom blir den formulerade läroplanen föremål för tolkningar och den uppfattade läroplanen skiljer sig mellan olika uttolkare, såsom t.ex. flerperspektivistisk, narrativ, samhällsvetenskaplig och eklektisk historia. Den verkställda läroplanen, vad som sker i klassrummet, och vad eleverna uppfattar i den upplevda läroplanen kan således skilja sig avsevärt från de initiala intentioner som fanns vid formuleringen.

¹⁵ Knutas 2008 s. 273-283; Lundström 2007 s. 158-167; Nygren 2009 s. 93-94; Coughlin (2002); Bennett & Spalding 1992 s. 271; Evans 1989 s. 215-217; Evans 1994 s. 192-194.

¹⁶ Englund 1986a; Englund 1986b; Englund 1994.

¹⁷ Lindensjö & Lundgren 2000 s. 171-179

¹⁸ Gundem 1997 s. 254

¹⁹ Goodlad 1979 s. 23, 348-349

²⁰ Gundem 1997 s. 257

²¹ Englund 1988 s. 81

²² Englund 1988 s. 82-83

²³ Larsson 2001 s.46-58; Englund 1987 s. 54-56; se även Englund 2005 s. 298-299, där han beskriver ett historieämne med "tung barlast" och att "samhällskunskapen fick en mer sofistikerad utformning"

Synen på omtolkning på olika nivåer av olika inblandade aktörer ligger nära det som Gunilla Svingby redan på 1970-talet uppmärksammade i hennes studie av läroplaner som styrmedel.²⁴ David Tyack och William Tobin har utifrån utbildningshistoriska fallstudier hävdade att skolreformer kan förändras i grunden då de omtolkas och bearbetas för att implementeras i undervisningen. Skolkultur, opinion, politisk makt, funktionalitet och belastning på lärarna hade enligt Tyack & Tobin betydelse för om reformerna slog igenom över huvud taget.²⁵ Lindensjö & Lundgren har poängterat att man måste acceptera skolans organisation och ge lärarna legitimitet vid tolkningar av genomförandet av reformer. ”Att bara tolka motstånd mot reformer som uttryck för konservativa reaktioner och allmänt motstånd mot förändring är inte särskilt meningsfullt”.²⁶ Min uppfattning är därför att det är av stor vikt att kartlägga olika reformförsök inom historieundervisningen och analysera transformeringen och implementeringen utifrån ett nyansrikt mottagarperspektiv. Michael W Apple har framhållit att styrdokument liksom läroböckerna är resultatet av politisk maktkamp och att läroböckers betydelse i undervisningen beror på såväl urval som tolkningar.

We cannot assume that what is ”in” the text is actually taught. Nor can we assume that what is taught is actually learned. Teachers have a long history of mediating and transforming text material when they employ it in classrooms. Students bring their own classed, raced, and gendered biographies with them as well. They, too, accept, reinterpret, and reject what counts as legitimate knowledge selectively.²⁷

I Sverige har tidigare studier av lärares arbete konstaterat att lärarens läroboksanvändning och sätt att undervisa är mycket olika samt att läroboken har en underordnad betydelse.²⁸ Vid studier av historieundervisningen på Balkan konstaterades 2006 att det fanns stora skillnader mellan vad läroplanerna föreskrev och historieundervisningen i klassrummen.²⁹ Utfallet av en läroplan kan därför ses som innefattande skilda synsätt och omtolkningar och jag avser i denna studie att på olika nivåer beskriva de spänningsfält som finns och undersöka vilka tolkningar som görs för att se om/eller på vilket sätt internationella intentioner hanterats och fått genomslag i svensk historieundervisning. Spänningsfält av olika uppfattningar om historieundervisningens mål, metoder och innehåll finns inte enbart vertikalt inom en och samma nivå utan även horisontellt mellan nivåer, såsom exemplet med motvilliga ämneslärares remissvar, vilket visar motsättningar mellan de som formulerar läroplanen och de som skall realisera den. Uppfattningar av olika slag, på olika nivåer, vid olika tider visar hur historieämnet uppfattats och formerats som historiedidaktiskt fenomen. Studiens teoretiska utgångspunkter med spänningsfält på olika nivåer och tolkningar

²⁴ Svingby 1979 s. 218-221

²⁵ Tyack & Tobin 1994.

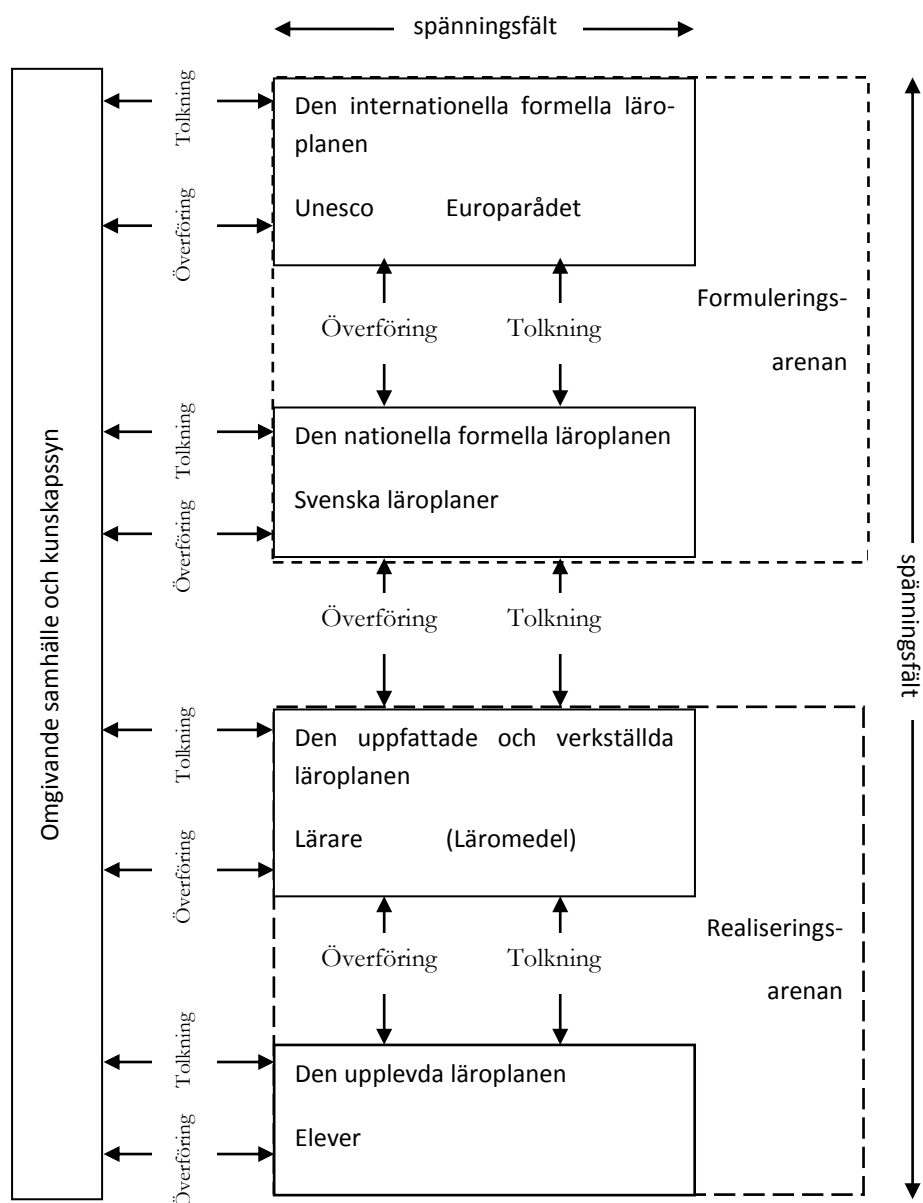
²⁶ Lindensjö & Lundgren 2000 s. 178

²⁷ Apple 1992 s. 10; I en svensk kontext har Ola Halldén 1994 uppfattat att elever i historia har en tendens att förenkla genom att se historia utifrån ett aktörsperspektiv.

²⁸ Naeslund 1991 s. 92-107; Juhlin Svensson 2000 bilaga 2, s. 27-36; Wedin 2007 s. 241.

²⁹ Gasanabo 2006, s. 66

och överföringar mellan nivåer och mellan formulering och realisering illustreras i figur 1.



Figur 1: Läroplansteoretisk modell för förhållandet mellan och inom olika läroplansverkligheter på olika nivåer utifrån Goodlad, Gundem och Lindesjö & Lundgren.³⁰

I figur 1 synliggörs de olika läroplansverkligheter som skall studeras. I figuren visas hur tolkningar har stor betydelse för hur intentioner uppfattas och förs vidare. Dessa utgångspunkter gör det möjligt att studera samspelet mellan olika nivåer. Christina

³⁰ Goodlad 1979 s. 22, 348-349; Gundem 1997 s. 257; Lindesjö & Lundgren 2000 s. 171-179

Koulouri har hävdats att just samspelet mellan olika aktörer är det som skapar historiemedvetande. Utifrån sina erfarenheter av arbetet med historierevision på Balkan har hon framhållit att:

[T]here is a tendency to take into account only school curricula or textbooks. It seems that some think that the content of textbooks is directly infused into children's minds and immediately transformed into historical consciousness. Where that the case, a change in textbooks' contents could easily lead to a change of the way pupils think of their national past. We all know of course that things are not that simple. [...] In fact all agents of school history - curricula, textbooks and teachers - are complementary and the real content of school history is defined by their interplay.³¹

Det som skall studeras är hur historieämnet uppfattas och formuleras på de olika nivåerna med särskild hänsyn tagen till spänningsfälten på de olika nivåerna och mellan nivåerna. De internationella rekommendationernas förhållande till undervisningen i historia kräver att man beaktar flera tänkbara påverkansfaktorer liksom att undersökningen måste innefatta olika typer av källor och metoder. Det omgivande samhället, den historiska kontexten, kan inte granskas ingående men kommer att beaktas genom att källmaterialet sätts in i sitt historiska sammanhang och även genom analys av begreppsanvändningen över tid och i olika sammanhang. Eftersom historieundervisningen är en del av det en komplex värld måste vägen från intentioner till elever ses som en väg fylld av intryck från omvärlden. Med inspiration av Reinhardt Kosselleck kan användningen av olika begrepp och dess innebörd vid olika tider i olika sammanhang ses som en indikator på hur idéer överförs och omformas utifrån föreställningar om framtiden.³²

Ur ett ämnesdidaktiskt och historiedidaktiskt perspektiv är det av värde att se hur ämnet transformeras när intentioner skall realiseras och hur detta uppfattas i undervisningen, såsom tidigare hävdats av historiedidaktikern Susanne M. Wilson och ämnesdidaktikern Sigmund Ongstad.³³ Sambandet mellan internationella intentioner och svensk historieundervisning kommer att beskrivas och analyseras utifrån hur historieämnets värden diskuterats, införts och använts på olika nivåer för att därigenom se transformeringen av historieundervisningen över tid och på olika nivåer. Om det finns direkta hänvisningar och kommunikation mellan olika nivåer kommer även detta att uppmärksammas.

TANKAR KRING FORSKNINGSUPPLÄGG

Initiellt krävs en kartläggning av befintliga källor för att utröna vilket material som finns att tillgå på de olika nivåerna. I bilaga 1 visas en första översikt över tillgängliga skriftliga och muntliga källor som kan vara av värde för vidare analys. Utifrån källornas innehåll och referenser kommer materialet att utökas under arbetets gång.

³¹ Koulouri, C., The tyranny of history. I Koulouri, C., red., Teaching the history of Southeastern Europe, Tessianoliki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2001, s. 15-16

³² Kosselleck 2004; Lindmark 1995 s. 15-17

³³ Wilson 1991 s. 110-ff.; Ongstad 2004 s. 30-53.

Att kartlägga intentionerna och styrdokumentet är nästa steg i min tänkta studie. Genom att se när rekommendationer, propåer och styrdokument skapades ges en möjlighet att utarbeta en kronologisk översikt av idéernas läroplan och även den formella läroplanen med dess tolkningar, förhandlingar och beslut. Genom NF:s, Unesco:s, Europarådets och Sveriges politiska överenskommelser och beslut om undervisningen i historia kan man se hur historieundervisningen uppfattats på politisk nivå såväl nationellt som internationellt. De ämnesdidaktiska frågorna om vad, varför, hur och i detta fall även när ger en grund för en komparativ analys av de historiedidaktiska strömningarna på den internationella formuleringsarenan. De internationella intentionerna skall ställas i förhållande till varandra (det finns uppenbara skillnader i värderingen av Europa i historieundervisningen mellan Unesco och Europarådet) och även i förhållande till Svenska kursplaner i historia, men framförallt i förhållande till vad elever vid olika tider uppfattat som värdefullt att fördjupa sig i. För att lyfta fram uppfattningarna om historieämnet på högsta och lägsta nivå, kommer jag att först kartlägga den globala nivån och därefter den lokala nivån. Det vill säga utvecklingen av intentioner inom Unesco och utvecklingen av historieämnet i studentskrivningar och specialarbeten på en gymnasieskola. Genom kartläggningen synliggörs förhållanden mellan den formella internationella läroplanen och den upplevda läroplanen.

Därefter ser jag det som rimligt att granska några tidsperioder mer ingående. Perioder när såväl internationella som nationella beslut tas vilka kan antas ha möjlighet att antingen påverka varandra eller belysa skillnader. Intressanta brytpunkter eller utvecklingssprång lämpar sig särskilt väl. Eftersom studien gör anspråk på att täcka in även dagens historieundervisning kommer även samtida historieundervisning att studeras genom skriftliga och muntliga källor. En mer ingående granskning av valda perioder gör att den lokala nivån kan länkas samman med den internationella nivån och därigenom synliggöra läroplanernas olika nivåer.³⁴

Genom att vid utvalda tidsperioder granska vad lärare och historiker skriver i Historielärarnas förenings årsskrift finns möjlighet att se likheter och skillnader med den internationella debatten och elevers uppfattningar om historieämnet. Att vid samma tidsperioder granska läroböcker kan ge ytterligare information som gör att man närmar sig klassrummet. Genom debatten och förändring, eller frånvaro av förändring, i läroböckerna kan den uppfattade och även verkställda läroplanen med dess olika tolkningar och försök till konkretion studeras. Urvalet av läroböcker kommer att ske utifrån när läroböckerna trycks i förhållande till internationella intentioner och att de skall ha varit vanligt förekommande i undervisningen.³⁵ De valda böckerna har dessutom tidigare analyserats utifrån historiedidaktiska perspektiv av Sture Lång-

³⁴ Gudem 1997 s. 257

³⁵ Fram till läsåret 1960/61 har Falk & Jacobson (1933), Jacobson & Söderlund (1941) och Söderlund & Seth (1956) haft en dominerande ställning bland Sveriges läroverk och gymnasieskolor: Andolf (1972) s. 129; Vid mina lärarintervjuer refererade lärarna till läroböcker skrivna av Bergström, Alm-gren, Sandberg och Nyström & Nyström.

ström och Kenneth Nordgren vilket gör att det finns tidigare forskning med författarintervjuer och läroboksanalyser.³⁶

Genom att analysera redan tillgängligt intervjumaterial (och kompletterande intervjuer med lärare och läroboksförfattare) tas ett ytterligare steg in i klassrummet. Genom analys av hur erfarna lärare uppfattar historieämnets utveckling över tid, utifrån de aspekter som initierats internationellt, kan studien ge en sammansatt bild av hur yttre påverkan kan få inflytande eller ej i undervisningen. Den uppfattade och kanske även verkställda läroplanen synliggörs genom olika lärares uppfattningar om historieundervisningens utveckling över tid.

Den uppfattade och verkställda läroplanen ges ett mottagarperspektiv genom en mer ingående granskning av ämnen och ämnessval vid studentskrivningar samt ämnessval för specialarbete i historia vid olika tider. Den upplevda läroplanen, vad eleverna uppfattat som centralt/intressant/viktigt i historieundervisningen, syns i elevernas val av ämne för studentskrivningar och senare i deras val av ämne för specialarbete i historia. Statistik för ämnessval vid studentskrivningar finns för perioden 1938-1963 och för perioden 1968-2002 finns uppgifter om vad eleverna valt eller uppmanats skriva specialarbete om. För perioden 1918-1937 finns uppgifter om uppsatsämnen tillgängliga. Huruvida lärarens undervisningsstrategi haft betydelse för elevernas val av ämne kan studeras under perioden 1968-1981 eftersom uppgifter om handledare då finns delvis dokumenterat.

Det fördjupade studiet av valda perioder ger en möjlighet att jämföra historieundervisningens formulering och realisering på olika nivåer vid olika tider, vilket är studiens huvudsakliga syfte.

FRAMSTÄLLAN

Utifrån ovanstående metoddiskussion kommer arbetet att bedrivas först som ett längdsnitt genom de internationella relationerna för att sedan ge ett ingående jämförelse av det historiedidaktiska innehållet på olika nivåer i förhållande till rekommendationerna. För att synliggöra arbetsprocessen och mitt tänkta upplägg vill jag därför ge exempel på några betraktelser och iakttagelser som jag hittills gjort. Framställan följer den forskningsprocess som jag föresatt mig med internationella rekommendationer som den första nivån att kartlägga. NF och Unesco:s intentioner är det som presenteras eftersom jag ännu inte hunnit granska Europarådets rekommendationer närmare. En initial analys av historieundervisningen på olika nivåer presenteras också för att visa några tidiga reflektioner och applicering av läroplansteorin.

NF:S OCH UNESCO:S INTENTIONER ÖVER TID

Utvecklingen på global nivå inom NF och Unesco ger en översiktssbild som poängterar internationellt samarbete för fred med ett historieämne som initialt står i centrum för uppmärksamheten. Historieämnet behandlas över tid allt mer som ett av flera

³⁶ Långström (1997); Nordgren (2006)

ämnen som gärna genom samarbete över ämnesgränserna kan ha betydelse för bygandet av en bättre värld.

FRED MELLAN GRANNAR GENOM REVIDERAD HISTORIESKRIVNING

Under den tid som NF uppmärksammade historieämnet specifikt påtalades vikten av internationalisering och fredligt samarbete över gränserna för att därigenom skapa stabil fred mellan grannländer.

Unesco hävdade efter andra världskriget mycket starkt värdet av *Utbildning för internationell förståelse*. Innehållet i detta program omfattade initialt främst historieämnet och geografin, där nationalism och militarism skulle rensas bort och förståelse för andra länder skulle ökas genom att mer fokusera på fredlig samexistens, mänskligt arbete, kulturhistoria och vetenskaplig utveckling.³⁷ 1949 släppte Unesco en handbok för att förbättra läroböcker och undervisningen i främst historia.³⁸ Detta arbete följdes av seminarier där historieundervisningen och historieböckernas roll för internationell förståelse analyserades vidare av expertgrupper från olika medlemsländer, däribland Sverige.³⁹

MÄNNISKAN SOM KULTURSKAPARE I EN GLOBAL OCH ALLT MER KRITISK HISTORIESKRIVNING

I sin önskan att uppmärksamma människans gemensamma och mer fredliga skapande historia initierades i Unesco arbetet med en universell historieskrivning under beteckningen *History of Mankind*.⁴⁰ Under femtiotalet framhölls FN:s roll allt mer som viktigt i undervisningen liksom värdet av att undervisa om de mänskliga rättigheterna.⁴¹ 1960-talet kan översiktligt beskrivas som en period i Unesco då världens svagare grupper fick mer utrymme genom en allt starkare diskussion och flera ställningstaganden mot rasism, diskriminering, kolonisering och nykolonisering.⁴² Under 1970-talet fortsatte arbetet för en allt mer innehållsrik och global undervisning för fred i världen, där mer utvecklade länder uppmanades att revidera och utveckla undervis-

³⁷ *General Conference, first session, Paris 1946*, Paris: Unesco, 1947, s. 149-153; *Record of decisions (of the Executive Board at its second session, 1947)*, Paris: Unesco, 1947, s. 5; *Records of the General Conference of UNESCO, second session, Mexico, 1947, v. 2: Resolutions*, Paris: Unesco, 1948, s. 16, 20-21; *Records of the General Conference of UNESCO, third session, Beirut, 1948, v. 2: Resolutions*, Paris: Unesco, 1949, s. 24; *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949.

³⁸ *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949.

³⁹ *The Brussels seminar: Findings and studies*, Paris: Unesco, 9 juli 1951; Allan Degerman var Sveriges representant vid seminariet för gymnasienivån: *Final report of the Study Group III on teaching history to pupils above 15 years of age*, Paris: Unesco, 21 aug. 1951

⁴⁰ *Records of the General Conference of UNESCO, second session, Mexico, 1947, v. 2: Resolutions*, Paris: Unesco, 1948, s. 27.

⁴¹ Mänskliga rättigheter i utbildningen framhålles tydligt 1951: *Records of the General Conference, sixth session, Paris, 1951: Resolutions*, Paris: Unesco, 1951, s. 20

⁴² Generalkonferensen 1960, 1962, 1964, 1966 och 1968 deklarerar tydligt ställningstagande mot rasism och kolonialism. Kanske allra tydligast uttryckt i resolutionerna 1968 där Portugals och Sydafrikas agerande fördöms: *Records of the General Conference, 15th session, Paris, 1968, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1969, s. 86-87.

ningen om utvecklingsländerna.⁴³ I linje med dessa intentioner startades år 1971 inom Unesco programmet *General History of Afrika*. Detta för att öka kunskaperna och kunskapsspridningen om den afrikanska kontinentens historia inte minst i Europa.⁴⁴ Arbetet som pågick fram till 1999 resulterade i åtta volymer om cirka 800 sidor och har tolkats som en positiv konsekvens av den framkompromissade och kritiserade *History of Mankind: Cultural and Scientific Development*.⁴⁵ En stor grupp främst afrikanska historiker fick som uppgift att ge en bred vetenskaplig men inte nödvändigtvis enhetlig bild av Afrikas förflutna. Genom att ge olika perspektiv på Afrikas historia hoppades man undvika dogmatism och de problem som strävan efter konsensus innebar i arbetet med en universell historia, *History of Mankind*.⁴⁶ Det fastslogs att det var av stort värde att fokusera på utveckling, kulturarv och relationer:

The General History of Africa will be, in particular, a history of ideas and civilizations, societies and institutions. It will introduce the values of oral traditions as well as the multiple forms of African art. The History will be viewed essentially from the inside. Although a scholarly work, I will also be, in large measure, evidence of consideration by African authors of their own civilization. [...] By showing the true face of Africa, the work could, in an era absorbed in economic and technical struggles, offer a particular conception of human values.⁴⁷

Den globala historien skulle kartläggas och eftersatta områden såsom Latinamerika, Oceanien, Asien och de slaviska och arabiska kulturerna skulle uppmärksammas särskilt.⁴⁸ Från 1971 skulle kunskaperna utifrån arbetet med *History of Mankind* och de fortsatta studierna av världshistorien publiceras i en vetenskaplig tidskrift med namnet *Journal of World History*.⁴⁹ Året därpå antogs konventionen om bevarandet av världsarv. I denna konvention framhölls vikten av att genom utbildning om stärka människors medvetenhet och uppskattning för de historiska värden som annars riskerar att förstöras.⁵⁰

⁴³ *Records of the General Conference, 16th session, Paris, 12 October to 14 November 1970, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1971, s. 23-24

⁴⁴ *First plenary session of the international scientific committee for the drafting of a general history of Africa*, Paris: Unesco, 17 may, 1971, s. 1-2

⁴⁵ Duedahl, P. *Selling mankind: UNESCO and the invention of global history, 1945-76*. Paper presented at the Unesco seminar: Towards the Transnational History of International Organizations: Methodology/Epistemology. 6-7 April, King's College, Cambridge University, 2009, s.18-20

⁴⁶ *First plenary session of the international scientific committee for the drafting of a general history of Africa*, Paris: Unesco, 17 may, 1971, s. 2; Problemen med en gemensam universell historia påpekas i: *The International Commission for a History of the Scientific and Cultural Development of Mankind: General Conference, 16th session, 1970*, 16C/87, s. 2. Duedahl har analyserat problematiken och framhåller att *The general History of Africa* kan ses som en lyckad konsekvens av de tidigare problemen med att skriva en gemensam universell historia: Duedahl, 2009 s. 18-20

⁴⁷ *First plenary session of the international scientific committee for the drafting of a general history of Africa*, Paris: Unesco, 17 may, 1971, s. 2

⁴⁸ *Records of the General Conference, 16th session, Paris, 12 October to 14 November 1970, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1971, s. 51

⁴⁹ *Records of the General Conference, 16th session, Paris, 12 October to 14 November 1970, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1971, s. 50-51

⁵⁰ *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage: Adopted by the General Conference at its seventeenth session, Paris, 16 november 1972*, Paris: Unesco. 1972

INTERNATIONELL FÖRSTÅELSE, ETT PÅGÅENDE ARBETE ÖVER TID OCH PÅ ALLA NIVÅER

En annan viktig milstolpe för undervisningen för internationell förståelse innebar 1974 års ”Rekommendation rörande utbildning för internationell förståelse, samarbete och fred och undervisning om de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna” där Unesco:s medlemmar skrev under på att arbeta för en bättre värld.⁵¹ Unesco noterade att det 1974 ”finns en vid skillnad mellan proklamerade ideal, deklarerade avsikter och den faktiska situationen.”⁵² Rekommendationerna som översattes till respektive lands språk hanterades på olika sätt i olika länder. I Sverige som hade en förhållandevis stark central styrning distribuerades rekommendationerna till Skolöverstyrelsen, Universitetskanslerämbetet och olika berörda fackförbund.⁵³ All utbildning skulle enligt rekommendationerna arbeta för fred genom att framhålla de mänskliga rättigheterna, grundläggande friheter och internationella konventioner. Tolerans mellan folk och nationer genom internationell undervisning med hänsyn tagen till olika kulturer och ömsesidigt beroende var centralt i rekommendationerna.⁵⁴ Vidare framhölls att ”[u]tbildningen bör betona det otillåtliga i att tillgripa krig i expansions-, angrepps- och ockupationssyfte.”⁵⁵ Utbildningen skulle istället bidra till ”kampen mot kolonialism och nykolonialism i alla deras former och yttringar och mot alla former av rasism, fascism och apartheid och andra ideologier som uppammar hat mellan nationer eller raser och som strider mot denna rekommendations syften.”⁵⁶ För att uppnå dessa mål förutsattes undervisningen vara aktiverande till sin metod med grupparbeten och diskussioner. Den skulle ha och ett tvärvetenskapligt och problematiserat innehåll som kunde hjälpa eleverna att kritiskt granska historiska och samtida orsaker till krig och konflikter samt undersöka tänkbara lösningar.⁵⁷ Även lärarutbildningen anmodades att utveckla nya samarbetsmetoder, tvärvetenskap och internationalisering för fred och läroböckerna skulle granskas utifrån ovanstående riktlinjer gärna genom internationellt samarbete.⁵⁸

I Unesco:s uppföljning 1983 av implementeringen av rekommendationerna från 1974 framhöll Sverige särskilt att man i den nya läroplanen för grundskolan, Lgr-80, vinnlagt sig om att undervisningen skulle främja demokrati, jämlikhet och inter-

⁵¹ Unesco (1975) s. 147-154; Rekommendationerna kom i svensk översättning 1976: Svenska Unescorådet (1976)

⁵² *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976 s. 1

⁵³ *Initial special reports submitted by Member States on the action taken by them upon the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, adopted by the General Conference during its 18th session*. Paris: Unesco, 1976, s. 14

⁵⁴ *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 3-4

⁵⁵ *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 5

⁵⁶ *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 5

⁵⁷ *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 6-9

⁵⁸ *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 12-17

nationell förståelse. Rekommendationens värden skulle enligt styrdokumentet genomsyra all undervisning men särskilt undervisningen i de sammanslagna SO-ämnena.⁵⁹ I den rapport som blev resultatet av konferensen poängterades behovet av nedrustning och mångkulturell förståelse liksom kritiskt tänkande för propaganda-immunitet mer än tidigare.⁶⁰ Flera stater rapporterade att undervisningen innebar en svår balansgång mellan de internationella rekommendationerna och behovet av att i skolan också främja en nationell identitet och suveränitet.⁶¹ Under senare delen av 1970- och 1980-talet underströks allt mer problemen med rasism, intolerans och apartheid liksom kvinnans underordnade ställning i världen och i vetenskapen.⁶² Unesco poängterade 1985:

[...] the need for men and women everywhere to work for the triumph of peace, freedom, equality and justice, for respect of human rights and self-determination, the elimination of all forms of inequality between men and women, of racism, apartheid and any form of foreign domination and for the promotion of mutual understanding and tolerance, so that peace and security may prevail.⁶³

Dessa problem måste enligt Unesco hanteras inom samhällets olika delar inte minst inom skolväsendet. Unesco fortsatte vid denna tid arbetet med att förstärka kunskaperna om den utomeuropeiska historien. I samband med det ”Internationella fredsåret” 1986 drog man inom Unesco upp en omfattande plan för att ytterligare implementera rekommendationerna från 1974 ”på alla stadier och former av utbildning.”⁶⁴ I Sverige genomförde Bengt Thelin, Ulrich Herz och Maud Frölich ett pilotprojekt inom Unesco:s program för fred, nedrustning och utveckling. Thelin, Herz och Frölich arbetade fram en samhällsidaktisk lärarhandledning för att använda

⁵⁹ *Synthesis of Member States reports on the application of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris: Unesco, 1983, s. 11, 20, 35

⁶⁰ *Final report: Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, with a view to Developing a Climate of Opinion favourable to the Strengthening of Security and Disarmament*, Paris: Unesco, 1983, s. 22-24

⁶¹ *Final report: Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, with a view to Developing a Climate of Opinion favourable to the Strengthening of Security and Disarmament*, Paris: Unesco, 1983, s. 22

⁶² Inom Unesco antogs 1978 en deklaration mot rasism: *Records of the General Conference, 20th session, Paris, 24 October to 28 November 1978, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1979, s. 60-65. Se även: *Comprehensive report by the Director-General on the world situation in fields covered by the Declaration on Race and Racial Prejudice and recommendations made with a view to promoting implementation of that decision: General Conference, 21st Session, Paris: Unesco; 1980, dokument nr 21C/78. s. 45; Records of the General Conference Twenty-second Session Paris, 25 October to 26 November 1983: Resolutions*, Paris: Unesco, 1984, s. 74-76; Redan tidigare hade Unesco lyft fram dessa problem men under 1980-talet utvecklades och förtydligades ställningstagandet mot diskriminering i olika former: jfr *Records of the General Conference, eleventh session, Paris, 1960: Resolutions*, Paris: Unesco, 1961, s. 18-20.

⁶³ *Records of the General Conference Twenty-third Session Sofia, 8 October to 9 November 1985 Vol 1: Resolutions*. Paris: Unesco, 1985, s. 104

⁶⁴ *Plan for the development of education for international understanding, cooperation and peace*. Paris: Unesco, 1986, s. 1-23, citat s. 2. Citatet är en hänvisning till rekommendationen 1974 och därför finns det i svensk översättning i *Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco*. Svenska Unescorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976, s. 3.

inom vuxenutbildningen.⁶⁵ I Thelin, Herz & Frölichs arbete och i responsen kring Unesco:s rekommendationer är det tydligt att detta sågs som en angelägenhet främst för samhällskunskapen.⁶⁶

VÅRDA VÄRLDSARVET OCH ALLA VÄRLDENS GRUPPER

Parallellt med fredsarbetet och arbetet för världens svaga grupper fortsatte man uppmärksamma vikten av att öka kunskapen och kunskapsspridningen kring kulturarvet, inte minst det utomeuropeiska kulturarvet och man betonade även fortsättningsvis allt mer värden skapade av kvinnor i historien. På nationell nivå uppmanades länderna genom en rekommendation 1976 att verka för ”bevarandet av kulturhistoriskt värdefulla miljöer och deras roll i samtiden.”⁶⁷ I rekommendationerna framhölls historieämnet som viktigt för bevarandet av det lokala kulturarvet:

Medvetenhet om behovet av insatser för bevarande bör främjas i skolutbildningen [...] Ett studium av kulturhistoriskt värdefulla miljöer bör införas i utbildningen på alla nivåer, särskilt i historieundervisningen, så att man i unga sinnen kan väcka förståelse och respekt för verk från svunna tider och visa vilken roll detta arv spelar i vårt moderna liv. En utbildning av detta slag bör i stor utsträckning använda sig av audiovisuella hjälpmedel och besök i kulturhistoriskt intressant bebyggelse.⁶⁸

Att i undervisningen arbeta för att främja olika kulturella identiteter och även framhålla människans gemensamma ursprung och lika värde skrevs 1978 in Unesco:s deklaration mot rasism.⁶⁹ En ökad medvetenhet om kulturarvet skulle enligt Unesco 1985 kunna bidra till en uppvärdering av den nationella identiteten, förbättra möjligheterna till kulturutbyte och bevarande av seder och kvarlevor.⁷⁰

DEKLARATION FÖR FRED, MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER OCH DEMOKRATI

Även om det kalla kriget tog slut 1989 fanns det flera krig och konflikter i världen som fortsatte och andra blossade upp efter murens fall. Inom Unesco gjorde man under 1990-talet en förnyad kraftsamling för internationell förståelse. Detta genom att utvärdera tidigare arbete och arbeta fram uppdaterade och förtydligade riktlinjer.⁷¹

⁶⁵ Thelin, Herz & Frölich, 1991.

⁶⁶ *Synthesis of Member States reports on the application of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Paris: Unesco, 1983, s. 11, 20, 35; Thelin, Herz & Frölich, 1991.

⁶⁷ *Records of the General Conference, 19th session, Nairobi, 26 October to 30 November 1976, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1977, Annex 1, s. 20-29

⁶⁸ Rekommendation om bevarande av kulturhistoriskt värdefulla miljöer och deras roll i samtiden, *Svenska Unescorådets skriftserie*, nr 1, 1980, s. 18-19

⁶⁹ *Records of the General Conference, 20th session, Paris, 24 October to 28 November 1978, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1979, s. 63

⁷⁰ *Records of the General Conference Twenty-third Session Sofia, 8 October to 9 November 1985 Vol 1: Resolutions*. Paris: Unesco, 1985 s. 61-63

⁷¹ *Full and comprehensive implementation of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, 1974, and the preparation of the elaborated version of the Integrated Action Plan for the Development of International Education:*

Historieundervisningen framhölls 1995 av Unesco:s styrelse som strategiskt viktigt i fredsarbetet:

The importance of the teaching of history – which can be an excellent vector of mutual understanding, particularly among neighbouring countries – should be emphasised, as should that of fostering historical research and the sharing of historical knowledge.⁷²

På generalkonferensen, senare samma år, antogs en omfattande deklaration och plan för utbildning för fred, mänskliga rättigheter och demokrati. Bakgrunden var en oro för utvecklingen i världen med etniskt hat, terrorism och motsättningar mellan grupper och länder på grund av ökade klyftor. En mer fredlig värld skulle enligt Unesco bygga på en utbildning där universella värden såsom demokrati och mänskliga rättigheter togs tillvara. Man underströk vikten av en undervisning där man lär sig inhämta information, se olika tolkningar och kompromissa.⁷³ I deklarationen framhölls hur innehållet bör vara inkluderande och uppmärksamma människans fredliga överenskommelser:

Teaching should particularly concern the conditions for the construction of peace; the various forms of conflict, their causes and effects; the ethical, religious and philosophical bases of human rights, their historical sources, the way they have developed and how they have been translated into national and international standards, such as in the Universal Declaration of Human Rights, the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women and the Convention on the Rights of the Child; the bases of democracy and its various institutional models; the problem of racism and the history of the fight against sexism and all the other forms of discrimination and exclusion. Particular attention should be devoted to culture, the problem of development and the history of every people, as well as to the role of the United Nations and international institutions.⁷⁴

Deklarationen som hade stora likheter med de tidigare rekommendationerna för internationell förståelse använde demokratibegreppet vilket inte gjordes i rekommendationen 1974. En annan viktig skillnad var att miljöproblemen som uppmärksammats av Unesco redan på 1970-talet skrevs i deklarationen fram som ett hot mot kulturarvet och även att miljön har betydelse för byggandet av en hållbar framtid i samförstånd.⁷⁵

General Conference, 27th session, 1993, s. 1-7; Records of the general Conference, Twenty-eight Session, Paris, 25 October to 16 November 1995: Resolutions, Paris: Unesco, 1996, s. 63

⁷² *Decisions adopted by the Executive Board at its 146th session: Paris, 16 May-2 June 1995; Fez, 3-4 June 1995, Paris: Unesco, 1995, s. 11*

⁷³ *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy: Declaration of the 44th session of the International Conference on Education endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, November, 1995, Paris: Unesco, 1995, s. 1-9*

⁷⁴ *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy: Declaration of the 44th session of the International Conference on Education endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, November, 1995, Paris: Unesco, 1995, s. 10-11*

⁷⁵ *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy: Declaration of the 44th session of the International Conference on Education endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, November, 1995, Paris: Unesco, 1995, s. 9*

Året efter, 1996, märks en fortsatt strävan att uppmärksamma mer av den utomeuropeiska historien. Slavhandeln togs upp som ett särskilt angeläget område för studium och kunskapsförmedling. Ett annat område som lanserades för särskilt studium var kvinnors arbete för fred.⁷⁶

Efter den elfte september 2001 gjordes en första utvärdering av arbetet med deklarationen för fred, mänskliga rättigheter och demokrati. I Unesco:s styrelse konstaterades att arbetet för fred och mångkulturell förståelse var av största vikt.⁷⁷ Bara 24 av 185 länder (12,97%) hade i augusti avgivit rapporter om arbetet med deklarationens implementering. De rapporter som inkommit beskrevs som tydliga framsteg vad gäller genusmedvetenhet i undervisningen och miljöfrågorna sågs som något mer framträdande än tidigare. Rasism, främlingsrädsla och etnisk och religiös intolerans var emellertid tydligt eftersatt i läroplansarbetet enligt Unesco.⁷⁸

Det är tydligt hur Unesco i mitten av 2000-talet fortfarande framhöll vikten av en historieundervisning för internationell fred och förståelse, särskilt i områden som nyligen varit i konflikt. Efter kriget på Balkan hade man återigen riktat fokus emot historieundervisningen som orsak till konflikter och en viktig del av lösningen. Efter Daytonavtalet i november 1995 finansierade Unesco en kartläggning och försök till revision av historieämnet med syfte att bygga fred och förståelse mellan folken på balkan. Som utgångspunkt för arbetet underströk Jean-Damascène Gasanabo historieskrivningens värde för det kollektiva minnet och hur historien kan användas för att skapa framtida konflikter eller fred.⁷⁹

History teaching plays an important role in the development of identity. In Southeast Europe, as elsewhere, history education has commonly been used as a tool for promoting nationalistic ideologies. However, it has also gained recognition as having a key role in the process of reconciliation, democratization and long-term stability.⁸⁰

I rekommendationerna till länderna på Balkan poängterades 2006 vikten av en historieundervisning med en öppenhet för en mångfald av värden som aktivt arbetar emot en begränsad nationalistisk historieskrivning. Man förespråkade vidare mer undervisning om grannländernas historia och en flerperspektivistisk behandling av en mer universell historia. Att se olika tolkningar, kunde enligt rekommendationerna, förbättra förutsättningarna för att förstå ”de andra”. Olika perspektiv, förståelse för den

⁷⁶ *Records of the general Conference, Twenty-eight Session, Paris, 25 October to 16 November 1995: Resolutions*, Paris: Unesco, 1996, s. 80, 82

⁷⁷ *Synthesis of reports by Member States in the context of the Permanent System of Reporting on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance, and report of the Committee on Conventions and Recommendations thereon: Executive Board, 162nd*, Paris: Unesco, 2001, s. 1

⁷⁸ *Synthesis of reports by Member States in the context of the Permanent System of Reporting on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance, and report of the Committee on Conventions and Recommendations thereon: Executive Board, 162nd*, Paris: Unesco, 2001, annex, s. 4-5

⁷⁹ Gasanabo 2006 s. 7

⁸⁰ Gasanabo 2006 s. 7

historiska kontexten och kritiskt tänkande gjorde enligt rekommendationerna historieämnet mer relevant och fredsbyggande.⁸¹

EN GEMENSAM OCH MÅNGKULTURELL FRAMTID

I november 2001 antogs i Unesco en deklaration för kulturell mångfald, *Universal declaration on cultural diversity*.⁸² I denna deklaration underströks värdet av identitet, mångfald och pluralism. I deklarationen framhölls den kulturella mångfalden som det gemensamma arvet för mänskligheten:

Culture takes diverse forms across time and space. This diversity is embodied in the uniqueness and plurality of the identities of the groups and societies making up humankind. As a source of exchange, innovation and creativity, cultural diversity is as necessary for humankind as biodiversity is for nature. In this sense, it is the common heritage of humanity and should be recognized and affirmed for the benefit of present and future generations.⁸³

Unesco deklarerade vikten av att lära känna människans kulturarv inte minst genom att detta skulle uppmärksammas mer i undervisningen. Medlemsstaterna lovade i deklarationen att i undervisningen stödja "an awareness of the positive value of cultural diversity and improving to this end both curriculum design and teacher education."⁸⁴ Mångkultur och möten mellan kulturer blir under 2000-talet framträdande under samlingsnamnet *Dialogue among civilizations*.⁸⁵

I sin avsiktsförklaring inför framtiden framhåller Unesco 2009 ett fortsatt arbete mot fördomar och för jämställdhet. Man efterlyser en dialog kring de mänskliga rättigheterna och nya hot emot demokratin. Behovet av att stärka den kulturella mångfalden och olika minoriteter ses som en viktig prioritering. Arbetet med dialog över kulturgränser lyfts fram som fortsatt viktigt och man hävdar vikten av att få den kulturella mångfalden som en integrerad del i de nationella styrdokumentet.⁸⁶ En tydlig strävan att försöka uppnå enighet kring "universella" värden samtidigt som man vill erkänna kulturell olikhet.

Historieämnet förändras uppenbarligen över tid i Unesco:s formuleringar någon närmare analys görs inte här utan i stället görs ett mer ingående analys av olika läroplansverkligheter under NF:s deklaration.

⁸¹ Gasanabo 2006 s. 67-68

⁸² *Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 2002, s. 61-65

⁸³ *Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 2002, s. 62

⁸⁴ *Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 2002, s. 64

⁸⁵ Jfr.: Boel J., The long road to dialogue among civilizations, *The New Courier*, Special issue, Jan., 2004, s. 62-63

⁸⁶ *Draft Resolutions, 2010-2011, volume 1, (35C/5)* Paris: Unesco, 2009, s. 24-31

DEN FÖRSTA INTERNATIONELLA DEKLARATIONEN OM HISTORIA

1937 antog NF:s generalförsamling ”The declaration regarding the teaching of history”, en deklaration för att genom granskning och utveckling av läroböcker i historia stärka och utveckla goda relationer över nationsgränserna. Deklarationens tillblivelse har tolkats som ett försök från NF att ge ökad diplomatisk tyngd åt en tidigare resolution från en av NF:s underorganisationer, *The International Committee of Intellectual Cooperation* (I.C.I.C.), som fått litet genomslag i NF:s medlemsländer.⁸⁷ Enligt deklarationen skulle läroböckerna innehålla så mycket omvärldshistoria som möjligt utifrån fakta som kan synliggöra ömsesidigt beroende. Varje regering skulle försöka utröna hur man främst genom val av läroböcker kan motarbeta orättvisa fördomar mot andra nationer. Dessutom föreslogs att man i varje land i samarbete med Nationernas Förbund skulle sätta samman en kommitté av lärare och andra sakkunniga för att ge konstruktiva förslag för att uppnå deklarationens mål, genom t.ex. läroboksrevision.⁸⁸ (Originalkälla från Geneve skall studeras senare eftersom den bara finns som tryckt källa i FN:s arkiv).

Deklarationen skrevs inte under av de dåtida stormakterna som uppgav olika skäl till detta. USA hävdade att undervisningen i USA är en fråga för respektive stat, Frankrike var motvilliga till att inskränka lärare och historikers frihet och Storbritannien motiverade sin frånvaro av underskrift med ett decentraliserat skolsystem.⁸⁹

SPÄNNINGSFÄLT INOM NF

Ett spänningsfält kring historieundervisningen som internationell angelägenhet kan skönjas i arbetet inom Nationernas förbund. Stormakternas ovilja till att skriva under deklarationen kan tolkas som ett uttryck för en motvilja till att underordna sig andra nationer. Att det var mindre stater som skrev under skulle kunna förklaras med att de har ett större internationellt beroende. I motsats till denna ovilja till samarbete är det av vikt att uppmärksamma att USA och Frankrike var två av endast sju länder som hörsammade uppmaningen från I.C.I.C. att skicka in en rapport om granskning av läromedel.⁹⁰ Visserligen kan detta tolkas som att man som stormakt vill vara med och påverka men inte själv göra några utfästelser att följa internationella rekommendationer. Det kan konstateras att på en internationell idénivå behandlades historieundervisningen som en viktig faktor för att bygga en bättre värld, även om nationella och

⁸⁷ På förslag från den spanske representanten Casares, om läroboksgranskning över nationsgränserna antogs 1926 en resolution av I.C.I.C. kallad Casares resolution. Resolutionen framhöll vikten av att granska varandras läroböcker för att ”delete or modify passages in school textbooks of a nature to convey to the young wrong impressions leading to an essential misunderstanding of other countries”: *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949, Appendix A, s. 156; *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949, s. 18-19

⁸⁸ *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949, s. 105-106; Pingel, 1999, s. 7

⁸⁹ *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949, s. 19-20

⁹⁰ Danmark, Finland, Holland, Norge, och Sverige skickade också in rapporter: *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949, s. 21

lokala överväganden gjorde att uppslutningen bakom deklarationen blev svag. Sverige och USA var de enda länderna som även gav exempel på ämnen i historieböckerna som behandlats på ett föredömligt objektivt sätt. Viljan att se goda exempel låg i linje med drömmen om en universell lärobok. Denna dröm och vidare arbete med läroboksgranskningar fick emellertid stå tillbaka när världen åter hamnade i ett krig man arbetat för att förhindra.⁹¹

DEN SVENSKA LÄROPLANENS FORMULERINGAR

År 1927, tio år före NF:s deklaration, hade de högre allmänna läroverken i Sverige öppnats även för kvinnliga studenter. Den svenska gymnasieskolan var tydligt socialt skiktad under mellankrigstiden och främst en skola för medel- och överklassen. En rörelse emot en mer allmän skola hade påbörjats men ännu fanns ett tydligt arv från den manligt dominerade skolan med rötter i den katolska kyrkans katedralskolor.⁹² I de då gällande styrdokumentet från 1935 för undervisningen i historia var det överordnade målet i Sverige:

Att väcka kärlek till fosterlandet, lägga grund för en god medborgaranda samt inskräpa vikten av humanitet och objektivitet i uppfattning och omdöme bör vara all historieundervisnings mål.⁹³

Att väcka kärleken till fosterlandet och samtidigt vara objektiv sågs inte som någon motsättning. Även om kritiken emot nationalismen efter första världskriget blivit allt starkare präglades de svenska styrdokumentet och läroböckerna under mellankrigstiden av patriarkal uppfostran och nationalism⁹⁴, där den svenska nationalstaten hade en central roll. I de metodiska anvisningarna för historia fastslogs 1935:

Att statshistorien måste bli ryggraden i den historiska framställningen, torde dock vara oundgängligt, då endast den kan skänka den genetiska åskådning, den objektiva uppfattning av historiens gång, som särskilt på det mognare stadiet eftersträvas.⁹⁵

Undervisningen skulle fokusera på främst Sverige och därefter Norden och Västeuropa. I de svenska styrdokumentet lyftes grannländernas historia fram. Man skulle enligt formuleringarna och ägna uppmärksamhet ”icke blott åt sådana partier av dessa länders historia som varit av betydelse för vårt land, utan även åt företeelser, som

⁹¹ *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949, s. 23

⁹² Egidijs (2001) s. 191-206; Florén & Johansson (1993) s. 81-125

⁹³ SÖ (1935) s. 108.

⁹⁴ I sin genomgång av läroböcker i svenska skolan uppfattade Herbert Tingsten att det från 1850 till 1940-1950 var gud och fosterlandet som framhävdes. Tingsten 1969; Andolf 1972 s. 62-63; Klas-Göran Karlsson kallar den historieundervisning som hade till uppgift att främja den nationella självkänslan och den nationella identiteten för ”national-patriotisk” i Karlsson 1997 s. 22; Tomas Englund betecknar den ”patriarkal” i Englund 1987 s. 50-51; Se även Andersson 2004 s. 13-14 och Andolf 1972 s. 62-63, 93-94.

⁹⁵ *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk* 1935 s. 109

äro speciella för dem.”⁹⁶ Även om man i styrdokumenten talade om svensk och *allmän* historia lyser utomeuropeiska kulturer med sin frånvaro.⁹⁷ Läroböcker med mer internationella inslag fick enligt Andolf litet genomslag under mellankrigstiden eftersom de såldes i liten upplaga.⁹⁸

ÄMNEN FÖR STUDENTEXAMEN

Under perioden 1938-1945 då deklarationen, trots världskrig kan anses vara den rådande internationella intentionen, skrevs det studentexamen vid Sveriges läroverk där lärljungarna fick skriva uppsatser om bland annat historiska frågor. Statistiken från skolöverstyrelsen visar vad man på elevnivå upplevde som bra ämnen för uppsatsskrivande i historia.⁹⁹ Under den studerade perioden skrevs 20-30% av uppsatserna om ämnen som utifrån dåvarande styrdokument kan betecknas som *historia med samhällslära*, vilket var ämnesbeteckningen fram till 1965.¹⁰⁰

Vid 1938 års studentexamen fanns tre uppsatsämnen med historia som inriktning. Det året skrevs enligt Skolöverstyrelsens statistik 3522 uppsatser varav 402 behandlade ”Sverige och Danmark under nya tiden – en översikt”, 380 lärljungar valde att skriva om ”Engelsk kolonialpolitik under 1800-talet” och 374 skrev om ”Oceantrafikens huvudvägar och deras betydelse för världshandeln.” Oceantrafikens huvudvägar kan utifrån 1938 års uppdelning av skolämnen ses som en uppsats i geografi, men även i historia med samhällslära. Det populäraste ämnet det året var ”Fritidens problem” vilket 1189 valde att skriva om. Utifrån 1935 års styrdokument var detta uppsatsämne knappast att beteckna som ett historiskt ämne utan en populär ”räddningsplanka” utan någon särskild ämnesorientering.¹⁰¹

1939 skrevs uppsatser om ”Augustus och hans verk” (13 av 3701), ”Svensk socialpolitik under 1900-talet” (76 st.) och det årets klart mest populära uppsatsämne med tydlig förankring i historieämnet ”Februarirevolutionen i Frankrike och dess återverkningar i det övriga Europa” (644 st.).¹⁰² År 1941 är de historiska ämnena ”Den svenska ståndsförfattningens fall” (281 av 3819 skrev om detta ämne) och ”Bismarcks politiska bana” (778). Ett ämne som rimligen ansågs som geografi men ändå angränsade historieämnet var en fråga om ”Befolkningsproblem i Nordamerika” vilket 154 lärljungar valde att skriva om.¹⁰³ Vid studentskrivningarna 1943 skrev 52 (av 4155) lärljungar om ”Den romerska nationalkaraktären”, 343 skrev om ”Sveri-

⁹⁶ Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk 1935 s. 109

⁹⁷ Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk 1935

⁹⁸ Andolf 1972 s. 289-290

⁹⁹ Statistik saknas för åren 1940, 1942 och 1944

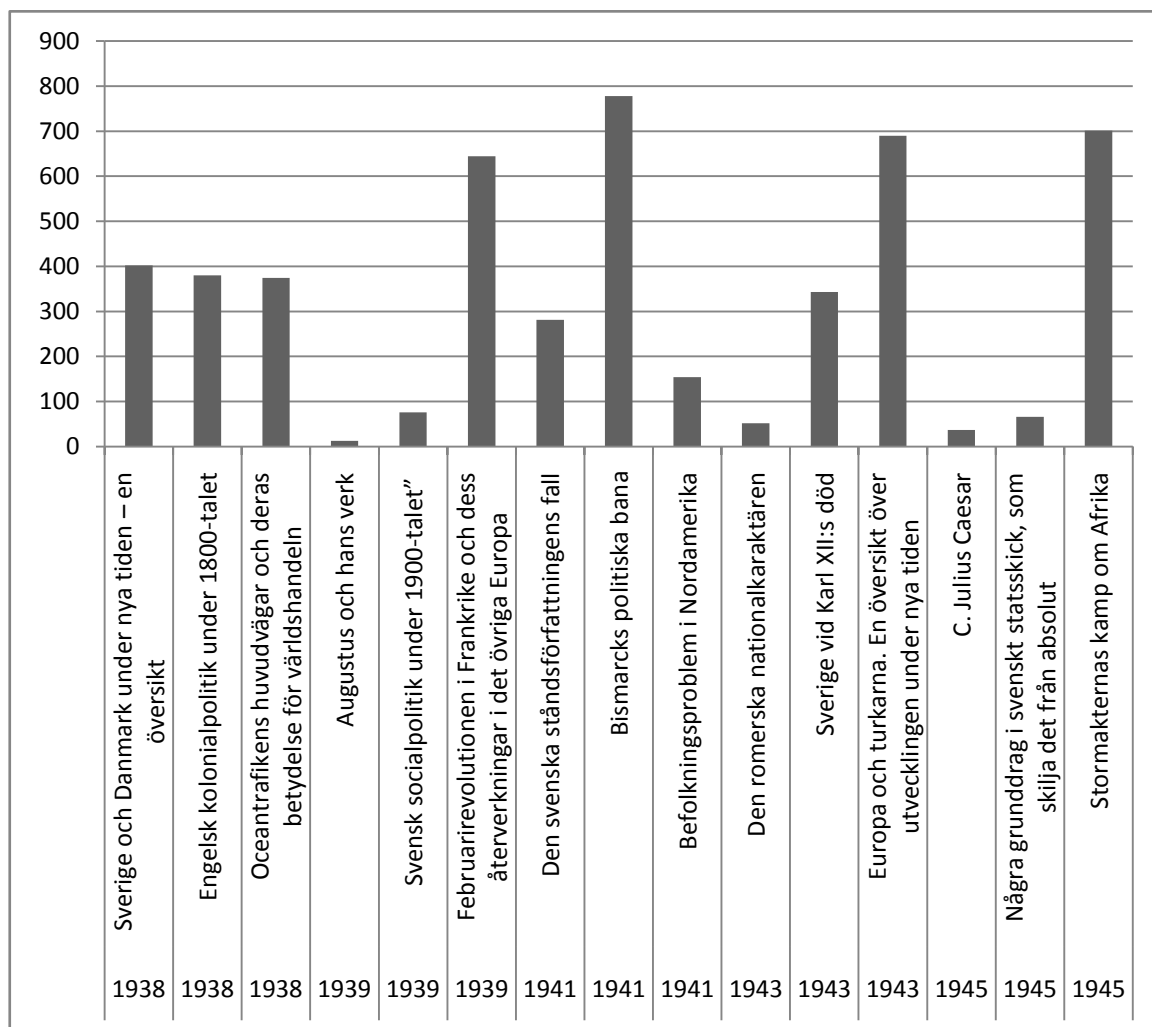
¹⁰⁰ Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk., Norstedt: Stockholm, 1933 ; *Av Kungl. Maj:t den 28 april 1933 fastställd undervisningsplan för rikets allmänna läroverk jämte däri den 22 mars 1935 vidtagen ändring.*, K. boktr., Stockholm, 1937

¹⁰¹ *De svenska uppsatserna vårterminen 1938, fördelade efter ämnen och betyg*, Skolöverstyrelsen, Läroverksavdelningen, Cirkulär 1938.

¹⁰² *De svenska uppsatserna vid allmänna läroverk samt enskilda och kommunala läroanstalter med studentexamen vårterminen 1939, fördelade efter ämnen och betyg*, Skolöverstyrelsen, Läroverksavdelningen, Cirkulär 1939.

¹⁰³ *De svenska uppsatserna vid allmänna läroverk samt enskilda och kommunala läroanstalter med studentexamen vårterminen 1941, fördelade efter ämnen och betyg*, Skolöverstyrelsen, Läroverksavdelningen, Cirkulär 1941.

ge vid Karl XII:s död” och 690 lärljungar skrev om ”Europa och turkarna. En översikt över utvecklingen under nya tiden.”¹⁰⁴ Våren 1945 skrev 37 av 4169 om ”C. Julius Caesar” medan 66 skrev om ”Några grunddrag i svenskt statsskick, som skilja det från absolut”. Den absoluta majoriteten lärljungar närmare bestämt 701 stycken valde 1945 att skriva om ”Stormakternas kamp om Afrika”.¹⁰⁵



Figur 2. Historiska ämnen och antalet uppsatser enligt befintlig statistik 1938-1945

Eftersom antalet skrivande under perioden är relativt lika kan man i figur 2 se hur de historiska ämnena fick olika mottagande bland de skrivande. Under tidsperioden var studier på gymnasienivå endast förbehållet en liten procent av Sveriges ungdom.

¹⁰⁴ De svenska uppsatserna vid allmänna läroverk samt enskilda och kommunala läroanstalter med studentexamen vårterminen 1943, fördelade efter ämnen och betyg, Skolöverstyrelsen, Läroverksavdelningen, Cirkulär 1943.

¹⁰⁵ De svenska uppsatserna vid allmänna läroverk samt enskilda och kommunala läroanstalter med studentexamen vårterminen 1945, fördelade efter ämnen och betyg, Skolöverstyrelsen, Läroverksavdelningen, Cirkulär 1945.

NÅGRA INITIALA REFLEKTIONER KRING DEKLARATION, STYRDOKUMENT OCH STUDENTEXAMEN

GRANNLÄNDERNAS HISTORIA

I de internationella intentionerna liksom i de svenska styrdokumenterna framhålles vikten av att lära känna grannländernas historia. Den nordiska historien skulle således behandlas relativt utförligt i undervisningen. Vid studentexamen fanns emellertid kopplingen till de nordiska grannländerna bara i en fråga 1938. Frånvaron av nordisk historia kan visserligen tolkas som att de nordiska ländernas historia ändå behandlas i undervisningen. Det måste ändå ses som en tydlig indikator för att statsmakterna i Sverige under perioden valde att prioritera andra ämnesområden i historia när historieämnet skulle examineras. Antalet svarande på frågan om Sverige och Danmark under den nya tiden visar att åtminstone 11% av lärljungarna uppfattade sina kunskaper om Sverige och Danmark som goda nog att ta sig an detta uppsatsämne.

OMVÄRLDEN

I de svenska styrdokumenterna är det tydligt att den allmänna historien främst innebar Västeuropa. Vid studentskrivningarna var det också Västeuropa och kulturarvet från Rom som framhölls som viktiga nog för att lanseras som uppsatsämnen. Få lärljungar skrev emellertid om Augustus, den romerska nationalkaraktären eller Julius Cæsar. Desto fler skrev om den franska revolutionen. Detta var det ämne som man på elevnivå upplevde som absolut bästa historiska ämne att skriva om 1939, vilket kan tolkas som att den franska revolutionen hade studerats ingående och var något man som elev upplevde som viktigt och intressant vid studentexamen. Även en annan fråga om Västeuropas politiska historia lockade många uppsatsskrivare nämligen 1941 års fråga om Bismarcks politiska bana.

Världen utanför Europa behandlades i 4 av 15 frågor och då med tydlig eurocentrisk utgångspunkt i tre av dessa. Den enda fråga där det inte var tydligt utskrivet att Europa skulle vara utgångspunkten var den om Oceantrafikens betydelse för världsekonomin. Intresset på elevnivå visar att Europas politiska förhållande till omvärlden uppfattats som intressanta historiska uppsatsämnen. Med närmare sjuttio procent av uppsatserna 1943 var ”Europa och turkarna. En översikt över utvecklingen under nya tiden.”¹⁰⁶ liksom 1945 ”Stormakternas kamp om Afrika”¹⁰⁷ (16,8%) de populäraste uppsatsämnena i historia. Även om utgångspunkten är Europeisk världspolitik visar detta intresse liksom tidigare intresse för frågan om engelsk kolonialpolitik att tydligt att i den upplevda läroplanen innebar historia såväl kunskap som intres-

¹⁰⁶ De svenska uppsatserna vid allmänna läroverk samt enskilda och kommunala läroanstalter med studentexamen vårterminen 1943, fördelade efter ämnen och betyg, Skolöverstyrelsen, Läroverksavdelningen, Cirkulär 1943.

¹⁰⁷ De svenska uppsatserna vid allmänna läroverk samt enskilda och kommunala läroanstalter med studentexamen vårterminen 1945, fördelade efter ämnen och betyg, Skolöverstyrelsen, Läroverksavdelningen, Cirkulär 1945.

se för världen utanför Europa. Historieämnets realisering gjorde det möjligt att ta sig an världspolitiken i ett historiskt perspektiv.

STORA MAKTER

På elevnivå är det i valet av ämnen uppenbart att det var politisk makthistoria som tilldrog sig störst intresse. Den moderna historien från 1789 och framåt var den tidsperiod som de flesta valde att skriva om. Det är också tydligt att valet av frågor kring andra ämnen av mer kultur- och socialhistoriskt värde var mycket begränsat. Ämnen såsom "Fritidens problem" vilket idag skulle kunna ses som ett relevant historiskt uppsatsämne var inget ämne som gavs utrymme i kursplanen för historia 1935, varför jag heller inte har tagit med den i tabellen.

När svensk socialpolitik fanns som ämne 1939 var det få skrivande vilket kan tolkas som att såväl intresset för som kunskapen om de sociala frågorna inte skattades högt av eleverna som det året hellre skrev om den franska revolutionen. Något mer intressant var det att skriva om det svenska statskicket ur ett historiskt perspektiv 1941 och 1945. Sverige var mest som mest intressant då ämnet 1938 handlade om den nya tiden och relationen till Danmark samt 1943 då uppsatsämnet var "Sverige vid Karl XII:s död"

Även om det fanns intentioner emot en historieundervisning som mer lyfte fram sociala och kulturella värden ter sig såväl uppsatsämnena som de blivande studenternas val ämnen som tydliga indikatorer på ett historieämne som där den politiska makten var det som var viktigt och intressant. Det är uppenbart att det var krig och konflikter snarare än fredlig samverkan över gränserna som var mest framträdande i den upplevda läroplanen i historia. Att det skulle handla om nationalism och patriotism finns emellertid inga direkta belägg för i uppsatsämnena, trots att kursplanen var tydligt patriotisk.

PATRIOTISM OCH OMVÄRLDSFÖRSTÅELSE

De svenska formuleringarna i styrdokumentet låg nära NF:s när det gällde värderingen av att ge utrymme för grannländernas historia. I NF:s deklaration framhölls internationell historieundervisning och dess värde för fred och förståelse. De svenska styrdokumentet för historia betonade istället vikten av den svenska nationalstatens politiska historia och kärleken till fosterlandet. NF:s deklaration kan tolkas som en reaktion emot just denna typ av formuleringar som skulle kunna bidra till motsättningar mellan länder genom dess uttalade nationalism. Att värna sig emot negativa tolkningar av omvärlden kan ses som problematiskt då objektivitet och kärleken till fosterlandet skall förenas i en i hög utsträckning moraliskt uppfordrande undervisning, såsom 1930-talets historieundervisning tidigare tolkats.¹⁰⁸ Utifrån en annan mer hermeneutisk tolkning kan man se att kärleken till fosterlandet inte var så belastat som det är idag. Patriotism och fredlig förståelse av omvärlden var vid denna tid inte

¹⁰⁸ Tingsten 1969; Andolf 1972 s. 62-63; 1997 s. 22; Englund 1987 s. 50-51; Andersson 2004 s. 13-14; Andolf 1972 s. 62-63, 93-94.

nödvändigtvis uppfattat som motsatser. I en senare Schweizisk rapport inom Unesco 1951 är detta tydligt när man förespråkade arbete med det som idag kallas värdegrunden för att öka den internationella förståelsen. Inte heller i denna rapport sågs patriotism som något problematiskt utan man underströk att kärleken till fosterlandet var en förutsättning för förståelse av omvärlden. Från kantonen Neuchâtel framhölls hur viktig undervisningen i historia var för att främja patriotism och internationell förståelse:

By being taught the bonds which make Switzerland, at all times and now more than before, part of the community of nations, the children are prepared for international understanding, without undermining their patriotism¹⁰⁹

Den historiedidaktiska frågan om varför historia är viktigt blir utifrån denna tolkning att historia är viktigt för fredligt samförstånd genom patriotism. Huruvida spridd denna uppfattning var behöver undersökas ytterligare samt även en närmare granskning av om, av vilka och/eller när nationalismen börjar betraktas som ett problem i fredsarbetet. NF framhåller dessutom vikten av den nationella suveräniteten i sina fredssträvanden, vilket ytterligare uppmuntrar att göra tydliga gränsdragningar mellan vi och dem.

OBJEKTIVISM OCH PATRIOTISM

En annan viktig aspekt som framkommer genom komparationen av nationella och internationella formuleringar om historieundervisningen är hur objektivitet och icke fördomsskapande historieundervisning kan ses som samstämmiga begrepp. En objektiv redogörelse av det historiska skeendet och omvärlden kan tolkas som ett sätt att freda undervisningen från nedlåtande stereotypisering av det främmande. I de svenska skrivningarna ses emellertid inte objektivitet och att värna kärleken till fosterlandet som någon motsats vilket gör det objektivitetsbegreppet blir viktigt att undersöka mer ingående. Vad innebär det att vara objektiv? I senare deklARATIONER från Unesco och svenska styrdokument framhålles vikten av att träna kritisk granskning för propagandaimmunitet vilket gör utvecklingen viktig att analysera. När och på vilket sätt transformeras historieämnets objektivitetsbegrepp?

SLUTORD

De olika läroplansverkligheterna blir uppenbara då de ställs i förhållande till varandra. Historieämnet överförs, tolkas och omtolkas på olika nivåer vid den undersökta tidsperioden liksom uppenbarligen, utifrån Unesco:s dokument, även över tid. Ovanstående tidsperiod kan ses som ett bra avstamp och nu återstår att utröna vilka ytterligare nedslag som kan vara relevanta utifrån såväl internationella intentioner liksom källäget på ”lägre” nivåer. Arbetet har börjat sin kringelkrokiga vandring...

¹⁰⁹ Swiss national commission for Unesco: Contribution of textbooks and teaching materials as aids to the development of international understanding (1952)

KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING

OFFENTLIGT TRYCK

- Av Kungl. Maj:t den 28 april 1933 fastställd undervisningsplan för rikets allmänna läroverk jämte däri den 22 mars 1935 vidtagen ändring*, Kungliga boktryckeriet, Stockholm, 1937
- Comprehensive report by the Director-General on the world situation in fields covered by the Declaration on Race and Racial Prejudice and recommendations made with a view to promoting implementation of that decision: General Conference, 21st Session (21C/78)* Paris: Unesco, 1980
- Decisions adopted by the Executive Board at its 146th session: Paris, 16 May-2 June 1995; Fez, 3-4 June 1995*, Paris: Unesco, 1995.
- Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy: Declaration of the 44th session of the International Conference on Education endorsed by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session, Paris, November, 1995*, Paris: Unesco, 1995
- Draft Resolutions, 2010-2011, volume 1, (35C/5)* Paris: Unesco, 2009
- Final report: Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, with a view to Developing a Climate of Opinion favourable to the Strengthening of Security and Disarmament (ED/MD/74)* Paris: Unesco, 1983.
- Final report of the Study Group III on teaching history to pupils above 15 years of age*, Paris: Unesco, 21 aug. 1951
- First plenary session of the international scientific committee for the drafting of a general history of Africa*, Paris: Unesco, 17 may, 1971
- Full and comprehensive implementation of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, 1974, and the preparation of the elaborated version of the Integrated Action Plan for the Development of International Education: General Conference, 27th session, 1993*
- General Conference, first session, Paris 1946*, Paris: Unesco, 1947
- Initial special reports submitted by Member States on the action taken by them upon the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, adopted by the General Conference during its 18th session (19C/19)* Paris: Unesco, 1976
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*, Utbildningsdepartementet, Stockholm, 1994
- Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70: allmän del*. SÖ, Liber, Stockholm, 1970
- Läroplan för gymnasieskolan Lgy70: Supplement 71:II Historia*. SÖ, Liber, Stockholm, 1981
- Läroplan för gymnasiet*, SÖ, Tiden barnängen tryckerier ab, Stockholm, 1965
- Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk*, SÖ, Stockholm, 1935
- Metodiska anvisningar för undervisning i historia i gymnasiet, Aktuellt från skolöverstyrelsen*, Statens reproduktionsanstalt, Stockholm, 1961, s. 545-556.
- Metodiska anvisningar för undervisning i modersmålet och historia med samhällslära i gymnasiet, Aktuellt från skolöverstyrelsen*, Statens reproduktionsanstalt, Stockholm, 1956, s. 269-299.
- Plan for the development of education for international understanding, cooperation and peace*. Paris: Unesco, 1986
- Record of decisions (of the Executive Board at its second session, 1947)*, Paris: Unesco, 1947
- Records of the General Conference of UNESCO, second session, Mexico, 1947, v. 2: Resolutions*, Paris: Unesco, 1948
- Records of the General Conference of UNESCO, third session, Beirut, 1948, v. 2: Resolutions*, Paris: Unesco, 1949
- Records of the General Conference, fifth session, Florence, 1950: Resolutions*, Paris: Unesco, 1950
- Records of the General Conference, sixth session, Paris, 1951: Resolutions*. Paris: Unesco, 1951
- Records of the General Conference, eleventh session, Paris, 1960: Resolutions*, Paris: Unesco, 1961
- Records of the General Conference, twelfth session, Paris, 1962: Resolutions*, Paris: Unesco, 1963
- Records of the General Conference, thirteenth session, Paris, 1964: Resolutions*, Paris: Unesco, 1965
- Records of the General Conference, 14th session, Paris, 1966, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1967
- Records of the General Conference, 15th session, Paris, 1968, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1969

- Records of the General Conference, 16th session, Paris, 12 October to 14 November 1970, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1971
- Records of the General Conference, 18th session, Paris, 17 October to 23 November 1974, v. 1: Resolutions*. Paris: Unesco, 1975
- Records of the General Conference, 19th session, Nairobi, 26 October to 30 November 1976, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1977
- Records of the General Conference, 20th session, Paris, 24 October to 28 November 1978, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 1979
- Records of the General Conference Twenty-second Session Paris, 25 October to 26 November 1983: Resolutions*, Paris: Unesco, 1984.
- Records of the General Conference Twenty-third Session Sofia, 8 October to 9 November 1985 Vol 1: Resolutions*. Paris: Unesco, 1985
- Records of the general Conference, Twenty-eight Session, Paris, 25 October to 16 November 1995: Resolutions*, Paris: Unesco, 1996
- Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001, v. 1: Resolutions*, Paris: Unesco, 2002
- Rekommendation om bevarande av kulturhistoriskt värdefulla miljöer och deras roll i samtiden, *Svenska Uneskorådets skriftserie*, nr 1, 1980
- Rekommendation om utbildning för internationell förståelse antagen av Unesco. Svenska Uneskorådet, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1976
- Statens skolverkes författningssamling: SKOLFS*, Skolöverstyrelsen, Stockholm, 1997, s. 105-108.
- Skolverket. *Kursplan för historia*. <www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=8&skolform=21&id=HI&extraId=>2008> (hämtat 2008 09 15).
- Swiss national commission for Unesco: Contribution of textbooks and teaching materials as aids to the development of international understanding*, Unesco, Paris, 1952
- Synthesis of Member States reports on the application of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (ED-83/Conf.214/2)* Paris: Unesco, 1983.
- Synthesis of reports by Member States in the context of the Permanent System of Reporting on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance, and report of the Committee on Conventions and Recommendations thereon: Executive Board, 162nd*, Paris: Unesco, 2001
- The Brussels seminar: Findings and studies*, Paris: Unesco, 9 juli 1951.
- Thelin, Herz & Frölich, *Learning to live in security; Swedish pilot project on peace, disarmament, security and development*. Unesco, Paris, 1991
- Undervisningsplan för rikets allmänna läroverk.*, Norstedt: Stockholm, 1933

BEARBETNINGAR

- A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, Paris: Unesco, 1949.
- Almgren, Hans, Bergström, Börje & Löwgren, Arne, *Alla tiders historia Maxi*, 1. uppl., Malmö: Gleerup, 2002
- Apple, M. W., The text and cultural politics, *Educational researcher*, vol. 21, nr 7, 1992, s 4-19.
- Andersson, B., *Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*, Göteborg: IPD-rapport nr 2004:07, Göteborgs Universitet, 2004.
- Andolf, G., *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820-1965*, Uppsala: Historiska institutionen, Uppsala Universitet, 1972.
- Bennett, C. & Spalding, E., Teaching the social studies: Multiple approaches for multiple perspectives, *Theory and research in social education*, vol. 20, nr 3, 1992, s. 263-292.
- Bergström, B., Almgren, H. & Löwgren, A., *Nya Alla tiders historia. Grundbok i historia för gymnasieskolan*. 1. uppl., Malmö: Liber, 1989.
- Bergström, B. & Håkansson, I. (1969-1970). *Historia på egen hand: för gymnasiet : läromedelsystem utvecklat på uppdrag av skolöverstyrelsen vid Lärarbögskolan i Stockholm*. Stockholm: SÖ-förlaget
- Bergström, B., Löwgren, A. & Almgren, H., *Alla tiders historia: A : grundbok för gymnasiets A-kurs*. 1. uppl., Malmö: Gleerup, 1996.

- Boel, J., The long road to dialogue among civilizations, *The New Courier*, Special issue, Jan., 2004.
- Bäcklin, M., Carlsson, S., Lendin W. & Valentin, H., *Historia för gymnasiet*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1962
- Cornbleth, C., Climates of constraint/restraint of teachers and teaching. I Stanley W.B. red., *Critical issues in social studies research for the 21st century*, Greenwich: Information Age Publishing, 2001, s. 73-95.
- Coughlin, M., *What counts and why? Exploring historical significance as constructed by high school United States history teachers*, Diss., Boston College, 2002.
- Duedahl, P. *Selling mankind: UNESCO and the invention of global history, 1945-76*. Paper presented at the Unesco seminar: Towards the Transnational History of International Organizations: Methodology/Epistemology. 6-7 April, King's College, Cambridge University, 2009
- Egidius, H. (2001). *Skola och utbildning: i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Englund, T. *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 1-4*, Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 1986a.
- Englund, T., *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 5-8*, Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 1986b.
- Englund, T., Historieämnets selektiva tradition sett ur ett legitimitetsperspektiv, *Historiedidaktik i Norden* 3, Bergen, 1987, s. 48-59.
- Englund, T., Om nödvändigheten av läroplanshistoria. I Richardson, G., red., *Utbildningshistoria 1988*. Skara: Föreningen för svensk utbildningshistoria, 1988, s. 74-86
- Englund, T., *Skola för demokrati? Boksut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan-Lgr 80: En kommenterad dokumentation av tio texter*, Uppsala: Pedagogisk forskning i Uppsala 115, 1994.
- Englund, T., *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg: Daidalos, 2005.
- Evans, R., Educational ideologies and the teaching of history. I Leinhardt, G., Beck I. & Stainton, C., red., *Teaching and learning in history*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, s. 171-208.
- Falk, E. & Jacobson, G., *Lärobok i allmän historia för gymnasiet*, Stockholm: Svenska bokförlaget, 1933.
- Florin, C. & Johansson, U., *"Där de härliga lagrarna gro-": Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*, Stockholm: Tiden, 1993.
- Gasanabo, J.-D., Fostering peaceful co-existence through analysis and revision of history curricula and textbooks in southeast Europe, Unesco: Paris, 2006
- Gustafsson, C., Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete, *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 1, 1999, s. 43-57
- Halldén, O., On the paradox of understanding history in an educational setting. I Leinhardt, G., Beck I., & Stainton, C. red., *Teaching and learning in history*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, s. 27-46.
- Jacobson, Gustaf & Söderlund, Ernst, *Lärobok i allmän historia för gymnasiet*. 4., omarb. uppl., Stockholm: Norstedt, 1941.
- Juhlin Svensson A., *Nya redskap för lärande: Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*, Stockholm: HLS Förlag, 2000.
- Karlegård, C., *Varför historia? Några didaktiska frågor*, Utvecklingsarbete och fältförsök, Rapport 4, Lund: Lunds universitet & Lärarhögskolan i Malmö, 1983.
- Karlsson, K.-G. Historiedidaktik och historievetenskap: Ett spänningsfyllt förhållande. I Karlegård, C. & Karlsson, K.-G., red., *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 17-48
- Knutas, E., *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*, Umeå: Umeå universitet, 2008.
- Koselleck, R., *Erfarenhet, tid och historia: Om historiska tiders semantic*, Uddevalla: Daidalos, 2004.
- Koulouri, C., The tyranny of history. I Koulouri, C., red., *Teaching the history of Southeastern Europe*, Tessanoli: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2001, s. 15-25
- Larsson, H.-A., *Barnet kastades ut med badvattnet: Historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia*, Bromma: Historielärarnas förening, 2001.
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund L., Ramfaktorteori och praktiskt förnuft, *Pedagogisk forskning i Sverige*, Nr 1, 1999, s. 93-109.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P., *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm: HLS förlag, 2000.

- Lindmark, D., *Uppfostran, undervisning, upplysning: Linjer i svensk folkundervisning före folkskolan*, Diss., Umeå: Umeå universitet, 1995.
- Lindmark, D., Vi voro skyldiga världen ett exempel: Norden i den internationella historieboksrevisionen. I Sandén, A., red., *Se människan: Demografi, rätt och hälsa: En vänbok till Jan Sundin*, s. 43–55, Linköping: Linköpings universitet, 2008.
- Lundström, U., *Gymnasielärare: perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*, Diss., Umeå : Umeå universitet, 2007.
- Naeslund, L., *Läraryntentioner och skolverklighet: Explorativa studier av uppgiftsformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*, Uppsala: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet, 1991.
- Nygren, T. *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Lic.-avh., Umeå: Umeå Universitet, 2009.
- Nyström, H., & Nyström, Ö., *Perspektiv på historien A*. 1. uppl., Malmö: Gleerup, 2001.
- Petterson, L., Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse, s. 359-373. I Selander, S. (red): *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003.
- Pingel, F., *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*, Hannover: Hahn, 1999.
- Sandberg, R., red., *Epos: historia : för gymnasieskolans kurs A och B*. 1. uppl., Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1996.
- Schüllerqvist, B., *En lärares bildningsgång: En biografisk studie av ideal, tradition och praxis i svensk läroverksmiljö*, Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 2002.
- Southgate, B. C., *Why bother with history?: Ancient, modern and postmodern motivations*, Harlow: Longman, 2000.
- Svenska Unescorådet, *Deklaration, rekommendationer och konventioner*, 2009. www.unesco.se/Bazment/Unesco/sv/Om-Unesco/Deklaration-och-konventioner.aspx (hämtat 2009 04 26)
- Söderlund, E. & Seth, I., *Allmän historia för gymnasiet*, Stockholm: Svenska bokförlaget, 1956.
- Söderlund, E., Johannesson, G. & Seth, I., *Medeltidens och nya tidens historia för gymnasiet*, Stockholm: Svenska bokförlaget, 1958.
- Tyack, D. & Tobin, W., The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? I *American Educational Research Journal*. Vol. 31, nr 3, 1994, s. 453-479
- Wedin, A.-S., *Lärares arbete och kunskapsbildning: Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*, Linköping: Linköpings universitet, 2007.

Bilaga 1. Källor på olika nivåer vid olika tider

Nationernas förbund Unesco	NF 1937 declaration	Unesco: 1949 "Handbook", History of mankind, 1953 Hill "Suggestions on the teaching of hi." 1955 "World brotherhood" seminar, 1968 postcolonial.	Unesco:1971: General history of Africa, 1972 världsarv, 1974 intl understanding, 1978 racism	Unesco: 1983 int. gov. konf. Peace, HR, disarmament, 1985 the status of women, 1988 "skills and attitudes"	Unesco: 1995 Declaration for peace, human rights and democracy	Unesco: 2001 Universal declaration on cultural diversity, 2009 MR, demokrati, mångkultur, minoriteter
Europarådet		1953 "The European idea in the teaching of history" 1960 "A history of Europe" 1965, 1971 "Hi. tea. in secondary.."	1972 Religion in history textbooks. 1979 Cooperation in Eu. 1983 "Portuguese disc."	1988 "Against bias and prejudice." 1989 Rec 1111 1990 textbook analysis	1994 Eu. Awareness. Hi. in new democracies. 1996 Rec 1283 "hi & eu" 1999 Multiperspectivity	Rec(2001)15 2001 Teaching 20 th Eu. Hi. 2007 The image of the other 2009 "History of Europe. Teaching the Whole Story?"
Sverige	Läroplan 1933 Metodanvisningar 1935	1950 Undervisningsplan. Kursplan 1960. Läroplan 1965	Lgy -70 1976 översättning Unesco 1977 SÖ rapport	1993 Nytryck översättning Unesco	Lpf -94 SKOLFS 1997	Gy -07
H. F.Ä.	1942-1949	1949-1970	1970-1987	1988-1994	1994-1999	-2008
Läroböcker	Falk-Jacobsson 1933 "Allenarådande" Jacobsson - Söderlund 1941	Söderlund & Seth 1956 Bergström & Håkansson "SÖ" 1969-70 Bäcklin, Carlsson, Lendin & Valentin 1962	Bergström mfl 1984- Hildingson mfl 1968,79 Graninger & Tägil 1979 Häger 1978-79	Bergström mfl Thullberg 1989	Bergström mfl "Nya ath " 1994. "A+B" 1996 Sandberg 1996	Almgren mfl "Maxi" 2002 Nyströms 2001
Lärare		Intervju om egen skoltid	Intervju Ämneskonf. 1966-Handledning av spec. arb.	Intervju Ämneskonf. Handledning av spec. arb.	Intervju. Ämneskonf.	Intervju Ä-konf.
Elev	Studentskrivningar	Studentskrivningar	Spec. arb	Spec. arb	Spec. arb -2002	Proj. arb

”Ungmö, du sitter så pyntad och fin”

Genusdiskursen i elevtidningar vid sekelskiftet 1900

Kurs-PM,
Utbildningshistoria, metoder, maj 2009
Sara Backman Prytz
Sara.Prytz@edu.uu.se

Inledning.....	1
Diskursbegreppet och diskursanalys	2
Källmaterialet - elevtidningar.....	3
Genusdiskursen i elevtidningar	4
Sammanfattning och reflektioner kring övriga diskurser i materialet.....	10
Referenser.....	12

Inledning

Diskursanalyser har använts i ett flertal utbildningshistoriska och utbildningssociologiska avhandlingar de senaste åren, med varierande resultat och utgångspunkter.¹ Diskursanalysen verkar helt klart vara en teori som är förhållandevis enkel att applicera på ett historiskt källmaterial, kanske eftersom diskursbegreppet är så pass brett och kan ge utrymme för ett flertal skilda analysmodeller.² I mitt eget avhandlingsarbete studerar jag elevtidningar från högre läroverk från perioden kring sekelskiftet 1900, utifrån såväl köns- som klassaspekter. Då min egen tidigare erfarenhet av diskursanalys och teorier kring detta varit begränsad har jag sett möjligheten att inom ramen för denna kurs på prov använda mig av en diskursteoretisk ansats och göra ett försök till diskursanalys. I föreliggande PM kommer jag alltså att göra ett försök till diskursanalys av en mindre del av mitt källmaterial. Även om det i mitt material skulle gå att finna ett flertal skilda diskurser som är såväl intressanta som relevanta har jag här valt att fokusera på genusdiskursen.³ Detta eftersom det på ett tidigt stadium visade sig vara ett tacksamt ämne för analys utifrån det material jag har tillgängligt. I

¹ Se t.ex. Carls (2004) och Enefalk (2008) som exempel på utbildningshistoriskt orienterade avhandlingar; och Widding (2006) som en utbildningssociologisk dito.

² Se t.ex. Winther & Jørgensen, 2000, för en genomgång av skilda definitioner av diskursbegreppet.

³ Huruvida begreppet genus eller kön skall användas i detta sammanhang är förvisso en intressant fråga, men kan knappast lämnas något större utrymme inom ramen för detta PM. Jag har valt att tala om genusdiskurs istället för könsdiskurs då det sistnämnda kan ge felaktiga associationer, särskilt om man väljer att se diskurs som ”talet om något”. Genus, i betydelsen socialt konstruerat kön, är i mina ögon mer användbart i detta sammanhang.

min avslutande sammanfattning kommer jag dock även att kortfattat redogöra för ytterligare diskurser som torde vara intressanta att analysera utifrån mitt källmaterial. Jag är av åsikten att det vid diskursanalyser är mest givande att tala om *diskurser* i plural. Detta för att såväl ge ett bredare underlag till analys som för att som forskare inte begränsa sig i sina antaganden.

Diskursbegreppet och diskursanalys

Diskursbegreppet utgår genom Michel Foucault från ett i det närmaste strukturalistiskt synsätt: det vi talar om eller det som uttrycks ger uttryck för fixerade föreställningar. Inom en viss diskurs finns outtalade regler och förhållningssätt om hur man skall och får uttala sig inom diskursen – regler som aktörerna är omedvetna om men ändå förhåller sig till. Ulrika Widding sammanfattar i sin avhandling diskursbegreppet på följande sätt: ”Inom den diskursteoretiska traditionen brukar begreppet diskurs användas för att beskriva ett visst sätt att uppfatta och beskriva världen, det vill säga en speciell världsbild. Denna världsbild uttrycks genom språket och det är således genom språket världen får sin mening.”⁴ Denna sammanfattning betonar språkets betydelse och att det är i språket man kan finna diskursen. Jag skulle dock vilja utöka detta diskursbegrepp något och menar på att diskurser även kan uttryckas i bilder och illustrationer, något som jag själv kommer att utgå ifrån i detta PM. Detta är ett förhållningssätt som exempelvis Lina Carls stöder sig mot i sin avhandling: ”För mig innebär diskurs ett antal utsagor som alla mer eller mindre explicit bär fram en huvudtanke om exempelvis relationen mellan könen. Utsagorna kan framkomma i tidningsdebatter, berättelser och bilder m.m.”⁵ I föreliggande PM ansluter jag mig till en liknande definition av diskursbegreppet, och stöder mig även på Lars M. Andersson, vilken i sin avhandling har studerat antisemitiska skämtteckningar utifrån ett diskursperspektiv. Anderson resonerar på följande sätt kring diskursbegreppet:

Det viktiga med diskursbegreppet är, som jag ser det, att det har att göra med begreppslig- och begripliggörande, att det sätter fokus på hur företeelser och fenomen definieras och kategoriseras, hur hierarkier upprätthålls och vidmaktshålls. Det är i och genom diskurser de grundläggande dikotomiseringar som strukturerar tänkandet reproduceras och befasts.⁶

⁴ Widding, 2006, sid. 15.

⁵ Carls, 2004, sid. 21

⁶ Andersson, 2000, sid. 18

Inom den diskursteoretiska traditionen är teori och metod nära förankrade. Utifrån utgångspunkterna att vissa fasta strukturer och sociala ordningar uttrycks i skilda utsagor blir det diskursanalysens uppgift att lyfta fram dessa genom att se mönster i källmaterialet. Genom att i detta PM välja att fokusera på genusdiskursen i elevtidningar från perioden kring sekelskiftet 1900 blir mitt syfte alltså att kartlägga de strukturer och återkommande mönster som återkommer i fråga om hur man i elevtidningarna uttryckte sig kring pojkar och flickor, kvinnor och män. Inte bara explicita utsagor om de skilda könen är intressanta, utan även det allmänna förhållningssätt till pojkars och flickors skilda förutsättningar, samt inte minst vad som *inte* sägs och uttrycks om de olika könen. Nog så viktigt vid en diskursanalys. Min förhoppning är att jag i och med detta PM skall kunna finna tydliga mönster och strukturer i mitt källmaterial, samt att jag även skall kunna lyfta fram och presentera dessa som en del av en bestämd diskurs.

Källmaterialet - elevtidningar

I svenska läroverk fanns från 1800-talets mitt och framåt en stark tradition av att publicera elevtidningar; producerade av skolans elever och med eleverna själva som målgrupp.⁷ Tidningarna ger uttryck för elevernas personliga ståndpunkter och uppfattningar i diverse frågor, men är från perioden kring sekelskiftet 1900 sparsamt använda som källmaterial.⁸ Min uppfattning är att elevtidningarna kan betraktas som en klar och tydlig elevröst, vilket gör materialet utmärkt för en diskursanalys. Min avsikt är att koncentrera studiet kring elevtidningar som uttryckligen var avsedda för läroverkets elever, till skillnad från de tidningar som publicerades där målgruppen även var lärare och före detta studenter vid läroverket. Att materialet inte är tillrättalagt för att bedömas av lärare är troligen också en stor förtjänst. Elevtidningarnas främsta syften var att nå ut till och roa andra elever, inte att betygsättas. Jag utesluter dock inte möjligheten att även en del elevtidningar granskades och/eller lästes av lärare, vilket eleverna i dessa fall säkerligen var väl medvetna om. Trots denna eventualitet anser jag att elevtidningarna som källmaterial bör betraktas som en elevröst – ett material som lämpar sig väl för en diskursanalys.

I föreliggande PM kommer följande elevtidningar ligga till grund för min diskursanalys:

⁷ Ofta i anslutning till elevföreningar. Se Sundkvist, 2006, kapitel 2

⁸ Ett fåtal elevtidningar från perioden 1930 till 1950-tal har dock studerats av bland annat Wennerholm, 2005, s. 56-59. Likaså har Sundkvist, 2006 i viss utsträckning använt sig av elevföreningstidningar när hon studerat elevföreningar under perioden 1846-1996

Namn	Skola	Ort	År	Övrigt
Klass Nisse	HAL	Uppsala	1877	ett flertal nummer
Anmärkningsboken	Privata Gymnasiet	Uppsala	1907	Samskola
Sällskapet Amicitia	Beskowska skolan	Stockholm	1912	
Unitas	Läroverket och flickskolan	Västervik	1918	
Studentskan Daler	Åhlinska skolan	Stockholm	1920	(ej ordinär elevtidning) ⁹

I detta fall har tillgången på material fått styra urvalet, då detta är de tidningar jag har fullständiga excerpter från. Givetvis kan man påtala problemen med de 30 år som åtskiljer *Klass Nisse* och *Anmärkningsboken*, men jag väljer att ändå låta dem stå som representanter för genusdiskursen runt sekelskiftet 1900, då jag tycker mig ha funnit att skillnaden mellan innehållen inte är av avgörande betydelse för analysen i detta PM.

Genusdiskursen i elevtidningar

Hur ser då diskursen ut beträffande pojkar och flickor, så som de skildras i elevtidningarna? Ett utmärkt exempel finner vi i en elevtidning från Privata Gymnasiet i Uppsala, från december 1907. Privata Gymnasiet var unikt i och med att det vid denna tid bedrevs samundervisning även i de högre klasserna. I ett kåseri skildras oordningen i klassrummet innan läraren träder in på morgonen. Kåsören skildrar de skilda elevernas aktiviteter, och då vi har vägledning av en ABC-klasslista som publiceras i samma nummer samt av andra sammanhang i tidningen där elevernas namn förekommer kan man dra slutsatser om vilka elever som är flickor respektive pojkar. I de fall då elevernas könstillhörighet inte framgår av information i elevtidningen har dessa utelämnats. Följande tabeller illustrerar elevernas klassrumsaktiviteter:

Flickor:

Flicka 1	Visar benen för studenter på gatan
Flicka 2	Visar benen för studenter på gatan
Flicka 3	övar sig inför skoldansen
Flicka 4	övar sig inför skoldansen
Flicka 3	sjunger
Flicka 5	Trasslat in sig i gardinsnöret
Flicka 6	Trasslat in sig i gardinsnöret
Flicka 7	formerar pennan

⁹ Oklart ursprung. Eventuellt studenttidning från Uppsala?

Flicka 8 försöker säga något
Flicka 9 är så snäll så

Pojkar:

Pojke 1 räknar andragradsekvationer
Pojke 2 blir slagen
Pojke 3 slår
Pojke 4 kastar plommon/får plommon kastat på sig
Pojke 5 repeterar skolpjäs
Pojke 5 repeterar skolpjäs
Pojke 6 Vaktar dörren
Pojke 7 Vaktar dörren
Pojke 8 Hjälper flickor som trasslat in sig
Pojke 9 uppträder taxamt (sic)
Pojke 10 grubblar över misslyckad kria
Står vid tavlan och försöker överrösta
Pojke 11 klassen
Pojke 12 lyser med sin frånvaro
Pojke 13 kammar sig

Uppdelningen av aktiviteter mellan flickorna och pojkarna i denna framställning är klichéartad. Flickorna är passiva, vimsiga, flirtiga eller ägnar sig åt dans eller sång, medan pojkarna är aktiva, våldsamma, ansvarstagande och utåtagerande. Noterbart är också att fyra av pojkarna ägnar sig åt aktiviteter direkt kopplade till skolan. De pluggar, repeterar eller funderar över skolresultat. Ingen av flickorna uppehåller sig vid skolaktiviteter. Trots denna skillnad kan man i samma tidning ändå hitta följande vers om eleverna i klassen:

Ring 1 i privata gymnasiet

Brukar ej efter kunskaper törsta

De gossar, som gå där ha rop om sig

Att ej vara bland snillen de största

Men flickorna äro båd' styva och snälla. –

För dem, vilka gå uppå vetandets stig

Och försmäktande tycka att luften är het

Första ringen är vetandets källa

Flickorna utmålas alltså som mer kunskapstörstande än pojkarna. Kanske kan detta tolkas som att diskursen kring flickors och pojkars skilda förutsättningar i skolan kretsar kring föreställningen om att flickor i allmänhet skulle vara mindre intresserade av studier och kunskaper men samtidigt klipskare än pojkarna. En tes som skulle behöva underbyggas

avsevärt utifrån fler exempel ur källmaterialet. Ett annat alternativ kan vara det att det vid denna tid fortfarande rådde en ambivalens beträffande flickors studie, vilken kom till uttryck bland annat genom detta. Den uttryckta diskrepansen mellan flickors faktiska agerande – flirtiga och vimsiga, och den ”officiella” synen på flickor som flitiga och kunskapstörstande tar sig uttryck i liknande motsättningar i elevtidningarna. Inom diskursen om flickor som ointresserade av studier kan ett exempel hämtat från en flickskola understödja samma tas. Tidningen, som är daterad till 1920, heter ”Studentskan daler” och är återfunnen i Åhlinska skolans arkiv. Dock är tidningen förmodligen inte producerad av skolans egna elever, då den främst handlar om studentlivet för kvinnliga studenter i Uppsala. Kanske har den kommit till skolans förening genom någon storasyster eller väninna? I vilket fall som helst väljer jag ändå att lyfta fram följande strof som ett exempel på hur den kvinnliga studenten skildras:

*Hon visdomen på båten ger
Och intellektet daler;
Hon går på Bio och än mer
På de nationers baler
Definitivt hon ramlar ner
Från tanter pidestaler.
... och våren är en vådlig tid
och Uppsala är värst bland städerna
för små studentskors sinnesfrid
– ack, sucka skulle mödrarna och fäderna,
om de visste, ja om -----*

Även här framträder alltså bilden av kvinnan som relativt ointresserad av studier. Med ytterligare exempel ur fler elevtidningar skulle man med lätthet kunna dra slutsatsen att detta var ett typexempel på diskursen om flickor och kvinnors inställning till studier. En klart uttalad genusdiskurs.

Ytterligare ett exempel på en uttalad genusdiskurs i en elevtidning med både flickor och pojkar som målgrupp finner vi i tidningen Unitas från 1918, för läroverket och flickskolan i Västervik. I nummer två av tidningen har en skribent i frågelådan ställt sig följande fråga:

Kan någon av Unitas' läsare giva mig en förklaring på varför en pojke alltid skall anses skyldig att bjuda den eller de flickor, han för tillfället är i sällskap med om de skulle gå på bio eller något annat förlustelseställe.

Frågan är, betecknande nog, undertecknad med signaturen ”kvinnohataren”. Denna fråga återföljs i nästkommande nummer av ett flertal svar – tydligen en fråga som väckte engagemang! Den allmänna uppfattningen verkar dock vara den att ”kvinnohataren” har en poäng. En av hans medhållare uttrycker sig på följande sätt:

Eftersom jag själv är kvinnohatare, anser jag, att ingen pojke (helst som han, som Ni låtsas vara, är kvinnohatare”), är skyldig eller ens bör bjuda någon eller några flickor på bio etc. För övrigt avråder jag ”Kvinnohataren” att gå med flickor, åtminstone om han vill gälla för kvinnohatare. Gör som jag: jag ger ”katten” i allt vad flickor heter, och de ge, Gud ske lov, ”katten” i mig med!

En åsiktsmotståndare till ”kvinnohataren” bemöter å andra sidan inlägget med en vers, vilken avslutas med följande två strofer:

*Men svar på frågor ju vanligt är
Och råd ni endast ej vänta lär,
Det svar jag endast dock har att giva:
”Det fordras av den gentleman vill bliva”.*

*Ni är väl troligen mycket ung, kära bror,
Men blir väl också med tiden stor,
Då kan ni ock en bättre tanke få
Om Evas sköna kön, som trippa uppå tå.*

I avseende på denna fråga verkar genusdiskursen ge uttryck för två skilda ståndpunkter: antingen är man en gentleman som betalar för flickan man sällskapar med, eller så är man en ”kvinnohatare” som över huvud taget inte vill sällskapa med flickor.

I elevtidningar från gosskolor är flickorna mestadels frånvarande. Emellanåt dyker de emellertid upp som exempelvis föremål för gossarnas beundran. Ett sådant exempel finner vi i Sällskapet Amicitias tidning från 1912. I denna finner vi en dikt med titeln ”En konfirmand – Till en tavla av Zorn”.¹⁰ Dikten inleds på följande vis:

¹⁰ Jag har tyvärr inte fått kännedom om vilken Zornmålning detta är.

Ungmö, du sitter så pyntad och fin
Undrande, bidande tyst där vid gången;
Dämpat och stilla med psalmmelodin
Blandar sig sången

Dikten fortsätter i ytterligare fem strofer med en stereotyp skildring av den väna jungfrun med vit hy och vårren blick.¹¹ I andra tidningar från gossläroverk kan man förutom att hitta skildringar av den jungfruliga flickan finna kvinnoskildringar av "kärringen/bondgumman" och "den borgerliga frun."¹² Vuxna kvinnor framställs alltså nästan uteslutande som äkta makor. I detta sammanhang är det även värt att lyfta fram det faktum att en särskild äktenskapsdiskurs verkar vara rådande, i vilken kvinnan framställs som allt annat än smickrande. Följande skämtteckning från en klasstidning vid HAL i Uppsala illustrerar detta med all önskvärd tydlighet:



¹¹ Den sjätte och avslutande strofen avslutas dock något oväntat med "Vad du väl hittills blott aningsfullt mött, // Pressa dig skall under tyngande öden. // Sist skall du, ensam och sviken och trött, // Domna i döden."

¹² Se exempelvis klasstidningar från HAL Uppsala, 1877

(Bildtext: *Har du vigselattesten med dig? // Nej det har jag inte, men jag har det här.*¹³)

I ytterligare exempel från nummer av ovan nämnda elevtidning förekommer i fabler, noveller och lustiga historier oförståndiga fruar eller gummor som spolierar för mannen eller bara visar upp en allmän okunnighet.¹⁴ I tidningarna från gossläroverken verkar diskursen om kvinnan alltså vara centrerad till vissa strikta arketyper. Även detta behövs dock beläggas ytterligare i källmaterialet.



Amazonen -

Den enda bilden föreställande en kvinna i samlingen av skoltidningar från HAL Uppsala under perioden 1877-1981

Vid en jämförelse mellan hur män och pojkar beskrivs och framställs i elevtidningarna är skillnaden slående. Även om också pojkarna i exemplet från Privata Gymnasiets tidning i kåseriet ovan utmålats stereotypiskt är utbudet av manliga karaktärer generellt vida överstigande utbudet av kvinnliga. Män, och pojkar, förekommer som representanter för alla samhällsklasser och kan besitta de mest skilda egenskaper. Dock medför denna diversifiering förvisso inte att elevtidningarna är befriade från manliga arketyper. Liksom i exemplet med

¹³ Illustrationen: mannen pekar på ett plåster i pannan.

¹⁴ Att jämföras med det faktum att man i dessa tidningar nästan uteslutande driver med arbetarklass och soldater.

flickorna framträder ett antal återkommande sådana. Skillnaden är dock att utbudet av manliga arketyper inte är i närheten lika begränsat som det av kvinnliga.

Sammanfattning och reflektioner kring övriga diskurser i materialet

I de undersökta elevtidningarna finns gott om stereotypa diskurser om flickor och pojkar. Föga förvånande utmålas flickorna i högre grad än pojkarna som arketyper. I tidningar från gossläroverk finns det ett fåtal arketyper som tillskrivs flickan/kvinnan: hon kan vara jungfru, fru eller bondgumma/kärring. I de tidningar som skrevs vid samundervisningsskolor skildras flickorna som vimsiga, flirtiga och ointresserade av studier. Vad pojkarna beträffar är det tvärtom – de skildras som ambitiösa och ansvarstagande. Trots att källmaterialet utgjorts av endast ett fåtal tidningar tycker jag mig ha funnit tydliga strukturer och mönster i fråga om genusdiskursen. Att analysera mitt knapphändiga källmaterial utifrån diskursteoretiska utgångspunkter har i detta PM alltså visat sig vara givande. Kanske också beroende på det faktum att just genusdiskursen har visat sig vara mycket väl synlig i källmaterialet och därigenom lätt att fånga upp.

Det diskursanalysexperiment jag genomfört inom ramen för detta PM har också öppnat upp för frågan om vilka övriga diskurser som skulle vara givande att studera i mitt källmaterial. Då jag har för avsikt att studera elevtidningarna även utifrån ett klassperspektiv skulle det ligga nära till hands att diskutera en klassdiskurs, eller kanske till och med en borgerlighetsdiskurs – läroverken var ju i allra högsta grad präglade av en borgerlig kultur. Exempel på borgerlighetsdiskurs skulle vi kunna finna i sätten vilka elevtidningarna förhåller sig till övriga samhällsklasser,¹⁵ samt även uttryckta diskurser kring kommande livsuppgifter och yrkesliv. Ytterligare en diskurs vilken kunde vara givande att studera är ungdomsdiskursen. Jag tycker mig ha märkt att verser, noveller och anekdoter vilka glorifiera ungdomen och ungdomstiden är ett återkommande inslag i många elevtidningar.¹⁶ Vilka

¹⁵ Som tidigare nämnt är det noterbart att man i många tidningar hånar och gör sig lustig över lägre samhällsklasser.

¹⁶ Ett exempel på en strof från en dikt kallad "Vi unga." i Sällskapet Amicitias tidning, 1912: "Nu rycka vi täten vi unga // I släkternas korsriddarritt // I trav så att hovarna sjunga // Då gammelmansmarsch går i skritt"

värden tillskrevs ungdomen i dessa, och vilka ideala bilder av ungdomen lyftes fram? Utöver dessa diskurser skulle det givetvis även vara på sin plats att närmare analysera den skoldiskurs som kommer till uttryck i tidningarna. Källmaterialet är producerat i skolmiljön och mycket av innehållet kretsar givetvis kring skolan som institution och arena för elevernas liv. Så är det exempelvis mycket vanligt med kåserier som beskriver skilda klassrumssituationer. Ett ofta återkommande inslag är även de små anekdoter eller skämt där man gör sig lustig över antingen lärares eller elevers okunskap eller karaktärsdrag. Utifrån detta torde det vara givande att studera hur såväl elever som lärare skildras i skoldiskursen. Vilka egenskaper värdesätts hos lärare och elever; och vilka hånas? I anslutning till detta kunde man även titta närmare på de mer eller mindre uttalade etikettsregler som det i elevtidningarna ges uttryck för, inom skoldiskursen. Det är tydligt att vissa handlingar var mer tabu än andra och att det fanns en del regler att förhålla sig till, även utanför klassrumssituationen och inom skolans mer studiesociala miljö. Sammanfattningsvis kan man alltså sluta sig till att diskursanalytiska angreppssätt öppnar upp en bred arena av möjligheter vid studiet av elevtidningar som historiskt källmaterial.

Referenser

Andersson, Lars M. *En jude är en jude är en jude... Representationer av "juden" i svensk skämtpress omkring 1900-1930*, Lund, 2000

Carls, Lina, *Våp eller nucka? Kvinnors högre studier och genusdiskursen 1930-1970*, Lund, 2004

Enefalk, Hanna, *En patriotisk drömvärld. Musik, nationalism och genus under det långa 1800-talet*. Uppsala, 2008

Sundkvist, Maria, *Klassens klasser: gymnasieföreningar i läroverk och gymnasieskolor 1846-1966*, Stockholm, 2006

Wennerholm, Staffan, *Framtidsskaparna: vetenskapens ungdomskultur vid svenska läroverk 1930-1970*, Uppsala, 2005

Widding, Ulrika, *Identitetsskapande i studentföreningen: köns- och klasskonstruktioner i massuniversitetet*. Umeå, 2006

Winther Jørgensen, Marianne & Philips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod*. Lund, 2000

”Dygdige barn älska studier och andra ärbara saker”

Dygdediskursen i Johan Peter Carlmarks övningsböcker

Inledning

Vad utmärker egentligen en god människa? Svaren varierar, och har varierat, men inte sällan har man försökt besvara denna fråga utifrån begreppet *dygd* – det vill säga bestämda karaktärsegenskaper vilka är att betrakta som goda eller önskvärda. Under en lång tid hörde det till skolans och utbildningens uppgifter att fostra det uppväxande släktet till att bli goda, dygdiga människor.

Detta framgår också av de skolordningar som reglerade de svenska skolorna och gymnasierna under 1700-talet. I 1693 års skolordning framhålls hur lärarna bör ”upmana the flitige, at de uti Dygd och Lärdom mehr och mehr tilltaga” och att de ”skole alle sine Disciplar till Dygd och Skickeligheet wäna”.¹ I 1724 års skolordning heter det bland annat om skolgossarna att de skall bildas till ett gott och gudfruktigt leverne, ”så att icke allenast theas förstånd tilltager, genom studier ock boklige konster, utan ock theas sinnen i rättan tijd böijas til ett Christeligt dygdelefwerne”.² Skolgossarna måste sålunda styras bort från det hotande moraliska förfallet så ”att the icke slå sig, antingen til lättia eller annan odygd”, ty skulle de till äventyrs beträda denna väg så ”föra the icke allenast odygden med sig till Academien, utan öfwa henne så mycket fräckare, som the ther få mehra frijheet ock större inbillningar om sig til sitt ock många andras wissa förderf”.³

Följande text är ett försök att, utifrån ett avgränsat material av svenska och latinska skrivövningar från det sena 1700-talet, uppmärksamma talet om dygden i svenska undervisningssam-

¹ [1693 års skolordning] ”Kongl. May:tz Nådige Förordning, angående Gymnasier och Scholar i Rijket. Gifwen Stockholm den 31 Januarii, Åhr 1693” i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905*, under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall, IV–VI, 1693, 1724 och 1807 års skolordningar, i Årsböcker i svensk undervisningshistoria 7 (Lund, 1922), s. 7-8.

² [1724 års skolordning] ”Hans Kongl Maj:ts Förnyade Schole-Ordning, af Åhr 1724” i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905*, i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905*, under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall, IV–VI, 1693, 1724 och 1807 års skolordningar, i Årsböcker i svensk undervisningshistoria 7 (Lund, 1922), s. 28.

³ Ibid., s. 61.

manhang.⁴ Just dygden framstår nämligen som ett centralt och ständigt återkommande motiv i de skrivövningar Johan Peter Carlmark (1779–1870) ägnade sig åt som nioårig skolgosse i slutet av 1780-talet.⁵

Dygdediskursen: några utgångspunkter

Även om dygden genom historien gärna framhållits som hörande till något slags eviga storheter, så har uppfattningarna om dygd och dygder och om vad som konstituerar dessa begrepp varierat beroende på tid, kultur, samhälle, och så vidare. Och dygden är enbart ett av flera sätt att förstå människan, hennes personlighet och moral, hennes plats i samhället och världen.

Alla dessa olika sätt att tala kring och förstå någonting (människan, världen, dygden et cetera) kan ses som uttryck för olika diskurser. Jag önskar därför i denna text anlägga ett analytiskt perspektiv där dygdebegreppet betraktas som diskursivt konstruerat. Som grund ligger här en enkel definition av diskursbegreppet som *hur någonting sägs, beskrivs, eller tänks* (i detta fallet dygden) samt *de regler, möjligheter och begränsningar som råder häröver*.⁶

Vad jag önskar studera är närmare bestämt hur talet om dygd(er) och last(er) i Johan Peter Carlmarks övningstexter kan förstås som exponent för en dygdediskurs. Av intresse är sålunda vad som uppfattas som dygd (och vad som räknas till lasternas skara), hur den dygdiga människan beskrivs – och därmed, med ett konstruktivistiskt antagande, *skapas*. Framträder några tydliga drag, egenheter eller motsägelser i texterna?

I mitt tillvägagångssätt har jag valt att i det följande utgå från dels det allmänna talet om dygd (i övergripande mening) och dels enskilda dygder som omtalas, förstådda som goda karaktärsegenskaper (men inte nödvändigtvis i texten explicit omnämnda som dygder).

Här inställer sig ett antal metodologiska frågor, bland annat rörande materialets giltighet och representativitet samt forskarens subjektivitet. Kan man studera en diskurs utifrån endast en källa? Hur stort bör antalet källor vara? Hur pass generaliserbara är egentligen de resultat som baseras på en enda källa, i detta fall Johan Peter Carlmarks övningsböcker? För det första bör man här komma ihåg att ambitionen i en text av denna omfattning och i dessa sammanhang svår-

⁴ Undersökningen har därtill drag av pilotstudie då jag i och med denna uppgift får möjlighet att närma mig ett material som jag också har för avsikt att studera i mitt pågående avhandlingsarbete. Detta avhandlingsarbete bär den preliminära titeln *Retorikundervisning, medborgarideal och maskuliniteter i svenska skolor 1724–1807* och tar bland annat upp retorikundervisningens och de av retoriken präglade övningsarnas fostrande funktion.

⁵ Thema-bok för Johan Peter Carlmark (1788), Carlmarks samling 63:1, Skara Stifts- och landsbibliotek.

⁶ Jfr exempelvis Börjesson, s. 19, "Diskursanalys innebär [...] att problematisera själva essensen i en företeelse, allt från sociala kategorier till handfasta ting. [...] Diskursanalytiska frågor kring människans samhälle rör då det verklighetsskapande och vilka kulturella föranshållanden som ligger till grund för sådana konstruktioner av verklighet.", och s. 21, "Att studera diskurser och sociala konstruktioner innebär [...] att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas".

ligen kan vara att fånga en diskurs i sin helhet; istället bör man betrakta det studerade materialet som någonting som ytterst är bundet till en lokalt och historiskt avgränsad kontext – men som kan fungera som representant, i bästa fall typisk, för en diskurs i ett större sammanhang. De studerade övningsböckerna är författade av en person, men är samtidigt tillkomna i en kontext där bland annat lärare varit involverade, och måhända även medskapande.

För det andra kan det vara aktuellt att fråga sig *var* diskursen egentligen finns. Jag vill här mena att diskursen egentligen inte kan existera utan dess uttolkare. Oreflekterat är det som utgör en diskurs närmast att betrakta som ett intet; det är först i och med forskarens reflexion som diskursen blir till. Utan att uppmärksamma att, hur och varför vi talar och tänker på vissa sätt – inom vissa gränser och enligt vissa regler och mönster – är vi inte heller medvetna om hur den diskurs vari vi befinner oss kan förstås. Här bör man påtala den subjektivitet varmed forskaren i sin analys bidrar till (med)formerandet av diskursen. Forskaren kan befinna sig på vad som upplevs som behörigt avstånd från den studerade diskursen, men i förståelsen närmar hon eller han sig den med det egna språk varifrån distansen inte är lika självklar. Ett fördjupat hänsynstagande härtill skulle emellertid enligt min mening förmodligen behöva föra analysen i hermeneutisk riktning, och därmed delvis bort från det diskursorienterade angreppssätt som tillämpas i denna text.

Med dessa observationer och reservationer i åtanke så är det emellertid möjligt att ta sig an en analys av materialet utifrån det diskursbegrepp som diskuterats ovan.

Materialet

Föreliggande studie behandlar den första av Johan Peter Carlmarks temaböcker från 1788–89, rymmande totalt 54 övningar (totalt 108 texter på svenska och latin). I min undersökning har jag enbart studerat de svenska texterna. Referenser till de olika övningarna presenteras i löptexten inom parentes och följer därvid noteringarna i Carlmarks övningsbok.

Ett smärre problem vid transkriberingen av de handskrivna texterna har varit den omständigheten att stavningen på åtskilliga ställen i övningsböckerna har ändrats och korrigerats, inte sällan flera gånger. I dessa fall har jag, så långt det är görligt, valt den stavning som förefaller vara den senast gjorda; dessa oklarare partier i texterna är i citaten som regel placerade inom hakparentes. I andra fall är det tämligen uppenbart att den unge Johan Peter Carlmark helt enkelt stavat fel; på flera sidor har den rättande läraren bannat honom för slarv. Stavfel har dock inte korrigerats utan den transkriberade texten återges efter den felstavade förlagan.

Bakgrund

En av alla de gossar som gick i den av 1724 års skolordning reglerade svenska skolan hette Johan Peter Carlmark (1779–1870). Carlmark skulle sedermera bli domkyrkosysselman i hemstaden Skara, ett ämbete som också hans far Peter haft före honom.⁷ Dessförinnan fortsatte emellertid Johan Peter Carlmark, efter skoltiden i Skara, sina studier vid Uppsala universitet (1798) – en för tiden och i sammanhanget typisk utbildningsgång. Han blev filosofie doktor i Greifswald år 1807, samma år som en ny skolordning ersatte 1724 års upplaga.

Från tiden som skolgosse i Skara finns i Carlmarks egen samling bevarat ett par themaböcker med skrivövningar. Dessa övningsböcker, vilka är försedda med rättningssignaturer från bland annat katedralskolans rektor, består av parallelltexter på svenska och latin och är inte blott att betrakta som enkla översättningsuppgifter utan därtill som stilistiska och retoriska övningar där betydelsen av sådant som stilnivå, ordval och språkliga figurer kunde ådagaläggas.⁸

Dygder och laster

Hur skall egentligen dygden, och talet därom, förstås? Är det ett mål i sig, eller ett medel för andra goda ting? Är det kanske rent av dygden som ger människan hennes värdighet, såväl i Guds som i hennes egna och medmänniskornas ögon?

Dygdens ljus

Dygdens moraliska altitud framkommer tydligt om man betraktar det bildspråk som används i övningstexterna. Ädla stenar och metaller kan inte överglänsa dygden, vilken är så mycket mer dyrbar än guldets (övning 20). Påfallande ofta används också ett bildspråk som anspelar på förhållandet mellan ljus och skugga: ”Dygden hos människan och solen på himmelen lysa båda förträffeligt” heter det i en text (övning 24), en människa utan dygd är att anse som ”en skugga utan sken” (övning 21), ”lik en skugga som lyser när solen skiner men försvinner när molnet mellan kommer” (övning 24), ”att anse som en stor solförmörkelse” (övning 28).

Denna ljusmetaforik framför allt används för att formulera människan i förhållande till dygden, antingen såsom varande bärare av eller i avsaknad av denna. I fråga om de tillfällen då enskilda laster omtalas lyser (!) såväl ljusmetaforiken som en motsvarande mörker- eller skuggmetaforik med sin relativa frånvaro.

⁷ De biografiska uppgifterna baseras på registret över Carlmarks samling i Skara stifts- och landsbibliotek. En digital version av registret finns tillgänglig på nätet; se <<http://www.skara.se/download/18.2fcfad8911facf86e888002655/Carlmark.doc.pdf>>. Det bör dock påpekas att den maskingenererade texten stundtals är bristfällig.

⁸ Skrivövningarna i trivialskolorna tas upp i 1724 års skolordning, s. 35-45.

Generellt är det emellertid inte enbart den dygdiga människan som beskrivs med ett bildspråk som utgörs av ljusmetaforer och varianter därav; ljuset är också något som hör det gudomliga till. Så talas det till exempel om hur Guds ögon är ”klarare än solen” (övning 33). Ljusmotivet är förvisso vanligt i bildspråket i 1700-talets värtalighet och poesi, men det är i vilket fall som helst värt att notera hur dygden och det gudomliga i Johan Peter Carlmarks övningsböcker formuleras utifrån samma positiva metaforer och liknelser. Denna omständighet säger inte nödvändigtvis någonting om dessa företeelsers inbördes relationer, men (det delade) bildspråket skvallrar om hur högt de värderas.

Flit, lydnad och andra dygder

I de flesta fallen talar texterna i övningsböckerna om dygden i mer generella ordalag. Mer specifika uppgifter om de enskilda dygder som inryms i denna uppfattning står också att finna. Ibland, men inte alltid, omnämns de explicit såsom varande just dygder; ibland framgår detta av sammanhanget. Sammantaget är givetvis de enskilda dygder som nämns av värde för en djupare förståelse av det allmänna talet om dygden och de dygdiga.

Sålunda finner vi i Carlmarks övningsböcker att den dygdige är ”icke angelägen om människors beröm, snålas intet efter penningar, utan är tillfreds med sin del, han frukta[r] intet för olyckans storm väder, och är intet tvehogse i sitt väsende” (övning 25). Han är eftertänksam och tacksam (övning 45), beskedlig och fridfull (övning 47).

Särskilt intressant i det undervisningssammanhang där Johan Peter Carlmarks övningsböcker figurerar är hur skötsamhet i studierna kopplas till dygden:

Dygdige barn älska studier och andra ärbara saker. Den som intet hafver lust till studiers försättande är ej värdig en sådan förm[å]n utun bör genast komma till et annat lefnads[sät], derest han får arbeta med sina k[r]opps lemmar äfter thet han icke vill bruka si[ä]lens förmögenheter. Många hafva undergått detta öde som sedan med heta tårar begråtit sit oförstån[d]. [(övning 27)]

I den citerade övningen är det inte begåvning eller fallenhet för studier som är den främsta frågan: det handlar om *vilja*, och det är de dygdiga barnen som när denna lust att använda sitt förstånd till studieflit. Fler skrivövningar talar om vikten av idoga studier och här ställs den flitige gossen mot den försumlige och late (se till exempel övning 9, 10 och 14). Den flitige gör sina föräldrar och lärare stolta och ”vinner äfven både Guds och andra meniskors ynnest” (övning 14).

Också lydnaden räknas till dygderna: ”Lydnad är bättre än guld. Lydnad är en dygd, som Gud och människor [ä]lska. Lydnad har alltid vunnit Guds och människors ynnest men olydnaden har afvänt allas hjertan.” (övning 16). Det är frestande att se betonandet av just denna dygd som särskilt passande i undervisningen av det uppväxande släktet – ”Den som vill blifva salig, han måste lyda Guds befallningar. Den som vill blifva lycklig här i världen han bör lyda Föräldrars förmaningar. Låtom oss Derföre i vår barndom bedia Gud om et lydigt hjerta.” heter det i övning

17 –, men talet om lydnaden som dygd är också relevant för den som på ett mer övergripande plan önskar betrakta människans roll i en bestämd religiös och/eller världslig ordning. Acceptansen av den egna platsen i tillvaron och underkastelsen inför högre makter eller herrar kan mycket väl ha varit goda egenskaper som ansågs utmärka en dygdig människa. Man kan anta att denna aspekt av dygdediskursen utöver att komma väl till pass i tidens skolsammanhang också hade viss konserverande effekt på befintliga samhällsliga maktstrukturer.

Förnuft, kunskap och visdom

En sak som enligt övningstexterna särskilt utmärker människan är förnuftet; hon är av Gud skapad ”med förnuftig själ” (övning 1). De intellektuella utförsgåvorna är dock någonting som det är den enskilde människans ansvar att förvalta på bästa möjliga sätt, det vill (enligt vissa övningstexter) säga till Guds ”äras utbredande” (se övningarna 2 och 6). Lika lite som kunskaper har ett jordiskt egenvärde – ”om jag vore hema uti alla vettenskaper och icke kände Gud min Skapare och saligärare vore jag en dåre i denna verld” heter det i övning 6 – så är ett i skaparens ögon behagligt handlande det enda användningsområdet för människans vishet: det handlar också om att använda sin kunskap till fromma för nästans, och ens egen, nytta.

Dygd och gudsfruktan

Man kan diskutera om talet om gudsfruktan, kärlek till eller vördnad inför Gud eller annat tal om fromhet eller liknande skall klassas som hörande till dygderna, eller till någon annan angelägenhet (och då av religiös karaktär). Jag har här valt att betrakta gudsfruktan och kärleken till Gud på det senare sättet, som mål i sig själva i dessa texters värld: mål som gång efter annan återkommer i övningsböckerna.

Även om det är fråga om olika företeelser så bär dock talet om gudsfruktan uppenbara likheter med talet om dygden. Båda är inte av sig själv givna, utan det åligger människan att axla det ansvar som givits henne för att därigenom handla, tänka och tro på det rätta och riktiga sättet. Båda konstitueras, vilket också behandlas nedan, i relation till andra (Gud och medmänniskorna). Därtill kommer, enligt övningstexternas utfästelser, båda att leda till vederbörliga belöningar; i fallet med gudsfruktan inte enbart i livet efter detta, utan också här och nu. Den som iakttagert det ”stora ändamålet” att ”at känna Gud såsom det högsta goda sig sielf, samt naturen” får sin belöning och ”smakar redan här i tiden en himmelsk glädje” (övning 4). Apokryfernas Tobias får på flera ställen uttrycka hur mycket gott som väntar den som fruktar Gud. ”Gudsfruktan är grunden till all evig och timmlig sällhet” heter det i övning 15, medan en snarlik formulering i övning 40 meddelar att ”Gudsfruktan är grunden till all evig och timmelig välfärd”. Märk här hur den implicerade belöningen är av såväl himmelsk som jordisk art.

Dygdens lön

Det synes som om dygden i övningstexterna inte enbart framträder som resultatet av människans handlande gentemot Gud, utan dygden framstår som någonting som är nog så viktigt för relationerna människor emellan. Den dygdlige lönas förvisso i sinom tid av Gud, men stora fördelar står att vinna i de jordiska och mellanmännsliga gemenskaperna här och nu. Så heter det till exempel i en av övningarna att

En flitig och dygdig yngling, älskas af alla men hatas af ingen: han får intet stryk av sin informator, hans kamerader klaga intet på honom; utan han bliver berömd af informatorn älskas av föräldrarna hedras af grannarna befordras af Öfverheten, med et ord: högaktas af alla manniskor för sin dygd skuld. [(Övning 42)]⁹

På detta sätt framstår dygden som någonting som förstås och uppskattas av medmänniskorna så till den grad att den med självklarhet leder till ett gott anseende och världsliga framgångar i största allmänhet. Möjligtvis finner vi här en indikation på en viss relevans hos dygdediskursens vidare spridning och betydelse i 1700-talets samhälle.

Lasten, dygdens motsats

Ingen beskrivning av dygden är rimligtvis komplett utan att man därtill tar upp dess motsats, nämligen lasten. Också lasterna står att finna i texterna i Johan Peter Carlmarks övningsböcker, även om de omtalas mer sällan än dygderna. Lasterna, såsom varande anti-dygder, dock kan ge nog så viktiga perspektiv om man betraktar inte bara hur de representerar icke önskvärda handlingsmönster och karaktärsegenskaper, utan också fungerar som rena antiteser vilka indikerar sina önskvärda motsatser.

Inte sällan är det just i de i övningstexterna framställda kontrasterna mellan å ena sida dygd och å andra sidan last, som enskilda laster kan observeras. De dygder som är förbundna med ett gott kristet leverne ställs till exempel ofta mot de ogudaktiga synderna och lasterna, och i de fall då några dygder inte framhålls explicit kan man sluta sig till vilka de önskvärda, men frånvarande, karaktärsegenskaperna är genom att studera vilka laster som framhålls.

Enskilda laster som förekommer är bland annat lögnaktighet (övning 43) och högmod (övning 53). På flera ställen nämns avgudadyrkan (övning 32) eller hur människan glömmar Gud för att istället ”dyrka de närvarande tingen” (övning 5). Här handlar det om någonting som förvisso skulle kunna kallas laster, men som snarare är att klassa som synder. De teologiska skillnaderna mellan begrepp av detta slag är emellertid någonting som faller utanför denna undersöknings ramar, varför jag nöjer mig med att inte gå närmare in på frågan än noterandet av hur dyrkan av

⁹ Den övning som bär nummer 42 i Carlmarks övningsböcker är egentligen den 41:a; den följer på nummer 40 men har (i likhet med de följande) helt enkelt försetts med fel nummer.

annat än Gud omnämns som någonting förkastligt. De avsnitt som till exempel talar om sådant som kan ses som synder rymmer alltså också indikationer på vad som förmodligen är att betrakta som laster. Ovan nämnda övning nummer 32 framställer alltså en god kristen som ”åkallar himmelens och jordens skapare” i kontrast mot avgudadyrkaren som ”tillbeder liflösa kreatur”. Därutöver ställs den kristnes leverne i kontrast mot såväl skrymteri som otacksamhet. Otacksamheten förekommer för övrigt också i bland annat övning 45: ”Bevisa dig tacksam emot alla meniskor: ty at vilia emottaga, men intet bevisa välgärningar, är ogudaktigt”.

Sammanfattningsvis kan man utifrån de laster som står att finna i övningarna – avgudadyrkan, lättja, försumlighet, otacksamhet et cetera – tämligen enkelt sluta sig till att en dygdig människa bör vara i besittande av motsatserna: gudfruktighet, flit, noggrannhet, tacksam och så vidare.

Människan och dygden

Är det då dygden som gör människan till vad hon är? Är det, med ett liknande resonemang, lasterna som talar om hur (och vad!) människan inte bör vara?

Dygden tycks förvisso inte vara allena avgörande för hur den mänskliga existensen ter sig ut. Människan i texterna framställs som en Guds skapelse – en skapelse som kan vara dygdig eller odygdig, men likväl omfattas av Guds kärlek: ”Den som älskar dygden, han älskar och alla dygdiga. Wi bör älska alla menniskor, äfven de ogudaktiga; ej för sin ogudaktighet utan af Gud såsom menniskor skapade till ett och samma ändamål. Den det icke gör är icke Guds vän utan hans ovän; ty Gud älskar alt hvad menniska heter.” (övning 8).

Samtidigt kan dygdens betydelse knappast överskattas. Tillsammans med Gud är dygden det avgjort mest betydelsefulla begreppet i Johan Peter Carlmarks övningstexter. Här har dygden (eller frånvaron därav) en tydlig värderande funktion för människan i hennes livssammanhang:

Intet är förträffeligare än dygden förenad med fullkommelig kundskap om de[t] sanna goda. Guld Silfver och ädla stenar äro altför ringa att de måga komma i iämmförelse. Ty så mycket bly är ringare än guld så mycket är guld det ringare än dygden. Den som äger mycket guld men intet dygden kan anses såsom et gyll[e]nde skrin fult med förgiftiga ormar. [... (övning 20)]

Skrivövningens text framhåller här att den världsliga rikedomens ingenting betyder i jämförelse med dygden: den senare förutan är man blott ett tomt skal. Andra övningstexter formulerar likartade tankar: ”Hvad är människan utan dygd om icke en skugga utan sken eller en kropp utan siäl. En Människa som intet älskar dygden ej håller söker den dyra pärlan är at anse ringare än det uslaste stoftet under fötterna.” (övning 21) och ”En människa utan dygd och Gudsfruktan är lik en skugga som lyser när solen skiner men försvinner när molnet mellan kommer.” (övning 24).

Några av de mer anmärkningsvärda omdömen som kring de karaktärsegenskaper som utmärker människan rör vad som är rent och orent:

Den, som befläckar sig med samma orenligheter som, de oskälige Kreaturen, är at anse, som et oskäligt kreatur och ovärdig at umgås med menniskor. Ty en ej den minsta förmån människan har framföre diuren är renhet och snyghet. Renlighet är et medel at bevara hälsan föder af sig ordentlighet men en snuskenbarkad är alltid oordentlig och blir med tiden en ussel slarf. [(övning 23)]

Renligheten bör här inte enbart förstås som ett enbart (person)hygieniskt förhållningssätt. Övningstexten talar om befläckelse och "orenligheter", ett ordval som bär tydliga moralisk-religiösa konnotationer. Mot detta ställs alltså (den dygdiga) människans ordning och reda, självbehärskelse och – får man förmoda – avhållsamhet från lasteliga aktiviteter som skulle kunna tänkas befläcka den unga oskuldsfullheten. I kontrast härtill står orenhet, oordning och oordentlighet. Frågans vikt illustreras av den drastiska formulering där den orene beskrivs som ett djur, ovärdig mänskligt umgänge. Liknande tankar kring dygden som det gör människan till förmer än djuren återkommer på annat håll; det heter till exempel att den odygdige ynglingen betraktas som en människa "anseende till utvärtes skapnaden" men att man "i anseende till sederna sätter mer värde på oxen bunden vid båsen" (övning 28).

Formuleringar som dessa antyder att dygden kan ses som kopplad till en grundläggande förståelse av vad det innebär att vara människa. Därtill, trots att det till andan motsäger andra övningstexters uppmaningar att likt Gud älska alla människor (se exempelvis övning 8), så spelar uppenbarligen människans dygdighet en avgörande roll för hur hon betraktas av andra människor, ja rent av vilket människovärde hon i praktiken tillskrivs.

Avslutning

I de övningstexter som författades av Johan Peter Carlmark presenteras dygden gång efter annan som ett av de viktigast målen i en människas liv, en idealisk livshållning värd att sträva efter – ja, kanske till och med som något av det som gör människan till det hon är. Dygden omtalas ofta i allmänna ordalag och beskrivs med ett bildspråk som använder såväl himlens ljus som alla världens ädla stenar och metaller. Därtill formeras i texterna tankar kring de enskilda dygder som en dygdig människa bemödar sig om: gudfruktighet, flit, vishet, förnuftighet, ordning och reda, sköt-samhet. Talet om dygden blir på många vis ett sätt att utvärdera människan, som varelse i världen och som enskild existens. Den dygdige kan se fram emot såväl gudomliga gåvor som välförtjänt världslig välfärd.

Den odygdige, däremot, är en människa som hemfaller åt avgudadyrkan, skrymteri, otacksamhet, lättja. Åt henne skall intet varda givet, ty hon har icke gjort sig förtjänt därav. Även om

Gud må förlåta henne, och oavsett vad hon lyckas tillskansa sig av denna världens rikedomar, så blir ytterst den jordiska lönen föga mer än människornas förakt.

Referenser

Otryckta källor

Skara stifts- och landsbibliotek

Carlmarks samling 63:1

Thema-bok för Johan Peter Carlmark (1788)

Internet

Register över Carlmarks samling, Skara stifts- och landsbibliotek,

<http://www.skara.se/download/18.2fcfad8911facf86e8880002655/Carlmark.doc.pdf>

(hämtad 2009-05-09)

Tryckta källor

Skolordningar

[1693 års skolordning] ”Kongl. May:tz Nådige Förordning, angående Gymnasier och Scholar i Rijket. Gifwen Stockholm den 31 Januarii, Åhr 1693” i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905*, under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall, IV–VI, 1693, 1724 och 1807 års skolordningar, i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 7 (Lund, 1922), s. 1-15

[1724 års skolordning] ”Hans Kongl Maj:ts Förnyade Schole-Ordning, af Åhr 1724” i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905*, i *Sveriges allmänna läroverksstadgar 1561–1905*, under fleras medverkan utgivna av B. Rud. Hall, IV–VI, 1693, 1724 och 1807 års skolordningar, i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 7 (Lund, 1922), s. 17-65

Litteratur

Börjesson, Mats, *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok* (Lund, 2003)

En organisationshistorisk analys av föreningarna Nordens historiska facknämnder

HENRIK ÅSTRÖM ELMERSJÖ
Institutionen för idé- och samhällsstudier
UMEÅ UNIVERSITET

Mitt avhandlingsarbete behandlar föreningarna Nordens historieläroboksrevision mellan 1919 och 1972. Arbetet organiserades i ”facknämnder”, en för varje nordiskt land. Denna text är ett försök att beskriva och använda *en* av de metoder jag kommer att använda; organisationsanalysen. Jag har en hel del frågor till mitt material och en av dem syftar till att ta reda på vad som påverkade nämnderna och hur de egentligen fungerade. Ovanpå detta kommer jag också att använda en nätverksanalys för att visa på vilka kopplingar som verkligen fanns till det omgivande samhället, men för att kunna göra det måste också organisationen som sådan kartläggas och beskrivas.

I denna skrift ska jag framför allt förklara *hur* organisationsanalys (kanske) ska användas i mitt arbete. Jag kommer också att lyfta några aspekter ur ”mitt” källmaterial för att påvisa möjligheter och eventuella problem. Tyngdpunkten ligger dock på att förstå metoden i förhållande till mitt material, och presentera en del preliminära tankar kring detta.

Organisationsanalys som metod

Denna metod har använts i många studier inom ämnet utbildningshistoria. En av dess viktigare förtjänster inom detta fält anser jag är att sökljuset sätts på förutsättningarna för utbildningsväsendet att fungera på olika nivåer. Utbildningsväsendet utgör en integrerad del av statlig och kommunal verksamhet, men det fungerar också på egna villkor. I mitt fall är det dessutom en mindre organisation inom organisationen för utbildningsväsendet som helhet som står i fokus. Organisationsanalysen öppnar helt enkelt många dörrar för förståelse för de olika nivåerna.

Ett problem för en historiker är självklart det faktum att organisationsanalysen (inte helt oväntat) kommer från samhällsvetenskapen. Inom denna disciplin är det inte ovanligt att analysen görs genom att forskaren helt enkelt sätter sig själv *i* organisationen och studerar den inifrån. Inom samhällsvetenskapen ser till och med arbetsgången vid val av metod annorlunda ut. Där kan forskaren bestämma sig för att använda en organisationsanalys och sedan skapa sitt källmaterial utifrån det. En historiker är oftast bunden av materialet och måste anpassa metoden.

Som historiker har jag självklart valt att använda metoden organisationsanalys eftersom det passar både forskningsfrågan och det bevarade materialet. Det finns ett digert material bevarat från föreningarna Nordens historiska facknämnders verksamhet. Detta material gör det möjligt att åtminstone försöka återskapa organisationen och studera den i syfte att ta reda på hur den påverkades av det omgivande samhället och andra institutioner och försöka utröna *varför* organisationen såg ut som den gjorde. En hel del av revisionsprocessen har varit svårt att förstå på grund av diskrepanser mellan arbetet och målet, vilket tyder på att en renodlad ”scientific management”-ingång där målet och rationellt tänkande kring hur det ska nås genom ”den enda vägen” står i fokus inte är särskilt fruktbar.¹ Jag återkommer med en diskussion kring diskrepanserna mellan målet och organisationen.

Organisationer och institutioner

Vad är en organisation? Det är självklart den första frågan som behöver besvaras. Tyvärr är organisationsanalytiker inte så intresserade av att definiera just begreppet organisation. Andra begrepp definieras och omdefinieras i vart och vartannat arbete, men just begreppet organisation definieras oftast inte och om det definieras så är det kort och intetsärande. Något de flesta dock är överens om är att organisationen är subjektiv och avgränsande. Den definierar sig själv, den är en sammanhållen enhet med någon form av samordning och styrning av aktiviteterna, den har en policy och en klar gräns mot omvärlden. Man kan dela in dessa ”krav” i ”tre fundamentala aspekter av organisation: identitet, hierarki och rationalitet.”² Denna definition möjliggör också att stora organisationer kan delas i mindre för att studeras. Exempelvis kan den stora organisationen ”kommunen”, delas in i en mängd mindre organisationer med egen identitet, egen hierarki och egen policy, men den är också i alla dessa aspekter i viss mån knuten till den större organisationen.

Den mer komplexa betydelsen av begreppet ”institution” gör det lättare att finna en definition. En vanligt förekommande är Richard Scotts:

Institutions consist of cognitive, normative, and regulative structures and activities that provide stability and meaning to social behaviour. Institutions are transported by various carriers – cultures, structures, and routines – and they operate at multiple levels of jurisdiction.³

Man kan också säga att analysen av institutioner skiljer sig mellan olika forskare beroende på olika sätt att förhålla sig till delarna. De som anser att institutioner bör studeras utifrån att de är uppbyggda av normer (normativ aspekt på institution) hamnar i en analys där den viktiga utgångspunkten är att mål som ska uppnås och medlen för att nå dem är styrt av normativa föreställningar. De som hävdar att institutioner i första hand ska studeras utifrån de regler som

¹ Se till exempel W. Richard Scott (2003) *Organizations – rational, natural, and open systems*, New Jersey, NJ, USA: Prentice Hall, s.54-55.

² Roine Johansson (2002) *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen – en skolebildnings uppkomst, spridning och utveckling*, Lund: Studentlitteratur, s. 148. Se även Scott (2003) s. 11 för följande definition: ”social structures created by individuals to support the collaborative pursuit of specified goals.”

³ W. Richard Scott (1995) *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, CA, USA: Sage, s. 33. Definitionen återges också i förkortad form i Johansson (2002) s. 16.

begränsar (regulativ aspekt på institution) hamnar i en analys som tar fasta på de regler som de facto gäller för den verksamhet som ska analyseras.⁴

Att analysera organisationer

Beroende på vilken ingång en forskare har i studiet av en organisation så hamnar denne på olika nivåer i analysen. Scott har påvisat tre nivåer som är beroende av vilken nivå i organisationen som forskaren undersöker. Den första nivån är då den *socialpsykologiska nivån* där individer står i fokus, en andra är en *organisatorisk strukturnivå* där själva organisationens struktur och substrukturer står i fokus. Inom ramen för den tredje, den *ekologiska nivån*, undersöks organisationens (eller system av organisationers) förhållande till dess kontext. Här är det också möjligt att göra en analys av flera organisationer i ett interdependent system.⁵

Om vi uppehåller oss vid den tredje nivån, den ekologiska så finns också en annan utgångspunkt i organisationsanalysen, den att organisationer homogeniseras och likriktas. Paul DiMaggio och Walter W. Powell beskriver organisationers tydliga benägenhet att likriktas genom förändring så här:

Organizations compete not just for resources and customers, but for political power and institutional legitimacy, for social as well as economic fitness. The concept of institutional isomorphism is a useful tool for understanding the politics and ceremony that pervade much modern organizational life.⁶

Detta är en teoretisk förklaring till varför organisationer förändras enligt en konvergenslogik. Eftersom det är svårt att empiriskt påvisa varför en organisation ser ut som den gör, så är det en viktig metodisk/teoretisk ingång att faktiskt erbjuda en förklaring till detta.

Anledningen till att organisationer homogeniseras är också det en fråga som organisationsanalysens förespråkare brottats med. DiMaggio & Powell skiljer på tre typer av isomorfism, tvingande, som beror på styrningsmekanismer (politiska till exempel); härmande, som beror på att osäkerhet gör att organisationen anammar ett arbetssätt som redan existerar; och normativ, som kommer av professionalisering hos de inblandade, normer sprider sig utifrån detta genom organisationen. Detta synsätt har använts och utvecklats och passar väl in i en analys av frågor om varför organisationer förändras.

⁴ Johansson (2002) s. 17.

⁵ Se Scott (2003) s. 16-17 och Johannes Westberg (2008) *Förskolepedagogikens framväxt – pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945*, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, s. 27.

⁶ Paul J. DiMaggio & Walter W. Powell (1991b) "The Ironcage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality" i *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Walter W Powell & Paul J. DiMaggio (red.), Chicago, IL, USA: The University of Chicago Press (orig. 1983), s. 66.

Nyinstitutionalistisk organisationsanalys

Exakt vad som är nytt i det som kallas nyinstitutionalism är inte helt lätt att klargöra eftersom det är olika inom olika ämnen.⁷ Inom organisationsanalysen är det dock ganska klart att nyinstitutionalism står för en syn på organisationer som formade av sin specifika miljö. Angående detta förhållande påpekar DiMaggio & Powell att det nyinstitutionalistiska angreppssättet definierar "the processes through which institutions shape organizational structure and action".⁸ Den grundar sig med andra ord helt och hållet i den syn på organisation som den ekologiska analysen förfäktar.

Ett viktigt begrepp hos den nyinstitutionalistiska organisationsanalysens förespråkare är *organisatoriska fält*. Detta innebär att det inte är organisationen som sådan som står i fokus för analysen utan ett fält av organisationer och de institutioner som sätter gränser för organisationerna. Även om det från början, i den amerikanska nyinstitutionalismen, inte hade särskilt mycket med makt att göra, så kombinerades det organisatoriska fältbegreppet med Bourdieus fältbegrepp i Europa och fokus flyttades åter, den här gången mot strider om det värdefulla på fältet och därmed förbunden makt. Dessutom var den europeiska nyinstitutionalismen mer aktörsorienterad än den amerikanska. En av de viktigare drivkrafterna som pekades ut var den att bli mindre beroende av andra.⁹

Detta sista resonemang kan tyckas leda tillbaka till ett målorienterat synsätt på organisation, men det anser jag är ett missförstånd. Skillnaden ligger i huruvida målet ligger på operationell nivå eller på en institutionell. Som jag förstår det så sätter målet på institutionell nivå ramarna för medlen för att nå målet på operationell nivå. Detta innebär alltså att istället för att på ett logiskt och enkelt sätt välja ut ett medel för att nå målet som organisationen satt för sig själv, tvingas den också arbeta för att nå ett antal mål som "bestäms" av dess institutionella förutsättningar, till exempel att arbeta för mindre beroende. Detta innebär, enligt ett nyinstitutionalistiskt synsätt, att organisationens förutsättningar finns utanför den själv.¹⁰ Här finns en viktig distinktion mellan å ena sidan organisatoriska förutsättningar och aspekter och å andra sidan institutionella normer och värderingar. Det kan vara fruktbart att utifrån detta försöka förklara hur medlen för en organisation att nå ett mål kan förefalla vara iögonfallande dåligt kompatibelt med det mål som var satt från början.

Organisationsanalys och föreningarna Nordens historiska facknämnder

För att kunna använda organisationsanalys i den nyinstitutionalistiska andan måste det finnas källmaterial som visar påverkan från samhället i form av beslut och i form av normer samt från personer inom organisationen. Finns detta går det att måla upp en bild av organisationens institutionella förutsättningar. Mitt studieobjekt har efterlämnat den typen av källmaterial som

⁷ Se Paul J. DiMaggio & Walter W. Powell (1991a) "Introduction" i *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Walter W. Powell & Paul J. DiMaggio (red.), Chicago, IL, USA: The University of Chicago Press (orig. 1983), s. 1.

⁸ Se DiMaggio & Powell (1991a) s. 1-3.

⁹ Johansson (2002) s. 139-142.

¹⁰ DiMaggio & Powell (1991b) s. 79-80. Se även Westberg (2008) s. 33.

gör att en sådan analys är möjlig och därför kan en historiskt orienterad nyinstitutionell organisationsanalys vara användbar i detta fall.

De historiska facknämnder som föreningarna Norden i Danmark, Finland, Island, Norge och Sverige skapade för att revidera historieläroböcker är en väldigt intressant typ av organisation. Den är intressant eftersom den utgör en organisation som har många olika företeelser att ta hänsyn till. Det finns ett klart definierat mål, men med den utgångspunkt jag har i synen på organisationsanalys så är det viktiga inte det definierade målet utan handlandet och det sammanhang inom vilket detta handlande sker.

Jag utgår ifrån att organisationer inte alltid är rationellt målorienterade. I det faktiska handlandet inom en organisation finns i en mängd olika incitament som inte alla behöver härröra från det officiella målet eller ens det uppförda definierade målet. Enligt flera forskare på organisationsområdet är det överlevnad och anpassning som är de övergripande incitamenten för handlande.¹¹

Det finns en del problem med metoden i förhållande till min studie. Exempelvis är DiMaggios & Powells förklaring till isomorfism inte direkt överförbar till mitt studieobjekt. Det fanns, för de historiska facknämnderna, inga kunder¹², det fanns inget incitament för ekonomisk vinning, det fanns däremot incitament för att skapa och bibehålla institutionell och politisk makt att förändra. Min utgångspunkt blir därför att studera facknämnderna utifrån deras verklighet och där ingår inte ”kund”, eller ”ekonomisk vinning” som begrepp. Däremot är det ganska klart att det är möjligt att analysera isomorfism utifrån de båda sista incitamenten för organisationen: att skapa och bibehålla institutionell och politisk makt.

Ett annat problem är att de historiska facknämnderna inte bara var organisationer, de var också sociala nätverk. Jag kommer i slutändan att använda en kombination av nätverksanalys och organisationsanalys. De grupper som konstituerade sig var på många sätt (och det syns också i källmaterialet)¹³ sociala nätverk, eller så kallade ”peer-groups”, som egentligen inte kan karaktäriseras som organisationer utan mer bär de typiska nätverkskännetecknen; horisontella och informella kontakter (delvis sant i fallet med facknämnderna) tillit och exkludering.¹⁴ Däremot kan inte en studie grundad endast på nätverksanalysen komma så långt med de historiska facknämnderna eftersom de också bär tydliga signum av organisation, om inte annat som en del av en större organisation (föreningarna Norden). På en övergripande nivå hade de en egen identitet, de var hierarkiskt uppbyggda och de hade en tydlig policy.

¹¹ Johansson (2002) s. 10.

¹² Visst skulle man med en omskrivning kunna beskriva en tänkt ”kund”, men det skulle banalisera begreppet. Jag anser inte att begreppet ”kund” hör hemma i en studie som rör den här typen av verksamhet.

¹³ Se till exempel Brev från Wilhelm Carlgren, A.R. Cederberg, Aage Friis, Sven Grauers, Nils Herlitz, Halvdan Koht och Sven Tunberg till Nils Ahnlund, vol 217, 221, 222, 224 och 245, Nils Ahnlunds arkiv, Kungliga biblioteket, handskriftsavdelningen.

¹⁴ Se Eckhardt Fuchs (2007) ”Networks and the History of Education” i *Pedagogica Historica*, volym 43:2 Special Issue: Networks and the History of Education, Eckhardt Fuchs, Daniel Lindmark & Christoph Lüth (red.), s. 187-188 och Walter W. Powell (1991) ”Neither Market nor Hierarchy – Network form of organization” i *Markets, hierarchies and networks – the coordination of social life*, Grahame Thompson (red.), London: Sage publications, s. 269.

Min metod bygger alltså på en ekologisk analys av ett organisatoriskt fält där flera organisationer ingick och som bestämde förutsättningarna för den organisation jag studerar. Jag kommer även att använda DiMaggios & Powells ”isomorfism-verktyg” för att analysera organisationens utseende. Även om jag använder mig av en ekologisk analys så innebär inte det att jag helt bortser ifrån individernas inflytande över organisationen. De tillhör inte bara den socialpsykologiska nivån utan är självklart också en del av miljön som organisationen verkar i. De påverkar ju organisationen och organisationens förutsättningar på ett väldigt påtagligt sätt och sätter också en stor del av den miljömässiga ramen eftersom ingen i nämnderna hade nämndarbetet som heltidsarbete. Det gör att systemet påverkas av individernas påverkan på organisationen och individerna ingår då inte bara som socialpsykologiska aktörer utan de sätter också den ”ekologiska ramen” för arbetet. Utanför nämndarbetet är de en miljömässig faktor som påverkar detta arbete.

Mot en beskrivning av det organisatoriska fältet

I mitt avhandlingsarbete finns delfrågor som berör organisation. Främst ska jag här försöka besvara frågan; vad i det omgivande samhället och i organisationen som sådan påverkade revisionsprocessen? Genom det avhandlade metodavsnittets prisma genereras också en del följdfrågor: vilken/vilka typer av isomorfism låg bakom organisationens utseende?, hur såg det organisatoriska fältet ut? För att helt och hållet klargöra detta hade det behövts en longitudinell studie av revisionen mellan 1919 och 1972 (som är det tidsspänn jag undersöker). Jag gör i denna, korta studie bara några nedslag och beskriver arbetet mycket svepande och undersöker nästan inte alls förändringar över tid, trots att det i slutändan kommer vara den viktigaste aspekten.

Kort beskrivning av föreningarna Nordens facknämnder

Beslutet om att ömsesidigt granska läroböcker i historia inom ramen för föreningarna Norden togs 1932 (före det hade granskningen försiggått *inom* varje enskilt land).¹⁵ Beslutet på högsta nivå bestod i att det skulle bildas en *kommitté* bestående av kunniga historiker från de nordiska länderna. Målet, som också stadfästes på högsta nivå, var att ur läroböckerna i historia rensa bort överdriven nationalism och att få till stånd en bättre samnordisk undervisning för att främja nordiskt samarbete. Kommittén i sin tur tog beslutet att i varje nordiskt land starta *facknämnder*, bestående av ”fackmän” som skulle granska de andra ländernas läroböcker utifrån sin egen (nationella) horisont. Dessa facknämnder skulle inte bara granska läroböcker i de andra länderna utan också granska de andra facknämndernas kritik mot det egna landets läroböcker för att inte kritik som ansågs obefogad skulle nå läroboksförfattarna.

¹⁵ Detta avsnitt bygger på beskrivningarna av arbetet i Wilhelm Carlgren (1945) *Nordens historia i nordiska skolor*, Nordens serie nr. 14, Stockholm: Föreningen Norden; Haakon Vigander (1966) *Vad skall vi veta om varandra? – nordisk läroboksgranskning*, Förbundet Pohjola-Nordens upplysningsskrifter nr. 4, Helsingfors: Föreningen Pohjola-Norden (på norska 1964) och Haakon Vigander (1967) ”[History] Textbook Revision in the Nordic Countries” i *History Teaching and History Textbook Revision*, Otto-Ernst Schüddekopf (red.), Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.

Mål, verksamhet och organisering

Det definierade målet med nämndernas arbete var att via historieundervisningen i allmänhet, och historieläroböckerna i synnerhet, förändra synen på andra folk i allmänhet, och nordiska folk i synnerhet, hos nordiska elever.¹⁶ Detta mål kom ovanifrån, genom föreningarna Nordens delegerademöte. Påverkan på beslutet kom också från den internationella fredsrörelsen och några år in i arbetet fanns också incitament från staten i form av ekonomiskt och ideologiskt stöd.¹⁷ Det är också väldigt tydligt att de som skulle påverkas, i första ledet, var läroboksförfattare och lärare i historia i de nordiska länderna.¹⁸

Från en 2000-talshorisont förefaller det vara något underligt att arbetet organiserades i *nationella* nämnder. Ännu märkligare kan det tyckas vara att dessa nämnder kunde stoppa kritik från de andra nämnderna angående det egna landets läroböcker.¹⁹ Till saken hör naturligtvis att arbetssättet eller organiseringen av arbetet skedde i den operationella nivån, den bestämdes inte uppifrån.²⁰ Detta kan då förklaras med olika ideologisk syn på historieämnet mellan aktörerna på de olika nivåerna.

Intressant ur ett organisationsanalytiskt perspektiv är i detta fall även medlemmarna i nämnderna. Organisationen är i detta fall en sammanslutning av ”experter” som är satta att granska något. De har som sagt andra verksamheter (som är deras ”kärnverksamheter”) utanför nämndarbetet, som till exempel professorer vid universitet och högskolor, lärare vid läroverken, skolinspektörer och läroboksförfattare. Det är på det sättet som de är en del av den miljö som organisationen befinner sig i.

Om vi studerar organisationens direkta utseende och funktion utifrån de ”isomorfismer” som ovan beskrivits så är det ganska tydligt att nämnderna formades av både tvingande och härmande isomorfism. Den tvingande aspekten går att härleda till den övergripande organisationens struktur. Föreningarna Norden organiserade nämligen sitt arbete i nämnder

¹⁶ Se till exempel ”Protokoll över förhandlingarna vid möte mellan delegerade för föreningarna Nordens styrelser i Stockholm fredagen den 16 och lördagen den 17 september 1932”, A1:7, Svenska föreningen Nordens arkiv (SFNA), Riksarkivet, Stockholm (RA); ”Meddelande rörande Föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen” (odaterat), F10A:1, SFNA, RA. och *Nordens läroböcker i historia – ömsesidig granskning verkställd av Föreningarna Nordens facknämnder* (1937) Föreningarna Nordens historiska publikationer I, Helsingfors, s. 6-11.

¹⁷ Se ”Protokoll från delegerademöte 16-17 september 1932” A1:7, SFNA, RA, s. 7-8 och 10; Brev från Statens läroboksnämnd till föreningen Norden 14/1 1954, F10A:1, SFNA, RA och ”Referat – föreningen Nordens historiske fagnemnds møte” 8/1 1962, vol. 197, Norska föreningen Nordens arkiv (NFNA), Riksarkivet, Oslo (RAO).

¹⁸ Se till exempel ”Meddelande rörande Föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen” (odaterat) och ”Protokoll vid sammanträde med föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen i Stockholm 16-17 december 1933”, F10A:1, SFNA, RA.

¹⁹ Se ”Protokoll vid sammanträde med föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen i Stockholm 16-17 december 1933, F10A:1, SFNA, RA, s. 4.

²⁰ Jämför beslutet i föreningarna Norden: ”Protokoll, hållet vid sammanträde med föreningen Nordens styrelse den 11 oktober 1932” i A1:7, SFNA, RA, med beslutet inom den kommitté som bildades: ”Meddelande rörande Föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen” (odaterat), F10A:1, SFNA, RA.

och hade ett flertal sådana vid tiden för de historiska facknämndernas tillblivelse.²¹ Även om jag utgår från den enskilda nämnden som en egen organisation så är den ju också del av en större och därmed tvingande organisation. Det finns också en härmande aspekt då denna typ av arbete inte hade gjorts tidigare i någon större utsträckning, men Nationernas Förbunds kommitté för intellektuellt samarbete (en föregångare till UNESCO) hade tagit fram ett förslag 1925 som gick ut på att ömsesidig granskning av läroböcker borde utgå från nationella nämnder utan koppling till statsmakten.²²

Vad gäller en normativ isomorfism så är den till sin natur svårare att lokalisera, men det är ganska tydligt att de nationella nämnderna ganska snabbt fann en organisering som byggde på akademisk status. Historikernas professionalisering kan på sätt och vis sägas utgå från en akademisk titulatur och den hierarkiska ordningen i nämnderna följde från början just denna titulatur (ordförande i alla de nationella nämnderna var professorer från början), lärare från de lägre stadierna lös med sin frånvaro trots att en majoritet av böckerna som granskades användes i folkskolan.²³ Möjligen finns en professionaliseringstendens bland historielärare som kan förklara varför det är fler lärare och mindre historiker som tar plats i nämnderna längre fram i tiden. Det dröjde till 1969 innan någon som inte var professor blev ordförande (mellan 1933 och 1969 avverkas tre ordföranden) i den svenska nämnden, men då var han inte ens disputerad, däremot undervisade han i ämnesmetodik på lärarhögskolan i Stockholm.²⁴

Det organisatoriska fältet är självklart väldigt stort och det är förmodligen inte möjligt att göra en heltäckande beskrivning av det (en sådan skulle ligga på en väldigt generell nivå och skulle inte vara fruktbar att använda i en studie av en specifik organisation). Istället måste en avgränsad del av detta fält identifieras och beskrivas så att det blir möjligt att se miljön som organisationen verkade inom. Jag tänker mig här tre nivåer som påverkar organisationen i en given fråga. Den första av dessa nivåer är den styrande nivån, där det formella målet har formulerats och där idéerna som är kopplade till detta mål också har stöd och ideologisk förankring. Den andra är den operationella nivån, där själva arbetet utförs och den tredje är den styrda nivån där arbetet och resultaten från den operationella nivån ska implementeras. Man skulle kunna se den modell jag nedan har skissat som en ”inzoomning” av Scotts modell för ”top-down & bottom-up-förklaringar”.²⁵

De nivåer jag tar upp här har dock ingen direkt motsvarighet i mycket av den litteratur med organisationsanalytiska, teoretiska modeller som finns att tillgå. Jag gissar att det beror på,

²¹ Se till exempel ”Protokoll, hållet hos Föreningen Nordens styrelse vid sammanträde”, 18/11 1932, A1:7, SFNA, RA och ”Protokoll fört vid sammanträde med arbetsutskottet i föreningen Nordens styrelse”, 1/7 1952, A5:2, SFNA, RA. Här nämns ekonominämnd, föreläsningnämnd, propagandanämnd, publikationsnämnd, skolenämnd, ungdomsnämnd och historisk facknämnd.

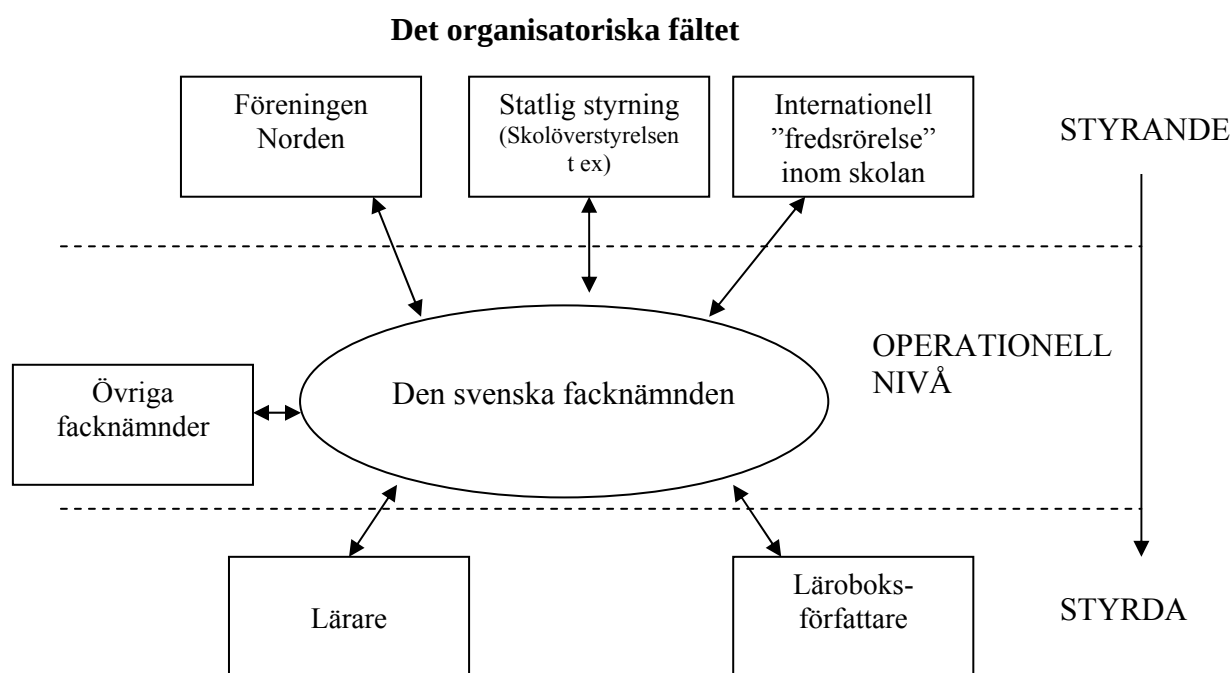
²² Jan Kolasa (1962) *International intellectual cooperation – the League experience and the beginnings of UNESCO*, Wrocław, Polen: Polskiej Akademii, s. 70-71. Denna arbetsmetod kallas för Casares-protokollet eller Casares-metoden.

²³ Se ”Danska läroböcker”, ”Finländska läroböcker”, ”Finskspråkiga läroböcker”, ”Norska läroböcker”, F10A:1, SFNA, RA och ”Svenska läroböcker”, vol. 147, Föreningen Pohjola-Nordens arkiv (FFNA), Riksarkivet, Helsingfors (RAH).

²⁴ Se protokoll från möten under hela perioden 1933 till 1980 i F10A:1-9, SFNA, RA.

²⁵ Scott (1995) s. 140-143.

dels att den inte är generell utan väldigt specifik och dels att det ofta är organisationer som är aktörer på en marknad med ekonomisk vinning som mål och med en tydligt identifierbar kund som ofta varit av intresse för organisationsforskningen. Jag tror att organisationer utan tydlig kund (som exempelvis mycket av offentligt finansierad verksamhet) har större chans att analyseras korrekt om man tar hänsyn till att implementeringen av exempelvis en tjänst, sker någon annanstans än hos den som beställde tjänsten. Modellen nedan är självklart tentativ.



Figuren visar kopplingar mellan de olika nivåerna på både organisations- och individnivå.

Facknämnden var satt att påverka lärare och läroboksförfattare (genom att påtala brister och föreslå lösningar för ett större samförstånd mellan de nordiska folken)²⁶. Den operationella nivån är facknämndernas nivå eftersom det är där som granskning och revision av läroböckerna sker. Ovanför nämnderna har vi incitamenten och den organisatoriska styrningen av facknämnderna. Den internationella fredsrörelsen inom skolvärlden var, tillsammans med föreningen Norden, en pådrivare. Den svenska staten inrättade 1938 en egen läroboksnämnd, men denna förhöll sig (som påtalats ovan) positiv till föreningarna Nordens verksamhet. Med hjälp av stimulans förmådde förmodligen staten via läroboksnämnden få läroboksförfattare att också skicka sina böcker till föreningen Norden.²⁷ Påverkan och styrning är dock inte enkelriktade utan dubbelriktade, detta eftersom medlemmarna i facknämnderna också var medlemmar i föreningen Nordens styrelser²⁸, de var verkliga och

²⁶ "Meddelande rörande Föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen" (odaterat), F10A:1, SFNA, RA.

²⁷ Se exempelvis brev från Statens läroboksnämnd till föreningen Norden 14/1 1954, F10A:1, SFNA, RA. I de andra nordiska länderna var kopplingen till statens styrning av skolan som helhet mycket större, ofta genom statligt finansiellt stöd, men också genom lagar. Se Vigander (1967) s. 61.

²⁸ Under hela arbetet fanns kopplingen till föreningarna Nordens styrande organ, antingen genom att medlemmar i styrelsen var medlemmar i facknämnden eller genom att generalsekreterare och verkställande direktörer var

potentiella delar av den internationella freds rörelsen²⁹, de var lärare och de var läroboksförfattare³⁰, de var skolinspektörer och lärarutbildare och de hade ett stort utbyte med nämnderna i de andra länderna.³¹

Vad detta förhållande kan ha haft för implikationer på arbetet som sådant är svårt att säga, men jag anser att det är tämligen klart att en mängd faktorer mycket väl kan ha påverkat organiseringen av nämnderna. Att det blev nationella nämnder kan till exempel ha berott på just det faktum att läroboksförfattarna själva (som skrev för en nationell publik) hade ett så starkt inflytande i både den samnordiska kommittén och senare också i nämnderna själva. Även tvingande och härmande isomorfism kan ha påverkat detta val. Även om föreningarna Norden inte aktivt bestämde att nämnderna skulle formeras nationellt så var det så all annan verksamhet var upplagd och det var de som skulle betala för arbetet.³²

Avslutning

Denna korta text kan inte göra vare sig komplexiteten i organisationsanalysen som metod eller mitt studieobjekt rättvisa. Förhoppningsvis kan den dock utgöra en syntes av de två. Jag har försökt applicera metoden på mitt källmaterial och har på grund av det tvingats göra en del klargöranden angående hur metoden kan och bör användas i förhållande till det studieobjekt jag har.

Organisationsanalysen erbjuder en mängd teoretiska förklaringsmodeller för frågan varför föreningarna Nordens historiska facknämnder organiserades som de gjorde. Metodiskt erbjuder också synsättet nya sätt att angripa materialet. Istället för att endast leta efter ideologiska förändringar så letar organisationsanalytikern också efter organisatoriska som inte behöver bero på skiftningar i ideologi inom organisationen utan också kan förklaras av faktorer utanför själva organisationen och dess individuella medlemmar. För mig visar detta

det.. Se till exempel "Protokoll, hållet vid sammanträde med föreningen Nordens styrelse den 11 oktober 1932" i A1:7, SFNA, RA; "Protokoll vid sammankomst av föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen i Stockholm 7, 8 och 9 augusti 1935", F10A:2, SFNA, RA och "Protokoll fört vid föreningarna Nordens historiska facknämnders möte i Helsingfors den 21-22 februari 1956", F10A:2, SFNA, RA.

²⁹ "Protokoll, hållet vid sammanträde med föreningen Nordens styrelse den 11 oktober 1932" i A1:7, SFNA, RA. Den som först initierade en läroboksrevision i föreningarna Norden (1919) var Christian L. Lange (generalsekreterare i Interparlamentariska unionen och sedermera fredspristagare). Föreningen Norden (1922) "Den nordiske samarbeide og historieundervisningen – Meddelelse fra foreningen Norden" i *Den høiere skole*, 1922:8, s. 307-308

³⁰ *Norden läroböcker i historia* (1937) s. 254-257. Se också Håkan Andersson (1979) *Kampen om det förflutna – studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843-1917*, Åbo: Åbo akademi, s. 241 där flera av de finska nämndmedlemmarnas läroboksproduktion nämns (även om diskussionen inte handlar om föreningarna Norden).

³¹ Föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen var den sammanhållande kommittén som samlade medlemmar från alla historiska facknämnder. Se till exempel "Protokoll vid sammankomst av föreningarna Nordens kommitté för historieundervisningen i Stockholm 7, 8 och 9 augusti 1935", F10A:2, SFNA, RA och "Protokoll fört vid föreningarna Nordens historiska facknämnders möte i Helsingfors den 21-22 februari 1956", F10A:2, SFNA, RA.

³² Angående kostnaderna och vem som skulle stå för dem, se (för Sveriges del): Se till exempel den svenska styrelsens protokoll från 24/1 1933. "Utdrag ur protokoll hållet vid sammanträde med Föreningen Nordens Styrelse den 24/1 1933", vol. 148, FFNA, RAH.

på förutsättningar att gå utanför kollektivbiografen och utanför nätverket och söka en del av förklaringarna i organisationens miljö.

En tentativ förklaring till föreningarna Nordens till synes målfrånvända beslut att organisera sig i nationella nämnder skulle med en sådan utgångspunkt kunna vara den allmänna opinionen, en mycket stark individuell koppling till alla de sfärer som organisationen fick inspiration och uppdrag ifrån, men också kopplingen till dem som skulle styras samt drivkraften att minska beroendet från andra i det organisatoriska fältet. I en mycket enkel studie som denna är det ganska lätt att hitta empiriskt stöd för dessa förklaringar, när man aktivt försöker finna stöd. Det finns dock säkerligen många saker som ändå förblir svårklarade när jag på allvar ger mig in i källmaterialet med ett mer öppet sinne.

Referenser

Otryckta källor

RIKSARKIVET, STOCKHOLM (RA)

Föreningen Nordens arkiv (SFNA)

A1 Protokoll

A5 Nämndernas protokoll

F10A Handlingar rörande historikernämnden

RIKSARKIVET, HELSINGFORS (RAH)

Föreningen Pohjola-Nordens arkiv (FFNA)

Hb Launtakunnat

Vol. 147 Historianoppikirjojen tarkastuslautakunta 1933-1937

Vol. 148-153 Historialautakunta

RIKSARKIVET, OSLO (RAO)

Foreningen Nordens arkiv (NFNA)

D Sakarkiv

Vol. 193-203

Undervisningsnemnda – historisk fagnemd 1921-1980

KUNGLIGA BIBLIOTEKET, HANDSKRIFTAVDELNINGEN

Nils Ahnlunds arkiv

Vol. 217 Brev från Wilhelm Carlgren och A.R. Cederberg

Vol. 221 Brev från Aage Friis

Vol. 222 Brev från Sven Grauers

Vol. 224 Brev från Nils Herlitz

Vol. 245 Brev från Sven Tunberg

Tryckta källor och litteratur

Andersson, Håkan (1979) *Kampen om det förflutna – studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843-1917*, Åbo: Åbo akademi

Carlgren, Wilhelm (1945) *Nordens historia i nordiska skolor*, Nordens serie nr. 14, Stockholm: Föreningen Norden

- DiMaggio, Paul J. & Powell, Walter W. (1991a) "Introduction" i *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Walter W Powell & Paul J. Dimaggio (red.), Chicago, IL, USA: The University of Chicago Press (orig. 1983)
- DiMaggio, Paul J. & Powell, Walter W. (1991b) "The Ironcage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality" i *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Walter W Powell & Paul J. Dimaggio (red.), Chicago, IL, USA: The University of Chicago Press (orig. 1983)
- Fuchs, Eckhardt (2007) "Networks and the History of Education" i *Pedagogica Historica*, volym 43:2 Special Issue: Networks and the History of Education, Eckhardt Fuchs, Daniel Lindmark & Chrisoph Lüth (red.)
- Föreningen Norden (1922) "Den nordiske samarbeide og historieundervisningen – Meddelelse fra foreningen Norden" i *Den høiere skole*, 1922:8
- Johansson, Roine (2002) *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen – en skolbildnings uppkomst, spridning och utveckling*, Lund: Studentlitteratur
- Kolasa, Jan (1962) *International intellectual cooperation – the League experience and the beginnings of UNESCO*, Wrocław, Polen: Polskiej Akademii
- Nordens läroböcker i historia – ömsesidig granskning verkställd av Föreningarna Nordens facknämnder* (1937) Föreningarna Nordens historiska publikationer I, Helsingfors
- Powell, Walter W. (1991) "Neither Market nor Hierarchy – Network form of organization" i *Markets, hierarchies and networks – the coordination of social life*, Grahame Thompson (red.), London, UK: Sage
- Scott, W. Richard (1995) *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, CA, USA: Sage
- Scott, W. Richard (2003) *Organizations – rational, natural, and open systems*, New Jersey, NJ, USA: Prentice Hall
- Westberg, Johannes (2008) *Förskolepedagogikens framväxt – pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945*, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Vigander, Haakon (1966) *Vad skall vi veta om varandra? – nordisk läroboksgranskning*, Helsingfors: Föreningen Pohjola-Norden (på norska 1964)
- Vigander, Haakon (1967) "[History] Textbook Revision in the Nordic Countries" i *History Teaching and History Textbook Revision*, Otto-Ernst Schüddekopf (red.), Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe