

Jonas Qvarsebo

Skolbarnets fostran

Enhetsskolan, agan och politiken om
barnet 1946-1962



Linköpings universitet
FILOSOFISKA FAKULTETEN

Linköping Studies in Arts and Science • No 365

Vid filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet bedrivs forskning och ges forskarutbildning med utgångspunkt från breda problemområden. Forskningen är organiserad i mångvetenskapliga forskningsmiljöer och forskarutbildningen huvudsakligen i forskarskolor. Gemensamt ger de ut serien Linköping Studies in Arts and Science. Denna avhandling kommer från Tema Barn vid Institutionen för Tema.

Upplaga 1:1

Omslagsbild: klass 5-7, Västra Eneby skola, 1959

Copyright: © Jonas Qvarsebo

Tryck: LiU-Tryck, Linköping 2006

ISBN 91-85523-26-7

ISSN 0282-9800

Distribueras av: Tema Barn, Linköpings universitet
S-581 83, Linköping, Sweden

Innehåll

FÖRORD	5
1. SKOLANS FOSTRAN OCH BARNDOMENS INNEBÖRDER	7
INLEDNING	7
DRÖMMEN OM EN ENHETLIG OCH DEMOKRATISK SKOLA	8
FORSKNINGSÖVERSIKT	11
<i>Skolans förändrade fostransmönster</i>	12
<i>Skolans fostranskulturer och barndomens innebörder</i>	20
PROBLEMSTÄLLNING, SYFTE OCH FRÅGOR	26
TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER	30
<i>Styrningsrationalitet och hegemoni</i>	36
DISPOSITION	41
PERIOD, KÄLLMATERIAL OCH FORSKNINGSPROCESSEN	42
2. MOT ETT ENHETLIGT SKOLSYSTEM – FÖRSKJUTNINGAR OCH FÖRÄNDRINGAR AV SKOLANS FOSTRAN	47
INLEDNING	47
ATT STÄRKA KROPPEN OCH ORGANISERA KÖN OCH BEGÅVNING – 1918 ÅRS SKOLKOMMISSION	47
NYTTIGA MEDBORGARE FÖR NATIONENS BÄSTA OCH PROBLEMET MED SOCIAL ORGANISERING – 1940 ÅRS SKOLUTREDNING	51
EN PEDAGOGIK FÖR SAMHÄLLET'S OMVANDLING VÄXER FRAM	54
FORMANDET AV EN NY DEMOKRATISK MEDBORGARE – FRÅN 1946 ÅRS SKOLKOMMISSION TILL 1950 ÅRS RIKSDAGSBESLUT	56
FORMANDET AV DEN ALLMÄNNE MEDBORGAREN – FRÅN 1957 ÅRS SKOLBEREDNING TILL 1962 ÅRS GRUNDSKOLEBESLUT	61
SAMMANFATTANDE ANALYS – FÖRSKJUTNINGAR OCH FÖRÄNDRINGAR AV SKOLANS FOSTRANSUPPDRAG	65
3. SKOLAGAN SOM POLITISKT PROBLEM	69
INLEDNING	69
SKOLAGANS PROBLEMATISERING OCH POLITISERING	69
KAMPEN OM SKOLBARNETS DISCIPLINERING – LÄRARKÅRENS MOTSTÅND OCH 1947 ÅRS SKOLDISCIPLINUTREDNING	73
DEN POLITISKA (ICKE-) LÖSNINGEN PÅ SKOLAGAFRÅGAN	76
AGAFÖRBUDET OCH SAMHÄLLSDISKUSSIONEN	80

SAMMANFATTANDE ANALYS – POLITIKEN OM SKOLAGAN, EN HEGEMONISK PROCESS	83
4. FOSTRANSFRÅGAN I DEN SKOLPOLITISKA PROCESSEN	87
INLEDNING	87
SKOLKOMMISSIONEN OCH DRÖMMEN OM DEN NYE MEDBORGAREN	88
<i>Skolan i brytningspunkten mellan ett mörkt förflutet och en ljus framtid</i>	88
<i>Ett vetenskapligt paradig växer fram</i>	89
<i>Observation och dokumentation</i>	91
<i>Lydnadens omvandling – från tvång till självreglering och gemenskap</i>	92
<i>Disciplineringens nödvändighet</i>	95
FORMULERINGS AV EN PSYKOLOGISK FOSTRAN - AGAUTREDNINGEN	97
<i>Nya kunskaper om disciplinproblemen och dess orsaker</i>	97
<i>De nya kunskaperna kräver nya tekniker</i>	99
FORMULERINGS AV EN STRAFFANDE FOSTRAN - SKOLDISCIPLINUTREDNINGEN	103
<i>Bestraffningens rationalitet och komplexitet</i>	103
<i>Att disciplinera rätt – en komplicerad balansakt</i>	107
<i>En underlättad, förstärkt och vidgad disciplinering</i>	108
FORMULERINGS AV EN BALANSERAD FOSTRAN - SKOLÖVERSTYRELSEN	111
<i>Fostranskrisen och skolans vidgade fostransuppgifter</i>	112
<i>Att finna orsakerna – läraren och den psykologiska blicken</i>	115
<i>Den disciplinära fostran i en ny skepnad – att disciplinera dolt och på distan</i>	117
GRUNDSKOLANS FOSTRAN – EN DISKURSIV KOMPROMISS	121
<i>Synteser och kombinationer av gamla teman</i>	121
<i>Skilda fostransdiskurser med förankring i olika miljöer</i>	121
SAMMANFATTANDE ANALYS – KONTURERNA AV TVÅ FOSTRANSDISKURSER	124
5. FOSTRANSFRÅGAN I LÄRARTIDNINGARNA	129
INLEDNING	129
KONSTRUKTIONEN AV EN UTOPI OCH EN DYSTOPI - DISCIPLINPROBLEMENS FRAMVÄXT OCH DISKURSERNAS YTTRE MÖJLIGHETSVILLKOR	130
DISKUSSIONENS KONKRETISERING OCH POLARISERING	134
<i>Disciplinproblemens orsaker – moral eller miljö?</i>	134
<i>Disciplinproblemens åtgärdande – olika rationaliteter framträder</i>	138
DISKURSERNAS INRE MÖJLIGHETSVILLKOR	142
SKOLAGAFÖRBUDET OCH EN NY FOSTRANSSITUATION - DISKUSSIONEN EFTER 1958	147

<i>Nya disciplinära tekniker och strategier växer fram</i>	151
<i>Att mobilisera alla goda krafter – skolan, experterna och föräldrarna</i>	157
<i>Den miljöorienterade diskursens utveckling och förändring</i>	160
<i>Den moralorienterade diskursens utveckling och förändring</i>	164
SAMMANFATTANDE ANALYS – DISKURSERNAS FÖRTYDLIGANDE OCH FÖRÄNDRINGAR	167
6. POLITIKEN OM BARNET	173
INLEDNING	173
<i>Enhetsskolan, agan och politiken om barnet</i>	175
<i>Skolans fostran under perioden – ett diskursivt skifte?</i>	180
ENGLISH SUMMARY	185
INTRODUCTION	185
<i>The Comprehensive School, the ban on corporal punishment and the politics of the child</i>	189
<i>The training of the schoolchild – a discursive shift?</i>	193
REFERENSER	197
<i>Otryckta källor</i>	197
<i>Tryckta källor</i>	197
<i>Litteratur</i>	200

Förord

En avhandling är inte lätt att skriva, det vet alla som försökt. Men en god forskningsmiljö kan underlätta. Tema Barn, där denna avhandling har kommit till, är verkligen en sådan miljö. Utan alla de kreativa människor som utgör Tema Barn hade avhandlingskrivandet varit betydligt svårare. Jag vill därför rikta ett stort tack till alla som under dessa år varit mina kollegor och som har bidragit till att göra arbetets vardag så intressant och givande. Först och främst vill jag tacka min handledare, professor Bengt Sandin, som har lotsat mig genom avhandlingsarbetets olika faser. Tack Bengt för ditt stöd, din analytiska skärpa och för din fenomenala förmåga att lösa till synes olösliga problem! Jag vill också rikta ett stort tack till min bihandledare Karin Zetterqvist Nelson. Tack Karin för dina noggranna läsningar av mina texter och för alla kloka råd! Tack också till Mats Sjöberg som har varit ett stöd under hela doktorandtiden och som har gett värdefulla råd och tips om allehanda. Jag vill även rikta ett särskilt tack till Ulf Olsson som var kommentator på mitt slutseminarium och som gav nya infallsvinklar på mina analyser. I avhandlingens slutfas fick jag också behövlig hjälp med korrekturläsning av Kjerstin Andersson, Tobias Samuelsson, Disa Bergnéhr, Lucas Forsberg och Pär Widén. Tack för det! Avhandlingen är skriven inom ramen för forskningsprojektet ”Normalitet, professioner och institutioner för barn”, finansierat av Vetenskapsrådet. Jag vill tacka Vetenskapsrådet för förtroendet.

Seminarierna vid Tema Barn är alltid stimulerande och intressanta och jag vill tacka alla som under åren läst och kommenterat mina texter. Framför allt min egen doktorandgrupp, bestående av Thom Axelsson, Eva Änggård, Polly Björk-Willén, Pål Aarsand Simonsen och Disa Bergnéhr har troget läst mina texter och gett värdefulla bidrag. Ett särskilt tack till Thom som tidigt blev en god vän och som har varit en ständig samtalspartner under dessa år. Det finns även personer som har bistått med värdefull praktisk hjälp under åren och jag vill särskilt tacka Ulla Mathiasson och Ian Dickson. Tack för all omtanke och hjälp!

Till sist vill jag rikta ett stort tack till min familj. Åsa, tack för din kärlek och ditt tålamod under den här perioden! Josef och Hannah, tack för att ni gör livet så roligt! Er nyfikenhet och glädje är en enorm inspiration för mig; denna bok tillägnas er.

“My point is not that everything is bad, but that everything is dangerous, which is not exactly the same thing as bad. If everything is dangerous, then we have always something to do. So my position leads not to apathy but to a hyper- and pessimistic activism”.

Michel Foucault

Skolans fostran och barndomens innebörder

Inledning

Den här avhandlingen handlar om skolans fostran och barndomens omvandling. En central utgångspunkt för denna ansats är en problematisering av barndom som en tidlös och universell kategori. På ett övergripande plan kan man tala om barndomens förändring i både tid och rum. Tidsaspekten, eller den historiska dimensionen, innebär att barndom utformas och framträder på olika sätt, som olika sociala konstruktioner, under skilda historiska perioder. Den rumsliga aspekten, eller den kulturella dimensionen, innebär att barndom konstrueras på olika sätt i skilda sociala sammanhang, det vill säga i olika länder och miljöer, socialgrupper, kulturella och politiska kontexter och så vidare. Barndom är således inte något allmängiltigt och tidlöst vars innehåll kan tas för givet, utan framträder i olika skepnader i skilda tidsperioder och sammanhang.

En annan utgångspunkt är att skolan har spelat, och fortfarande spelar, en viktig roll för de synsätt på barn och barndom som blir normerande i samhället. Skolväsendets införande har inneburit att barn synliggjorts som en särskild grupp, avgränsad från vuxna. Samlandet av alla barn i en institution har skapat förutsättningarna för en kunskapsbildning om barnets särart som med tiden utvecklats till ett omfattande vetenskapligt kunskapsfält.¹ Professionella av skilda slag – psykologer, läkare, kuratorer och pedagoger – har fått tillgång till barnen via skolan, vilket inneburit att barn har kunnat observeras, klassificeras och formas på olika sätt. Denna utveckling har naturligtvis inte varit begränsad till Sverige, utan har i många

¹ Se till exempel Harry Hendrick (1997), "Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey", i Allison James and Allan Prout (Red.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, s. 47; Hugh Cunningham (1995), *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Essex, s. 167f.

avseenden varit gemensam för hela västvärlden.² Impulserna har kommit från flera håll. Skolväsendets framväxt och det successiva vetenskapliggörandet av barnet har möjliggjorts genom ett komplext samspel mellan privata och statliga initiativ där barns utveckling, utbildning och hälsa har ställts i centrum.³ Skolans betydelse för utformandet av barns liv och barnomens innebörder kan också sägas ha ökat under 1900-talet. I Sverige har detta hängt samman med skolreformen på 1950- och 1960-talen och införandet av en enhetsskola – en gemensam skola för alla barn. Denna utveckling har dock inte varit friktionsfri; som alla omfattande reformer har omvandlingen av skolsystemet ledsagats av konflikter och diskussioner. En sådan har rört den obligatoriska skolans fostransuppdrag, en diskussion där olika och motstridiga synsätt på barn och barndom möttes. Som skarpast blev konflikten mellan dessa synsätt när det gällde frågan om huruvida åga var att anse som ett lämpligt disciplinmedel i skolan. Det är denna diskussion som står i centrum för den här avhandlingen.

Drömmen om en enhetlig och demokratisk skola

Efter andra världskriget fick visionen om en enhetlig obligatorisk skola för alla barn sitt definitiva genombrott. Det gamla parallellskolväsendet – uppdelat på högre och lägre skolformer – skulle smältas samman till en gemensam skola. Frågan om hur dessa olika skolformer skulle kunna sammanföras till en ”bottenskola” hade under lång tid varit en central fråga i svensk skolpolitik.⁴ Folkskolan, som ursprungligen var de mindre bemedlades skola, hade dessutom med tiden alltmer utvecklats till ett slags bottenskola för alla samhällsgrupper. Som ett led i denna utveckling hade folkskolans ställning under 1920- och 1930-talen stärkts avsevärt. Olika typer av överbyggnader hade skapats för att höja utbildningsstandarden för fler befolkningsgrupper och från 1927 fanns den så kallade dubbla anknytningen mellan folkskola och läroverk – efter folkskolans tredje och sjätte

² Hugh Cunningham menar att denna västerländska konstruktion av barndomen med tiden har kommit att omfatta alla samhällsgrupper och båda könen, Cunningham (1995), s. 2.

³ Se till exempel Bengt Sandin (2003), ”Skolan barnet och samhället i ett historiskt perspektiv”, i Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm, s. 60; även Cunningham (1995), s. 134f, 157.

⁴ Bottenskoletanken har sina rötter i början av 1800-talet. Efter 1809 års grundlagsreform krävde reformvänliga krafter att rikets undervisningsväsende skulle förändras. Målet var en enhetlig och statlig skolorganisation som omfattade alla befolkningsgrupper. Grunden i systemet skulle vara en för alla gemensam barndomsskola, Viktor Fredriksson (red.) (1971), *Svenska folkskolans historia, sjätte delen, skolutvecklingen 1942-1962*, Stockholm s. 2.

år.⁵ Vid tiden för enhetsskolereformen gick följaktligen de flesta barnen i folkskolan, även om de högre skolorna fortfarande rekryterade sina elever främst från de övre samhällsskikten. Dock fanns parallellskolesystemet kvar ända fram till 1960-talet. Mot slutet av 1930-talet hade alltför höjts för en genomgripande reformering av skolväsendet.⁶ Kravet på skol-systemets reformering ledde till två olika skolutredningar under 1940-talet – 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision. Mot bakgrund av dessa fattade 1950 års riksdag ett principbeslut om att en nioårig obligatorisk *enhetsskola* skulle genomföras efter en tids försöksverksamhet. Tolv år senare fattade 1962 års riksdag beslut om att *grundskolan* successivt skulle införas i hela riket.

Visionen om enhetsskolan ingick i efterkrigstidens politiska programförklaringar där vikten av en genomgripande demokratisering av samhället framhölls med emfas. Demokratiseringssträvandena genomsyrade också den skolpolitiska diskussionen, vilket innebar en förskjutning av skolans övergripande målsättningar. En jämförelse mellan 1940-talets två skolutredningar synliggör detta. 1940 års skolutredning hade betonat vikten av att bygga skolan på den specifikt svenska kulturen och skoltraditionen. Begrepp som *folket* och *nationen* accentuerades och framställdes som överordnade intressen även för skolan.⁷ I kontrast till 1940 års skolutredning såg sig 1946 års skolkommision som företrädare för ett nytt modernt samhälle där begrepp som *demokrati*, *självständighet* och *frihet* ställdes i förgrunden snarare än de kollektiva och nationalistiska idealen.⁸ I sitt principbetänkande från 1948 hävdade skolkommisionen att skolan inte hade lyckats anpassa sig till den pågående samhällsutvecklingen. Den samhällsutveckling man syftade på handlade inte bara om de snabba vetenskapliga och tekniska framstegen, utan bestod djupast sett i ett skifte från en auktoritär ämbetsmannastat till en modern demokratisk stat, något som ansågs kräva genomgripande reformer av samhällets olika institutioner, inklusive utbildningssystemet. Skolkommisionen såg som sitt främsta bidrag till

⁵ Viktor Fredriksson (red.) (1971), *Svenska folkskolans historia. Sjätte delen - skolutvecklingen 1942-1972: Grundskolans förhistoria*, s. 7-10.

⁶ Folkskolans lärarorganisationer, till exempel, hade vid flera tillfällen föreslagit att läro- och kursplaner skulle revideras och att högstadiets organisation skulle göras om. Krav på en allmän översyn av rikets folkundervisningsväsen hade också framförts i en folkpartimotion vid 1938 års riksdag, Fredriksson (1971), s. 10, 19.

⁷ SOU 1944:20, *Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problemläge. 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Del 1*, s. 28f.

⁸ SOU 1948:27, *1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, s 2ff. Se också Tomas Englund (1986), *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, Uppsala, s. 309; Gunnar Richardson (1983), *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*, Stockholm, s. 13.

denna samhällets demokratisering att ”skapa allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet”.⁹

Detta innebar först och främst att alla barn skulle ha rätt till en likvärdig utbildning. Inom parallellskolesystemets skolformer behandlades nämligen barnen på olika sätt, vilket nu aktualiserades. Kön, klass och intellektuell förmåga var de främsta särskiljande principerna. Utifrån dessa hade flickskola, folkskola och läroverk växt fram, inom vilka barnen behandlades olika beroende på om de var pojkar eller flickor, kom från arbetarhem eller borgerliga hem och om de ansågs begåvade eller obegåvade. Visionen om att smälta samman de gamla skolformerna till en enhetlig skola för alla barn innebar att dessa uppdelningar och olikheter alltmer kom att ifrågasättas. Ett demokratiskt samhälle krävde en demokratisk skola där alla barn skulle behandlas lika.¹⁰ Den stora frågan i svensk skolpolitik under denna tid var hur enhetsskolevisionen skulle kunna förverkligas i praktiken. Hur skulle det gamla brokiga parallellskolsystemet med sina skilda traditioner kunna stöpas om till en enhetlig skola för alla barn?

Problemet handlade inte minst om hur man skulle hantera disciplinproblemen i den nya skolan. I anslutning till enhetsskolereformen uppstod en livlig diskussion om skolans disciplinproblem där den politiska visionen om en enhetlig skola kolliderade med de olika fostranskulturer som existerade inom skolsystemet. Som skarpast blev diskussionen när det gällde frågan om kroppslig bestraffning. Här utmärkte sig folkskolan. I realskolan och läroverket var agan sedan länge förbjuden och i flickskolan hade den aldrig varit tillåten.¹¹ I folkskolan däremot var agan tillåten under vissa omständigheter, nämligen ”då rättelse icke kunnat vinnas genom andra åtgärder”.¹²

I samband med enhetsskolereformen synliggjordes således skillnaderna mellan parallellskolesystemets olika fostranspraktiker och framstod alltmer som problematiska. Agan i folkskolan blev här en central konfliktpunkt där olika och motstridiga uppfattningar om barn och fostran möttes. Hur skulle man hantera disciplinproblemen i den nya skolan? Skulle agan vara tillåten eller förbjuden? Vilken syn på barn skulle vara normerande i den nya skolan? I debatten om skolagan ställdes dessa frågor på sin spets. Med utgångspunkt i denna konflikt fokuserar den här avhandlingen på hur synen på barn och barndom har formulerats och omformulerats i samband med

⁹ SOU 1948:27, s. 1.

¹⁰ Det var framför allt särskiljandet av skolbarnen med utgångspunkt i klass och kön som problematiserades under efterkrigstiden. Begåvning förblev en legitim utgångspunkt för uppdelningen av skolbarnen på skilda linjer, specialklasser och olika skolformer under lång tid framöver.

¹¹ Agan förbjöds i läroverket 1928, SFS 1928:412, Kungl. Maj:ts stadga för allmänna läroverk; given Stockholms slott den 4 september 1928, § 48-49.

¹² Folkskolestadgan (1956), § 29 mom. 4.

skolreformen och vilka olika krafter som har medverkat i denna process. Innan jag närmare preciserar avhandlingens perspektiv, problemställning, syfte och frågeställningar ska jag belysa och diskutera tidigare forskning. Det forskningsområde och den problemställning som ringats in ovan tangerar relationen mellan skola, fostran och barndom ur ett historiskt perspektiv. Hur har då denna relation beskrivits i tidigare forskning?

Forskningsöversikt

Den forskning som har fokuserat på ovanstående frågor kan framför allt placeras inom det utbildningshistoriska forskningsfältet. Utbildningshistorisk forskning har dock ingen självklar disciplinär hemortsrätt utan bedrivs inom många olika discipliner, varför utbildningshistoria mer är att betrakta som ett samlingsnamn på forskning som rör skola och utbildning i vid bemärkelse än ett strikt avgränsat forskningsfält. Pedagogikämnet intar av förklarliga skäl en särställning, men även inom historia, sociologi, idéhistoria, statsvetenskap och ekonomisk historia bedrivs utbildningshistorisk forskning.¹³ Den tidsperiod som ringas in i föreliggande studie är 1946-1962, det vill säga perioden då den svenska enhetsskolereformen planerades och genomfördes. Då avhandlingen tar sin utgångspunkt i problem som uppstod i övergången från parallellskolesystemet till enhetsskolan finns det emellertid anledning att även diskutera studier där parallellskolans skolformer har behandlats. Avgränsningen av vilka studier som inkluderas görs därmed framför allt med hänsyn till ett gemensamt kunskapsintresse – barn, skola och fostran ur ett historiskt perspektiv – snarare än kronologisk samstämmighet. Först diskuteras studier som har belyst historiska förändringar av fostransmönster inom det svenska utbildningsväsendet och därefter studier som belyst parallellskolans skilda fostranskulturer och studier som har fokuserat på frågor om barn och barndom i relation till skola och fostran.

¹³ För belysningar och diskussioner om svensk utbildningshistorisk forskning, se till exempel Lars Pettersson (2003), "Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse", i Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm; Ragnar Björk (1992), "Utbildningsforskning som historisk analys", i Staffan Selander (red.), *Forskning om utbildning. En antologi*, Stockholm; Gunnar Richardsson (1981), "Behövs en strategi för utbildningshistorisk forskning?", i *Historisk tidskrift*, 1981:2 och Tomas Englund (2004), "Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna", i *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg 9, nr 1, s. 37-49.

Skolans förändrade fostransmönster

De utbildningshistoriska standardverken om efterkrigstidens reformer har skrivits av Gunnar Richardson, Sixten Marklund och Åke Isling.¹⁴ I dessa studier står den utbildningspolitiska beslutsprocessen i centrum. Det är det offentliga kommittéarbetet, remissgångarna, riksdagsdebatterna, regeringens och de statliga myndigheternas behandling av skolfrågorna som framför allt fångar intresset. Av förklarliga skäl är dessa studier översiktliga till sin karaktär, det vill säga de avgränsas inte till någon eller några specifika frågor och problem, som exempelvis frågan om skolans fostran och barnomens förändring, utan förmedlar en mer övergripande förståelse av den skolpolitiska utvecklingen.¹⁵ Som Lisbeth Lundahl har framhållit bygger denna sorts analyser på antaganden om målrationalitet, det vill säga att "skolans och utbildningens utveckling i första hand bör ses i ljuset av de på politisk väg uppställda utbildningsmålen".¹⁶

Detta har inneburit att forskningsfrågorna i hög grad har svarat mot utbildningspolitikens huvudfrågor. Tomas Englund menar att den svenska utbildningsforskningen "sällan tagit sin utgångspunkt i teoretiskt präglade perspektiv på skolans samhälleliga roll som prövat andra perspektiv än de som dominerat den utbildningspolitiska arenan".¹⁷ Att det har funnits en intim relation mellan utbildningspolitik och utbildningsforskning förstärks också av det faktum att många betydande forskare på området själva har varit aktörer på den utbildningspolitiska arenan. De ovan nämnda forskarna, framför allt Marklund och Isling, har varit verksamma inom utbildningssektorn och som sådana djupt involverade i de utbildningspolitiska processer de sedan har beskrivit.¹⁸

¹⁴ Gunnar Richardson (1978), *Svensk skolpolitik 1940-1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*, Stockholm, Richardson, (1983) *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*, Stockholm, Richardson (1994) *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, Lund; Sixten Marklund (1980), *Skolsverige 1950-1975 – del 1: 1950 års reformbeslut*, Stockholm; Åke Isling (1980) *Kampen för och emot en demokratisk skola – del 1: Samhällsstruktur och skolorganisation*, Stockholm; Åke Isling (1988) *Kampen för och mot en demokratisk skola. 2, Det pedagogiska arvet*, Stockholm.

¹⁵ Gunnar Richardson har själv i en artikel fört samman sin forskning med Marklunds och Islings och karakteriserat innehållet i denna som forskning om "skolpolitisk reformverksamhet på den obligatoriska skolans stadium", Gunnar Richardson (1981), "Behövs en strategi för utbildningshistorisk forskning?", i *Historisk tidskrift*, 1981:2, s. 144.

¹⁶ Lisbeth Lundahl (1997), *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944-90*, Umeå.

¹⁷ Tomas Englund (1988), "Om nödvändigheten av läroplanshistoria", i Gunnar Richardson (red.), *Utbildningshistoria*, Uppsala.

¹⁸ Andra forskare som har haft en fot i utbildningspolitiken och en i forskningen är Viktor Fredriksson, Wilhelm Sjöstrand, Birgit Rodhe och Ulf P. Lundgren.

Denna beskrivning av de utbildningshistoriska standardverken innebär dock inte att de kan ignoreras eller betraktas som irrelevanta för studier med mer avgränsade kunskapsintressen. Förutom att noggrant klartlägga centrala utbildningspolitiska processer tangerar dessa studier en rad specifika frågor och problem. Richardson har till exempel behandlat diskussionen om fostran och disciplinproblemen som uppstod i samband med enhetsskolereformen. Källmaterialet utgörs av det officiella politiska materialet som producerades i anslutning till 1940-talets skolutredningar, även om diskussionen i press och lärartidningar också kommenteras. Centralt i Richardsons beskrivning är den revolution i tankesätt som enligt honom ägde rum under 1940-talets andra hälft och som innebar en övergång från en moraliserande till en psykologiserande hållning i pedagogiska frågor.¹⁹ Perspektivförskjutningen beskrivs också som en nyorientering i synen på barn och fostran där nya kunskaper och professioner blev centrala: ”Martin Luther fick lämna plats för Freud och Adler, prästerna för psykologer och läkare”.²⁰

Richardson betraktar denna förändring av skolans fostran inom ramen för en teoretisk modell där ”idéer och realiteter” utgör de styrande krafterna i samhällsutvecklingen. Idéerna utgörs till exempel av religiösa och filosofiska föreställningar om människan och samhället medan realiteterna utgörs av saker som demografiska förhållanden och arbetsmarknadens villkor.²¹ Dock betraktas realiteterna som mer grundläggande än idéerna, även om ett växelspel dem emellan hela tiden pågår.²² Vad gäller perspektivförskjutningen av fostransidealen under efterkrigstiden ses denna därför i sista hand som en effekt av de ”handfasta realiteter” som enligt Richardson låg till grund för samhällsutvecklingen under perioden.²³

Richardson tillhör också de få forskare som har behandlat diskussionen om skolan, eller ”den stora agadebatten” som den kallas av honom.²⁴ 1946 års skolkommissons centrala roll för debattens uppkomst och utveckling accentueras. Skolkommisionen företrädde enligt Richardson en modern fostran som utgick från en individualpsykologisk syn på skolans disciplinproblem. Folkskollärarkåren, tillsammans med skolöverstyrelsen – som av Richardson kallas ”det officiella skolsverige” – företrädde istället en mer traditionell syn på fostran där ”ordning och reda i skolan” överordnades psykologiska synpunkter på kroppslig bestraffning.²⁵ Richardson

¹⁹ Richardson (1983), s. 91.

²⁰ Richardson (1983), s. 101.

²¹ Richardson (1983), s. 38ff, 387ff.

²² Förutom Richardson har skolan mig veterligen bara blivit föremål för faktamässiga beskrivningar, som i Fredriksson (red.) (1971), 374-377, 506-512.

²³ Richardson (1983), s. 391, 396.

²⁴ Richardson (1983), s. 102.

²⁵ Richardson (1983), s. 102-105.

problematiserar dock inte det faktum att skolkommissionens förslag om att införa ett agaförbud i folkskolan inte drevs igenom och att det kom att dröja ända till 1958 tills förbudet blev verklighet, och då utan någon debatt. Det närmaste man kommer en förklaring till detta skeende i Richardsons studie är att förbudet 1958 var en naturlig konsekvens av den nya skolans införande och ”inkorporeringen” av realskolan i folkskolan. Alternativet skulle enligt Richardson ha varit att återinföra agan i en skolform där den var förbjuden, något som knappast hade varit möjligt.²⁶

Även Marklund har i sin forskning tangerat den förändrade pedagogiska hållningen i relation till den nya skolans framväxt. Enligt Marklund skedde under perioden en fundamental förändring i synen på vad som orsakade elevers framgång, eller brist på framgång, i skolarbetet. Marklund beskriver detta som en förändring från att förklara vissa elevers svaga prestationer med hänvisning till lättja eller dålig moral till att alltmer hänvisa till långsam eller svag intelligensutveckling, det vill säga en utveckling från en moraliserande syn till en vetenskaplig.²⁷ Framväxten av den vetenskapliga intelligenstestningen tillmäts stor betydelse för detta förändrade synsätt: ”För konstruktörerna av den nya skolan från lägsta till högsta ansvarsnivå sågs individernas variationer i fråga om psykisk utveckling som avgörande för differentieringen i skolan”.²⁸ Marklund menar vidare att skolpolitikerna på 1940- och 1950-talen oreflekterat utgick från att skolans sociala organisering – den så kallade differentieringsfrågan – kunde avgöras med hjälp av psykologisk vetenskap. Att tilltron till objektiva psykologiska mätningar senare skulle komma att mattas av ges dock av Marklund ingen förklaring annat än att ”nya frågor obönhörligen trängde sig på”, vilket ledde till att skolpolitikerna till sist insåg att differentieringsfrågan var en värderingsfråga och därmed en politisk fråga snarare än en vetenskaplig.²⁹

Den process som hos Richardson och Marklund beskrivits som en förändrad pedagogisk inställning i samband med enhetsskolans införande – från en moraliserande hållning till en vetenskaplig och psykologisk – har av Ulf P. Lundgren beskrivits som en övergång från en moralisk till en rationell läroplanskod.³⁰ Med läroplanskod avser Lundgren ”... de samlade

²⁶ Richardson (1983), s. 114.

²⁷ Marklund (1985), s. 47.

²⁸ Marklund (1985), s. 49.

²⁹ Marklund (1985), s. 53. I anslutning till dessa utbildningshistoriska översiktsverk kan man också nämna Per-Johan Ödmans hermeneutiskt inspirerade historieskrivning, även om denna avviker både genom det långa tidsspännat (1300-tal till 1900-tal) och det breda anslaget, se Per Johan Ödman (1995), *Konstrasternas spel. En svensk mentallitets- och pedagogikhistoria Del 1 & 2*, Stockholm.

³⁰ Ulf P. Lundgren (1979), *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*, Stockholm.

principer, som gestaltas i ett konkret styrinstrument, lärarutbildning, undervisningsmaterial osv.”³¹ Läroplanen, där denna kod kommer till uttryck, betraktas således inte bara som ett dokument där utbildningens mål, innehåll och fördelning av tid anges, utan också ”hela den filosofi och de föreställningar som finns bakom en konkret läroplan”.³² I övergången från det gamla parallellskolesystemet till efterkrigstidens enhetsskola urskiljer Lundgren ett skifte från en klassisk, en realistisk och en moralisk läroplanskod till en rationell läroplanskod. De olika läroplanerna uttrycker var för sig de inre principerna för en humanistisk, en naturvetenskaplig och en folkundervisningstradition som under efterkrigstiden kom att ersättas av en undervisningstradition som baserades på rationalitet och vetenskap. De skilda läroplanskoderna satte också sin prägel på de respektive skolformerna. Den klassiska och den realistiska koden präglade läroverket respektive realskolan medan den moraliska koden präglade folkskolan. Flickskolans läroplan skilde sig dock enligt Lundgren från nämnda skolformer. I flickskolan skulle praktiska moment och översiktlig kunskap varvas med varandra enligt en specifik pedagogisk tanke. Enligt Lundgren var syftet med flickskolans läroplan främst att ge flickorna en borgerlig bildning anpassad för arbete i hemmen.³³

Lundgren karakteriserar de olika läroplanskoderna på följande sätt. Den klassiska koden dominerade undervisningen och fostran inom den elitistiskt inriktade lärdomsskolan, det vill säga läroverket, där humaniora och det antika kulturarvet betonades. Språk och grammatik stod i centrum för kunskapsförmedlingen: ”Studiet av latin och grekiska uppfattades som en väg för att ge goda vanor, att lära arbetsamhet och uthållighet, träna argumentationsteknik och minne”.³⁴ Till detta fogades efterhand matematikstudiet med motiveringen att det frambringade just dessa kvalitéer. I samband med naturvetenskapens framväxt och industrialismens genombrott mot slutet av 1800-talet började den klassiska koden ge vika för en realistisk kod som byggde på andra principer. De naturvetenskapliga ämnena betonades nu starkare, vilket samtidigt innebar en tydligare koppling mellan utbildning och yrkesliv. Bildningens egenvärde tonades samtidigt ned, skolans utbildning skulle vara praktiskt användbar i yrkeslivet. Denna utveckling markerade början på realskolans framväxt.³⁵ Den moraliska koden, som

³¹ Lundgren (1979), s. 21.

³² Lundgren (1979), s. 21. Se även Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren (2000), *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm, s. 15-16.

³³ Lundgren (1979), s. 70. För en mer ingående analys av folkskolans framväxt och utveckling, se Gunhild Kyle (1972), *Svensk flickskola under 1800-talet*, Stockholm och Marie Nordström (1987), *Pojkskola – flickskola – samskola. Samundervisningens utveckling i Sverige 1866-1962*, Lund.

³⁴ Lundgren (1979), s. 38-39.

³⁵ Lundgren (1979), s. 39-55.

satte sin prägel på den allmänna utbildningen, det vill säga folkskolan, vilade enligt Lundgren på en religiös och nationalistisk grund. Förutom grundläggande färdigheter i skrivning, läsning och räkning skulle folkskolans barn lära sig Luthers lilla katekes, med den antagna förklaringen utan till, erhålla insikter i biblisk historia, få de första grunderna i allmän jordundervisning samt skolas i fäderneslandets historia och kyrkosång.³⁶ Lundgren summerar den moraliska kodens kärna i en pregnant mening: ”Dess grunder är Gud och Fäderneslandet, dess ämnen baskunskaper, dess mål är moralträning inom den lutherska tros- och moraluppfattningen kombinerat med kunskap om fäderneslandet”.³⁷

I takt med att folkskolan alltmer fick karaktären av bottenskola urskiljer Lundgren en sammankoppling av den moraliska koden med den realistiska. Denna förening formaliserades i och med 1927 års beslut om dubbel anknytning mellan folkskola och läroskola med följd att folkskolan alltmer kom att präglas av den realistiska koden.³⁸ I samband med enhetsskolans framväxt urskiljer Lundgren återigen en ny läroplanskod, den rationella koden, som utmärks av tre drag, en pragmatisk bas, ett intresse för den enskilde individen samt ett rationellt tänkande där pedagogiken utvecklats till en tillämpning av psykologin. Skolans undervisning och fostran skulle nu bygga på psykologins landvinningar, individen skulle stå i centrum och kunskapsförmedlingen skulle kunna motiveras utifrån samhällsnyttan. Viktiga influenser för denna utveckling var John Dewey och den progressivistiska pedagogiken.³⁹

Inspirerad av Lundgrens läroplansteoretiska analys har senare Tomas Englund studerat skolans medborgarfostran ur ett historiskt perspektiv.⁴⁰ Englund tar sin teoretiska utgångspunkt i en problematisering av Lundgrens beskrivning av den rationella läroplanskoden. Snarare än en övergång från en moralisk till en rationell kod menar Englund att den moraliska koden i och med skolreformerna 1918-19 alltmer kom att ersättas av en medborgerlig kod som byggde på det ömsesidiga beroendet mellan människor i arbetsliv och samhälle.⁴¹ Därigenom vill Englund mer explicit placera in läroplanskodbegreppet i ett ”samhälleligt och politiskt-ideologiskt perspektiv som innebär att det är det överordnade samhälleliga ’behov’, som utbildningssystemet och dess läroplan ingår i, som är bestämmande”. Detta betyder enligt Englund att den obligatoriska allmänutbildningen ge-

³⁶ Lundgren (1979), s. 62.

³⁷ Lundgren (1979), s. 65.

³⁸ Lundgren (1979), s. 70-71.

³⁹ Lundgren (1979), s. 84-89.

⁴⁰ Tomas Englund (1986), *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, Uppsala.

⁴¹ Englund (1986), s. 10.

nomgår en utveckling där den ”successivt underställs den politiska demokratin”.⁴²

Englunds studium av den svenska utbildningspolitiska utvecklingen under 1900-talet struktureras kring tre olika historiska ”utbildningskonceptioner”, det vill säga tre olika synsätt på utbildning. Dessa är den patriarkala, den vetenskapligt-rationella och den demokratiska utbildningskonceptionen. Den patriarkala konceptionen dominerade skolan fram till andra världskriget. Folkundervisningen bar sedan lång tid tillbaka på ett patriarkaliskt arv förkroppsligat i främst kristendomsämnet och historieämnet. Kärnan i detta arv var ”en fostran till vördnad för andlig och världslig överhöghet”.⁴³ Efter andra världskriget urskiljer Englund framväxten av en vetenskapligt-rationell konception. Englund pekar bland annat på 1946 års skolkommissions betoning av skolans uppgift att fostra demokratiska medborgare. Det demokratiska fostransidealet innebar ett tydligt brott med den äldre patriarkala och konservativt präglade karaktärsfostran som vilade på en tysk tradition. Nu kom istället en stark betoning på individen och individens personlighetsutveckling. Skolans målsättningar skulle inte längre vila på patriarkal auktoritet, utan på solid vetenskap. Skolans fostran och undervisning kunde därför inte längre tas för given, den måste bli föremål för diskussioner och vetenskapliga undersökningar. Vetenskapen framför andra blev psykologin. Englund betonar starkt betydelsen av tilltron till och förtroendet för den psykologiska vetenskapen som problemlösare för den utbildningskonception som växte fram under efterkrigstiden. Den vetenskapligt-rationella utbildningskonceptionen innebar också en teknokratisk och ekonomistisk syn på skolan. Utbildningen fick en tydligare roll att producera duglig arbetskraft och bidra till den ekonomiska tillväxten. Vetenskapliggörandet av de utbildningspolitiska och pedagogiska frågorna innebar samtidigt en avpolitisering av dessa frågor. Det som tidigare hade betraktats som politiskt ”gjordes till sakfrågor som måste prövas och lösas i samverkan med experter och vetenskapsmän”.⁴⁴

Till sist urskiljer Englund, från 1970-talet och framåt, en demokratisk utbildningskonception, en utveckling som i hög grad tillskrivs de fackliga organisationernas delaktighet i utbildningspolitiken. Under framför allt perioden 1969-1976 menar Englund att det sker en förskjutning av jämlikhetsbegreppet från ”jämlikhet i levnadsvillkor” till ”frågor om makt och inflytande”.⁴⁵ Grundskolan kom i denna process under stark kritik för att vara ett sorteringsverktyg där många ungdomar slogs ut, där det rädde be-

⁴² Englund (1986), s. 10.

⁴³ Englund (1986), s. 243.

⁴⁴ Englund (1986), s. 387, 416.

⁴⁵ Englund (1986), s. 553-555.

tygshets och där ungdomars sociala utveckling hämmades. Den förändrade utbildningskonceptionen handlade om en förstärkning av:

den participatoriska aspekten, medborgarnas/löntagarnas aktiva deltagande i beslutsfattandet och den förberedelse för detta som utbildningen innebär. Genom utbildningsåtgärder skall alla, på jämlik bas, kombinerade med andra institutionella åtgärder kunna delta i beslutsfattandet.⁴⁶

Enkelt uttryckt handlar den demokratiska konceptionen om större delaktighet, makt och inflytande för människor, en utveckling som ansågs kräva en demokratisk utbildning.

Skolans fostran och undervisning har också kritiskt analyserats och diskuterats med hjälp av begreppet ”dold läroplan”.⁴⁷ Här renodlas analysen av de bakomliggande, tysta eller dolda, principer som antas bära upp skolans fostran av barnen. Donald Broady har studerat innebörden och konsekvenserna av skolans dolda läroplan och därvid pekat på den ofrånkomliga fostran som hela tiden pågår i skolan men som till stor del är outtalad.⁴⁸ Skolan ställer enligt Broady specifika krav på eleverna som inte uttalas: kravet att arbeta individuellt, att vara uppmärksam, att kunna vänta, att kontrollera sig motoriskt och verbalt, att undertrycka sina egna erfarenheter och att underordna sig lärarens osynliga auktoritet.⁴⁹ Begreppet dold läroplan kan därför ”vara ett redskap när vi vill få ögonen på hur fostran konkret går till i klassrummet”.⁵⁰ Särskilt intressant här är Broadys diskussion av den dolda läroplanen i relation till den gamla skolans fostran och den nya skolans progressiva pedagogik. Broady pekar på den självklarhet varmed skolan förr fostrade barnen: ”det var självklart att folkskolläraren skulle fostra, lära barnen hålla sig rena, hut och hyfsning, gudsfruktan och respekt för ståndspersoner och överhet. Sådana var hans uppgifter och de var inte dolda”.⁵¹ Med den nya skolan och progressivismen omvandlades emellertid fostransuppdraget. I likhet med Richardson, Lundgren och Englund pekar Broady på framväxten av den nya barncentrerade pedagogikens

⁴⁶ Englund (1986), s. 557.

⁴⁷ Donald Broady (1981), *Den dolda läroplanen*, Stockholm; Philip W. Jackson (1968), *Life in Classrooms*, New York.

⁴⁸ Begreppet dold läroplan är inte ett oproblemiskt begrepp och har kritiserats av flera forskare. Anders Persson har till exempel kritiserat begreppet för dess ”smått konspiratoriska konnotationer”. Persson ser dock fortfarande värdet av att studera sådant som inte uttalas i läroplaner och styrdokument – traditionsbundna praktiker, outtalade krav och förväntningar – som utövar påverkan inom skolan. Persson föreslår att man använder begreppet tyst läroplan för att undvika det problematiska med att tala om något som är dolt, se Anders Persson (1996), *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*, Rapport nr 96:196, Utvärderingsenheten, Lund.

⁴⁹ Broady (1981), s. 116.

⁵⁰ Broady (1981), s. 119.

⁵¹ Broady (1981), s. 122.

idéer och praktiker. Med utgångspunkt i den enskilde elevens erfarenheter och behov skulle en fostran grundad på vetenskaplig psykologi vara vägledande i skolan, en utveckling som inneburit att man alltmer hänvisat till föreställningar om individens personlighetsutveckling snarare än till äldre moralfilosofi.⁵²

Broady menar att det som kan betecknas som ”dolt” i läroplanen, det vill säga disciplineringen av skolbarnen – blev dolt först i och med progressivismen. Den ”officiella övergången” till den progressivistiska fostran dateras av Broady till 1946 års skolkommissions arbete. I samband med skolkommissionen blev skolfrågorna, för att låna Englunds begrepp, förvetenskapligade och avpolitiserade, vilket bidrog till att dölja de disciplinära aspekterna av skolans fostran. Frågorna om skolans innehåll, organisation och fostran började alltmer framställas som ”tekniska och opolitiska, som angelägenheter för administratörer, ämnesexperter och psykologer”. Därmed slutade man att tala om skolans ”sorterande och socialiserande funktioner sådana de framträdde i klassrummet, eller också uppfattades de som beklagliga störningar som förhindrade förverkligandet av de officiella läroplanernas mål men snart skulle vara undanröjda”.⁵³

Parallellt med att skolfrågorna avpolitiserades och förvetenskapligades under efterkrigstiden knöts skolans fostran av barnen enligt Broady allt närmare staten. Den nya skolans progressivistiska fostran och undervisning beskrivs härvid som ett ”förstatligande av barnets själ”.⁵⁴ Tankefiguren ser ut enligt följande. Den gamla skolan hade en klart avgränsad roll i barnets fostran, nämligen att kontrollera det yttre uppförandet och prestationerna. Kontrollen över barnets inre, attityder, vilja och så vidare, var förbehållen den fostran som pågick i det (borgerliga) hemmet. Mellan skola och hem gick alltså en tydlig gräns. I och med den nya skolan och progressivismen började denna gräns att luckras upp. Skolan började alltmer överta hemmets fostrande funktioner, fast nu med större effektivitet än tidigare. Nu började skolans fostran omfatta även barnets själ. Skolans nya experter – psykologer, kuratorer, speciallärare – klassificerade barnet utifrån olika diagnoser: intelligenstestning, läs- och skrivsvårigheter och MBD nämns specifikt av Broady.⁵⁵

Denna utveckling berörde framför allt de barn som inte levde upp till skolans krav, som av olika skäl inte anpassade sig till skolans ordning. Härigenom ställer sig Broady kritisk till föreställningen om den nya skolan som en demokratisk skola för alla barn. Progressivismens intåg i skolan har snarare inneburit att ”de klassiska borgerliga socialisationsformernas

⁵² Broady (1981), s. 128.

⁵³ Broady (1981), s. 128-130.

⁵⁴ Broady (1981), s. 131.

⁵⁵ Broady (1981), s. 131.

ideologi transponerades till att gälla en skola för alla”.⁵⁶ Därmed knyter Broady även an till en analys av skolans praktiker ur ett makt- och styrningsperspektiv. Övergången från en patriarkal disciplinerande fostran till en progressiv barncentrerad pedagogik betraktas inte som ett humanistiskt framsteg, utan som en övergång från en sorts disciplinering till en annan. Med Broadys ord: ”Kort sagt, om man lyckas avskaffa vissa former för makt och kontroll träder andra i dess ställe”.⁵⁷

Dessa övergripande förändringar av skolans fostransmönster, som kan sammankopplas med olika läroplanskoder och normer, kan också analyseras med utgångspunkt i de skilda skolformer som har utgjort det svenska skolväsendet fram till enhetsskolan. Här har forskare pekat på de skilda fostranskulturer som existerat inom skolformerna och relaterat dessa till kön och klass. Men skolans fostran har inte bara hängt samman med kön och klass, det finns också exempel på utbildningshistorisk forskning där man har analyserat skolans utveckling i relation till barns villkor och barnomens förändrade innebörder. Utbildningshistorisk forskning om parallellskolesystemets skilda fostranskulturer och skolans betydelse för barnomens utformning är således vad som ska diskuteras i nästa avsnitt.

Skolans fostranskulturer och barndomens innebörder

Christina Florin och Ulla Johansson har i en rad studier – både tillsammans och var för sig – analyserat parallellskolsystemets olika skolformer i relation till frågor om kön, klass och disciplinering.⁵⁸ Här ska framför allt deras gemensamma artikel ”Tre kulturer – tre historier” belysas. Artikelnen kan betraktas som en sammanfattning av deras mer omfattande studier.⁵⁹ Florin och Johansson analyserar vilka likheter och olikheter som kan skönjas i disciplineringen av eleverna inom de olika skolformerna och i vilken utsträckning dessa präglades av klass, kön, lärarutbildning och skolornas mål

⁵⁶ Broady (1981), s. 136.

⁵⁷ Broady (1981), s. 148.

⁵⁸ Christina Florin & Ulla Johansson (1993), ”*Där de härliga lagrarna gro...*”. *Kultur, klass och kön i svenska läroverk 1850-1914*, Stockholm; Ulla Johansson och Christina Florin (1996), ”Tre kulturer – tre historier. Disciplinering i läroverk, flickskolor och folkskolor under 1800-talets senare hälft”, i *Utbildningshistoria*; Ulla Johansson (2000), *Normalitet, kön och klass. Liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960*, Tavelsjö; Ulla Johansson (1994), ”Historien om likvärdighet i svensk skola”, i *Likvärdighet i skolan: En antologi*, Skolverket, Stockholm.

⁵⁹ En studie som inte omfattas av den sammanfattande artikelnen är Christina Florin (1987) *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*, Umeå. Denna studie handlar om hur läraryrket utvecklats och faller därmed utanför avhandlingens intresse.

och läroplaner.⁶⁰ Författarna tar sin utgångspunkt i att parallellskolsystemets tre stora skolformer – läroverk (där realskola ingick), flickskola och folkskola – hörde hemma i vitt skilda traditioner, eller kulturer. De respektive skolformerna var dessutom uppdelade efter kön och klass. I läroverk och flickskola gick främst borgerlighetens barn medan folkskolan var för de mindre bemedlade. De tre olika skolformerna skilde sig också åt vad gällde rekryteringen och sammansättningen av lärarkårerna.⁶¹ Mot denna bakgrund beskriver och analyserar Florin och Johansson olika disciplineringsmetoder – disciplineringen av tiden, rummet och kropparna. Tidsdisciplineringen var enligt författarna mest markant i läroverket vars vardag omgärdades av tidtabeller och scheman av olika slag: skrivschema, examensschema, schema för läsläsning, kvarsittning och så vidare. Folkskolans tidsdisciplinering var från början mer flexibel, framför allt beroende på att barnen ofta deltog i jordbruksarbete, varför terminsdelningen länge styrdes av jordbrukets tidsrytm. Med tiden gick emellertid folkskolan mot en allt striktare reglering av tiden, inte minst genom normalplanen från 1878 där olika läsescheman fick en viktig funktion för tidens organisering. Flickskolans utveckling var i detta hänseende lik folkskolans.

Den rumsliga disciplineringen var som strängast i läroverket. Här etablerades rumsliga hierarkier där eleverna till exempel fick sitta i kunskapsordning med de bästa eleverna längst fram och de sämsta längst bak. Man kunde också hamna i ”strykklass”, vilket innebar att man fick sitta längst bak i klassrummet och underkastas omedelbar åga vid upprepade förseelse.⁶² I alla tre skolformer praktiserades enligt författarna en rumslik disciplinering efter principen *var sak på sin plats*. Denna sorts disciplinering hade växt fram tillsammans med ämnesrummen. Skilda rum för olika ämnen illustrerade inte endast vetenskapliga gränssättningar mellan olika fenomen, författarna menar att den rumsliga disciplineringen även fick en motsvarighet på det mentala planet som visade sig i att kunskaperna delades upp, systematiserades och förmedlades till eleverna enligt ett specifikt mönster. Denna mentala disciplinering kom till uttryck bland annat i historieämnets fokusering på att räkna upp regenter och årtal, latinets regler med alla sina undantag samt i folkskollans katekespluggande.⁶³

Disciplineringen inom parallellskolsystemet hade enligt Florin och Johansson även en kroppslig aspekt. I sin enklaste form handlade den kroppsliga disciplineringen om att eleverna skulle lära sig att sitta rätt, ställa upp på led, ha händerna på bänkklocket och så vidare. Men det fanns även en särskild pedagogik kring kroppens disciplinering som handlade

⁶⁰ Florin och Johansson (1996), s. 19.

⁶¹ Florin & Johansson (1996), s. 15-19.

⁶² Florin & Johansson (1996), s. 23-24.

⁶³ Florin & Johansson (1996), s. 23.

om kontroll över de sexuella drifterna, hygienen, placeringen av pojkar och flickor och inte minst den fysiska bestraffningen. Utifrån elevens memoarer menar Florin och Johansson att man till och med kan tala om förekomsten av ”urskillningslöst våld”, framför allt i folkskolan.⁶⁴ Inom flickskolan användes andra tekniker för att markera gränserna mellan tillåtet och otillåtet. Där vädjade läraren istället till den ”inre polisen” och till plikt känslan för att upprätthålla ordningen.⁶⁵

Även den kroppsliga disciplineringen analyseras av Florin och Johansson ur ett klassperspektiv. Det blir här viktigt att belysa de olika funktioner som disciplineringen hade inom läroverk respektive folkskola. I läroverket hade disciplineringen funktionen av en ”katharsisprocess, i vars ände makten och härligheten hägrade”. Med åren mildrades dock disciplineringen och för de som överlevde eldprovet skapades en känsla av att man förtjänade sitt privilegium. Våldet var därmed insatt i en pedagogisk ram, det tjänade ett karaktärsdanande syfte. Någon liknande pedagogisk föreställning fanns enligt författarna inte i folkskolan, där man dessutom slutade skolan redan efter sex år. I folkskolan handlade den kroppsliga bestraffningen framför allt om att upprätthålla ordningen.⁶⁶

På samma sätt som våldet fick olika utfall beroende på klasstillhörighet kan man enligt Florin och Johansson också tala om en könsspecifik socialisation. Författarna menar att läroverk, flickskola och folkskola representerade olika aspekter av borgerlighetens formering och utgick från en könsspecifik logik. Den borgerliga manligheten som utvecklades inom läroverket var en fostran för den offentliga sfären medan den borgerliga kvinnligheten som utvecklades inom flickskolan var en fostran för den privata sfären. En skillnad mellan flickskola och läroverk i detta hänseende var att kroppsligt våld förekom i läroverket medan flickskolepedagogiken framför allt vädjade till flickornas samvete, medkänsla och solidaritet med lärarna. Folkskolans disciplinering skiljde sig från läroverk och flickskola främst genom att den borgerliga skolningen där inte blev lika effektiv. Detta berodde enligt författarna på den korta skolgången, vilken innebar att skolans budskap inte hade samma chans att internaliseras, men också på det motstånd som ibland uppstod, till exempel föräldrars ifrågasättande av skolans disciplinering av barnen. På ett övergripande plan fanns dock en enhetlighet i barnens fostran i samtliga skolformer. Det gemensamma var enligt Florin och Johansson ett nationellt och borgerligt projekt där pojkar och flickor skulle förberedas för olika slags liv.⁶⁷ Skolan har således haft

⁶⁴ Florin & Johansson (1996), s. 31.

⁶⁵ Florin & Johansson (1996), s. 32.

⁶⁶ Florin & Johansson (1996), s. 38.

⁶⁷ Florin & Johansson (1996), s. 38-41.

stor betydelse för forrådet och reproduktionen av samhällsliga klass- och könsstrukturer.

I den forskning som diskuterats hittills har tonvikten legat på skolans förändrade fostransmönster och på skolans roll i forrådet och reproduktionen av samhällets klass- och könsstrukturer. Skolans betydelse för barnomens utformning och innebörder har inte uppmärksammats. Skolan har emellertid inte bara varit hoplänkad med reproduktionen av kön, klass och olika bildningsideal, den har också varit ett instrument för barnomens utformning.⁶⁸ Mot bakgrund av denna avhandlings kunskapsintresse finns det därför anledning att lyfta fram ett par exempel på forskning som har belyst skola och fostran med ett uttalat intresse för barn och barndom. Två historiska studier där barndom och skolväsendet har sammanförts – och relationen dem emellan synliggjorts och analyserats – är Bengt Sandins studie om folkundervisningens framväxt i svenska städer mellan 1600-1850 och Mats Sjöbergs studie om motståndet mot folkskolan på den svenska landsbygden 1860-1930.⁶⁹ Sjöberg har dessutom i en senare studie analyserat fostrans- och disciplindiskussionen som tog fart i samband med skolreformen.⁷⁰

⁶⁸ Det barndomshistoriska studiet omfattar naturligtvis mycket mer än utbildningsväsendets roll för barnomens gestaltning och förändringar. Barndomshistoriker har studerat barndomen som ett samhällsfenomen som har möjliggjorts och påverkats av många olika krafter och intressen. Till de klassiska barndomshistoriska studierna hör: Philippe Aries (1982), *Barndomens historia* (översättning från franskans *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime* från 1960), Uppsala; Lloyd de Mause (1974), *The History of Childhood*, New York; Edward Shorter (1976), *The Making of the Modern Family*, New York; Lawrence Stone (1976), *The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800*, Harmondsworth; Linda Pollock (1983), *Forgotten Children*, Cambridge. På svensk mark har den barndomshistoriska forskningen framför allt bedrivits av forskare vid Tema Barn, Linköpings universitet. Här kan till exempel följande studier nämnas: Maria Sundkvist (1994), *De vanartade barnen*, Uppsala; Gena Weiner (1995), *De räddade barnen* Uppsala; Ulf Jönson (1997), *Bråkiga, lösaktiga och nagelbitande barn*, Linköping; Anne-Li Lindgren (1999), *Att ha barn med är en god sak*, Linköping; Ingrid Söderlind (1999), *Barnhem för flickor. Barn, familj och institutionsliv i Stockholm 1879-1920*, Stockholm; Judith Areschoug (2000), *Det sinnesslöa skolbarnet*, Linköping; Eva Gullberg (2004), *Det välnärda barnet. Föreställningar och politik i skolmåltidens historia*, Stockholm; Cecilia Lindgren (2006), *En riktig familj. Adoption, föräldraskap och barnets bästa 1917-1975*, Stockholm. Andra svenska studier som kan nämnas är: Åsa Bergenheim (1994), *Barnet, libido och samhället*, Grängesberg; Susanna Hedenborg (1997), *Det gåtfulla folket*, Stockholm; Christine Quarfood (1997), *Condillac, statyn och barnet*, Göteborg; Johanna Sköld (2006), *Fosterbarnsindustri eller människokärlek? Barn, familjer och utackorderingsbyrå i Stockholm 1890-1925*, Stockholm.

⁶⁹ Bengt Sandin (1986), *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan*, Lund; Mats Sjöberg (1996), *Att säkra framtidens skördar. Barndom, skola och arbete i agrar miljö: Bolstad pastorat 1860-1930*, Linköping.

⁷⁰ Mats Sjöberg (2003), "Att fostra ett skolbarn. Den nya skolan och barndomens förändring – 1950-1970", i Bengt Sandin & Gunilla Halldén, *Barnets bästa. En antologi*

Till skillnad från majoriteten av utbildningshistoriska studier beskriver inte Sandin det svenska skolväsendets framväxt primärt i relation till utbildningspolitiken, utan i förhållande till en socialpolitisk problematik kopplad till underklassfamiljernas försörjningssvårigheter. Enligt Sandin växte folkundervisningen fram med det dubbla målet att få bort de fattiga och tiggande barnen från gatorna och se till att de fick en god moral. Senare handlade det om att ersätta barns arbete med en mer formaliserad skolgång.⁷¹ Folkundervisningen framväxt beskrivs således inte som ett humanistiskt projekt, utan som en del av statens och kyrkans reglering av de lägre klasserna. Genom skolan möjliggjordes inte endast eller ens först och främst förmedlingen av kunskaper och färdigheter, utan framför allt en disciplinerande maktutövning som sträckte sig ända ner till individnivå.⁷² Denna process beskrivs emellertid inte ur ett ensidigt ovanifrånperspektiv där de lägre klasserna antas foga sig efter statsmakternas vilja utan motstånd. De lägre klasserna hade enligt Sandin ett eget intresse av skolan, framför allt som försörjningsinstitution. Att låta barnen gå i skolan kan därför beskrivas som ett strategiskt val från föräldrarnas sida och inte endast som en pålaga från myndigheterna. Det allmänna skolväsendets uppkomst knyts därigenom till andra logiker än enbart tvångsmaktens. Med utgångspunkt i Antonio Gramscis tänkande knyter Sandin skolväsendets relativa framgång till hegemoniskapandets logiker som, något förenklat, innebär en styrning där alla parter har något att vinna på skolväsendets utbyggnad snarare än en ensidig vertikal maktrelation – präglad av lagstiftning och våld – som endast gynnar de styrande klasserna. Barndomens förändrade innebörder under perioden knyts till skolväsendets framväxt och utveckling. Genom skolan har barn kommit att framträda som en särskild grupp i samhället.⁷³ Framför allt betonas skolans roll för utformandet av barndomen i förhållande till förändrade uppfostringsmetoder. Utifrån Michel Foucaults tanke om den disciplinära makten beskriver också Sandin uppfostringsmetodernas historiska förändring som en förändring från yttre underkastelse och disciplinering till en ökad internalisering av normer och värderingar.

Mats Sjöbergs studie om motståndet mot folkskolan på landsbygden kan också placeras inom en socialpolitisk problematik där frågan om familjeförsörjningen ställs i centrum. Motståndet mot folkskolans etablerande på landsbygden var enligt Sjöberg starkt kopplat till behovet av att barn deltog i jordbruksarbetet. Barns arbete syftade dock inte bara till att möta de ekonomiska behoven, det handlade också om att fostra barnen för den framtida försörjarrollen. En viktig förklaring till de konflikter som uppstod

om barndomens innebörder och välfärdens organisering, Stockholm

⁷¹ Sandin (1986), s. 138-140, 211.

⁷² Sandin (1986), s. 255-256.

⁷³ Sandin (1986), s. 41-42.

kring folkskolans etablering var enligt Sjöberg olika och motstridiga fostrans- och bildningsideal. Sammanvävt med dessa fanns också motstridiga föreställningar om barn och barndom. Konflikten om folkskolans etablerande beskrivs därför som en kamp om vem som skulle få disponera barns tid och därigenom också få forma barndomen. Den goda barndomen i Bolstad pastorat, och på landsbygden generellt, inkluderade arbete och hade såväl en instrumentell som en socialiserande funktion, det vill säga den handlade både om försörjning och fostran.⁷⁴

Kraven på heltidsläsning och en högre närvaro i skolan implicerade en ny syn på den goda barndomen. De nya idealen bars av flera olika grupper varav den starkaste var folkskollärarna. Sjöberg visar att den nya barndomssynen hade sitt starkaste fäste i stads- och industrimiljöer, vilket primärt förklaras av att industrialiseringen hade gjort barnarbetet överflödigt. Därigenom kunde barn som grupp plötsligt utpekas som ett centralt samhällsproblem. Skolan blev i dessa miljöer ett socialpolitiskt instrument för att ta hand om barnen. På detta sätt möjliggjordes en ny sorts barndom som präglades av skolan snarare än arbete. Det var när denna barndomssyn exporterades till landsbygden och platser som Bolstad pastorat som konflikten om folkskolan uppstod.

Sjöberg har i en annan studie specifikt fokuserat på enhetsskolereformen och skolans fostran.⁷⁵ I likhet med Richardson, Marklund och Isling tar han sin utgångspunkt i det officiella politiska materialet. Här är det emellertid skolans aktörer som står i centrum; fokus riktas mot de olika lärargrupperna och deras tolkningar och definieringar av de skolpolitiska målsättningarna. Det centrala kunskapsintresset är inte heller skolan som institution, utan skolans konsekvenser för barn- och ungdomsperiodens innehåll, gestaltning och förändring.⁷⁶ Lärarnas perspektiv på fostransfrågan blev enligt Sjöberg under lång tid styrande för diskussionen. Detta visade sig till exempel i de kartläggningar och utredningar av skolans disciplinproblem som genomfördes samt i diskussionerna i pressen, och vid ett flertal tillfällen även i riksdagen, som ofta utgick från lärarnas problemdefinition.⁷⁷ Enligt Sjöberg kan man dock skönja en markant förändring i synen på fostran mot slutet av 1960-talet då begreppet fostran kom att ersättas av begrepp som elevvård. Sjöberg ser i detta en kamp mellan lärarkår och skolpolitiker där en omdefiniering och omförhandling av fostransuppdraget blir resultatet.⁷⁸

⁷⁴ Sjöberg (1996), s. 257f.

⁷⁵ Sjöberg (2003).

⁷⁶ Sjöberg (2003), s. 57-59.

⁷⁷ Sjöberg (2003), s. 87-88.

⁷⁸ Sjöberg (2003), s. 88-89.

En rad olika tendenser och perspektiv kan urskiljas i den forskning som har diskuterats ovan. Mycket utbildningshistorisk forskning har kommit att kretsa kring statsmakternas målbeskrivningar och beslutsprocesser. Därmed har också ett specifikt antagande om vad ”politik” är lagts till grund för forskningen. Politik har här varit liktydigt med de förhandlingar och beslutsprocesser som pågår på regerings-, riksdags- och myndighetsnivå. Forskningen om läroplanskoder och utbildningskonceptioner har inneburit ett tydligt brott med detta perspektiv. Genom att ta sin utgångspunkt i specifika teoretiska perspektiv snarare än i utbildningspolitiska problemställningar har man ställt skolans organisation och historiska utveckling i ett nytt ljus. Läroplanernas och utbildningskonceptionernas tysta innehåll har uppmärksamrats och de underliggande principerna för skolans fostran och undervisning har synliggjorts och problematiserats.

Som har framgått ovan finns det också exempel på forskning som har kombinerat utbildningshistoriska perspektiv med socialhistoriska. Här har man medvetet rört sig bort från den ensidiga fokuseringen på den formella politiska arenan och riktat uppmärksamheten mot sambanden mellan skolpolitiken och andra samhällsliga och sociala processer, något som också inneburit att man har vidgat källmaterialet till att inkludera annat material än det formella skolpolitiska. Därmed har man öppnat för andra perspektiv på skolans utveckling och organisation. I politiken om skolan inkluderas här förhandlingar och processer mellan flera samhällsliga nivåer, till exempel med avseende på barns villkor, familj och barndomens utformning; skolväsendet utformas i spänningen mellan människors vardag och den formella politiken.⁷⁹

Problemställning, syfte och frågor

Politikbegreppet kan alltså ges en vidare innebörd. Politik kan förstås som olika slags förhandlingar och konflikter som utkämpas på många arenor och på flera nivåer. Den formella politiska processen är med ett sådant synsätt bara en av flera diskussionsarenor där skolans styrning, organisering och innehåll förhandlas. Politik i denna vidare mening kan beskrivas som *en kamp om tolkningsföreträdet*, det vill säga en kamp om rätten att få benämna och definiera verkligheten och därigenom styra utvecklingen i olika riktningar. Sådana kamper utkämpas inte bara inom det formella politiska systemet; överallt där verklighetens beskaffenhet förhandlas – diskussioner som innefattar regler om inneslutning och uteslutning av vad

⁷⁹ För en beskrivning och motivering av ett sådant perspektiv, se Bengt Sandin (1988), ”På jakt efter skolans historia. Några argument för nödvändigheten av att skifta perspektiv”, i *Utbildningshistoria, Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, s. 157-170, Uppsala.

som får sägas och inte sägas – pågår utifrån detta synsätt politiska processer med potential att forma och styra samhället på olika sätt.

Den kontrovers om skolbarnets fostran som uppstod i samband med enhetsskolereformen involverade inte bara politiker och myndighetspersoner, många andra aktörer deltog i debatten. Vilka andra diskussionsarenor kan då nämnas i anslutning till den formella politiska? Eftersom skolans fostransuppdrag allmänt har betraktats som en viktig samhällsfråga kan man naturligtvis finna spår av denna diskussion i många olika fora; såväl i dagstidningar, facktidskrifter och i olika intressegruppers publikationer har frågor om skolans fostran dryftats. En arena som inte kan ignoreras i detta sammanhang är lärartidningarna. Här har framför allt lärarna men även andra professionella grupper med anslutning till skolan diskuterat skolans fostransuppdrag ur olika perspektiv. När det gäller agafrågan var dessutom lärarna direkt berörda av debatten, vilket gör lärartidningarna till ett särskilt intressant material för denna studie.

Att knyta an till ett mer dynamiskt politikbegrepp får dock fler konsekvenser än vilka diskussionsarenor och källmaterial som inkluderas. Fokuseringen på kampen om tolkningsföreträdet för med sig åtminstone två saker, dels att konflikt- och maktdimensioner uppmärksammas, dels att språkets betydelse för politiska processer beaktas. Mycket utbildningshistorisk forskning har, som nämnts ovan, gått hand i hand med ett konsensusorienterat perspektiv där konflikt- och maktdimensioner skjutits i bakgrunden till förmån för målrationala analyser som betonat samtycke och lyckade kompromisser. Man har sällat sig till vad Herbert Butterfield en gång kallade en ”whig interpretation of history”, det vill säga en utvecklingsoptimistisk historieskrivning där både skolan och samhället antas ha gått från klarhet till klarhet genom teknisk utveckling och demokratisering. Utgångspunkten har varit nuet – där en fri, demokratisk skola för alla är ett oomtvistat värde – och sedan har man försökt urskilja hur förverkligandet av nuet blivit möjligt.⁸⁰

Donald Broadys studie om den dolda läroplanen, som har beskrivits ovan, har jämte andra kritiska studier synliggjort en rad olika problem med den konsensusorienterade utbildningsforskningen. Inte minst progressivismen, som blev en viktig pedagogisk strömning inom efterkrigstidens nya skola, har problematiserats och ställts i ett nytt ljus.⁸¹ Utan att ansluta mig till begreppet dold läroplan knyter jag i denna studie an till ett konflikt- och maktperspektiv som har klara beröringspunkter med Broadys. Dock tillmäts här språket en avgörande roll för politiska processer, vilket innebär att maktordningar av olika slag betraktas som tillfälliga, osäkra och förhandlingsbara, precis som språkliga begrepp och betydelser är för-

⁸⁰ Pettersson (2003), s. 364.

⁸¹ Se Daniel Kallós (1978), *Den nya pedagogiken. En analys av den sk dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*, Stockholm.

änderliga och undflyr permanent fixering. Snarare än att utgå från en *strukturernas politik* utgår därför denna maktanalys från vad som skulle kunna kallas en *benämmandets politik*.⁸²

I studier där man har fokuserat på skolan som en fostrande och disciplinerande institution har framför allt klass och kön stått i centrum för analysen. Ovan har jag lyft fram Florins och Johanssons forskning som ett exempel på sådana studier. Skolans fostrande och disciplinerande åtgärder har dock inte endast varit kopplade till kön och klass. *Ålder* har också utgjort en viktig kategori som bör uppmärksammas. Att agan efter 1936 bara var tillåten i folkskolan innebar inte att medelklassens barn nu var undantagna agan medan arbetarklassens barn fortfarande omfattades, utan endast att barn över tretton år var undantagna, *oavsett klasstillhörighet*. Detta blir uppenbart genom en granskning av skolstadgorna som gällde för de skolformer som tog vid efter folkskolans sjätte eller sjunde år. Vid sidan av de stora skolformerna – folkskola, realskola/läroverk och flickskola – hade med tiden en mängd olika påbyggnadsskolor växt fram.⁸³ Här ska man lägga märke till att när det gällde fortsättningsskolan, som infördes 1918 och som var sammankopplad med folkskolan, var agan uttryckligen förbjuden.⁸⁴ Barn från arbetarklassen som fortsatte sin skolgång efter folkskolans sjätte eller sjunde år var således undantagna agan. Dessutom hade, som redan har nämnts, folkskolan med tiden utvecklats till en sorts botten-skola även för medelklassen. Agan kan alltså inte sägas ha varit en disciplinerande åtgärd avsedd endast för de lägre samhällsgruppernas barn. Agan var inte knuten till klasstillhörighet, utan snarare till ålder, i stort sett alla barn mellan sju och tretton år omfattades. Att analysera skolbarnets fostran med fokus på ålder och barndom, snarare än endast kön och klass kan därför vara en fruktbar utgångspunkt för en utbildningshistorisk studie.

Jag har också lyft fram Bengt Sandins och Mats Sjöbergs forskning som ett exempel på barndomshistoriska studier där den starka förbindelsen

⁸² Begreppet "benämmandets politik" har jag lånat av Tomas Englund i Englund (2004), s. 42.

⁸³ Marklund har pekat på att den elev som runt 1950 fullgjorde sitt sjunde skolår kunde göra detta i följande skolformer: folkskolans sjunde årskurs; allmän fortsättningsskola; yrkesbestämd fortsättningsskola; ersättningsskola; mindre fortsättningsskola; repetitionsskola; högre folkskola, allmän; högre folkskola, yrkesbestämd; femårig statlig realskola; fyraårig statlig realskola, allmän; fyraårig statlig realskola, praktisk; fyraårig kommunal realskola, allmän; fyraårig kommunal realskola, praktisk; statligt gymnasium i högre allmänt läroverk; sexårig kommunal flickskola; sjuårig kommunal flickskola; kommunal yrkesskola; landstingskommunal verkstadsskola eller yrkesskola samt lärlingsutbildning, Marklund (1980), s. 33.

⁸⁴ I den första stadgan för fortsättningsskolan som kom 1918 kan man i kapitel 3 § 3 läsa följande: "Lärjunge, som felar i sina åligganden, vare i mån av förseelsens beskaffenhet underkastad lärarens bestraffning i enlighet med de närmare bestämmelser, som i detta avseende meddelas i det för skolan gällande reglemente, därvid dock kroppslig aga icke må förekomma", SFS 1918:1001, s. 2733.

mellan skola och barndom har påvisats. Dessa studier är förankrade i en socialhistorisk tradition där skola och barndom ställts i relation till övergripande ekonomiska, politiska och sociala processer i samhället. Man har här uppmärksammat kopplingen mellan samhällsförändringen och barndomens förändrade innebörder och undersökt skolans centrala roll i dessa processer. Studiernas fokus på familj- och vardagsliv har inneburit att de samhällsliga processerna knutits samman med formandet av det "lilla livet". Således har sambanden mellan politik, ekonomi, produktion och vardagsliv uppmärksamrats i relation till barndomen. I likhet med dessa studier knyter jag i denna avhandling samman den barndomshistoriska analysen med den utbildningshistoriska. Mitt anslag innebär dock att analysen går i en delvis annan riktning. Barndomens förändrade innebörder har inte tidigare diskuterats med utgångspunkt i det jag ovan kallat benämningens politik, det vill säga kampen om tolkningsföreträdet, rätten att få benämna och definiera verkligheten och därigenom påverka den. Här kommer därför uppmärksamheten att riktas mot de konstruktioner av barnet och barndomen som framträder i *talet om skolbarnets fostran* på olika diskussionsarenor, det vill säga en språklig analys kommer att vara central. Vad detta mer konkret innebär förklaras nedan. Men först ska avhandlingens problemställning, syfte och frågeställningar preciseras.

Mot bakgrund av sammansmältningen av de gamla skolformerna till en enhetlig skola synliggjordes de skilda sätt att behandla barnen som här existerade. Som tydligast blev detta när det gällde skolagan, som vid denna tidpunkt endast var tillåten i folkskolan. Förekomsten av skolagan stod i konflikt med drömmen om en demokratisk skola som den uppfattades av enhetsskolans företrädare, en skola där alla barn skulle behandlas lika. Frågan om den nya skolans fostrande uppgifter hamnade därför i blickfånget och utvecklades till en livlig diskussion som fördes på flera olika arenor och under lång tid. Skolagan blev konfliktpunkten i denna diskussion, en punkt där olika och motstridiga synsätt på barn, skola och fostran möttes. Avhandlingens syfte är att analysera denna konflikts upprinnelse, utveckling och följder i relation till skolans fostransuppdrag och barndomens innebörder.

Avhandlingens övergripande frågeställning rör således denna konflikt; varför blev skolagan ett problem i samband med enhetsskolereformen? I de knapphändiga referenser till agaförbudet som man kan finna i den tidigare forskningen har inte skolagan problematiserats i relation till barndom och frågor kring barns fysiska integritet, utan har uppfattats som en naturlig konsekvens av skolväsendets utveckling. Men var verkligen agaförbudet en självklar följd av skolformernas sammansmältning? Snarare än att utgå ifrån att agaförbudet var en naturlig följd av parallellskolesystemets avskaffande utgör i denna avhandling konflikten om skolagan ett viktigt exempel på den kamp om skolbarnets fostran som aktualiserades i sam-

band med genomförandet av enhetsskolan och på de olika synsätt på barn som här kom till uttryck. Hur denna kamp uppstod, innebörderna i skolans fostransuppdrag, och vilket barn och barndom som konstruerades i denna process är därför mina centrala kunskapsintressen.

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Det är mot denna bakgrund av stor vikt att analysen rör sig på flera nivåer. Det är viktigt att förstå hur och på vilket sätt det formella politiska spelet skapade ramar för diskussionen om skolans fostrande uppgifter och hur dessa avgränsades och definierades begreppsligt och språkligt. Därför kommer skolpolitikens spänningsfält och förutsättningar beskrivas och viktiga aktörer identifieras. Detta handlar om platserna för de processer och politiska kompromisser som här studeras. Just då det gäller skolans fostransuppdrag fick detta som vi sett en speciell utformning eftersom det knöts till frågan om agans pedagogiska legitimitet och därmed också till ett bredare problem, nämligen den om barns fysiska integritet. Undersökningen av de politiska processerna behöver dock fördjupas för att det ska bli möjligt att identifiera vad som gjorde ett förbud möjligt och vilka följder det fick. Här blir den språkliga orienteringen central. En analys av hur barn, skola och fostran konstruerades i specifika texter utgör ett försök att synliggöra förändringsprocesser som inte närmare har berörts i tidigare forskning.

Diskursanalysen ligger till grund för och erbjuder verktyg att studera skolans fostransuppdrag, agaförbudet och barndomens innebörder med utgångspunkt i ett sådant språkligt orienterat perspektiv. Diskursanalys och olika användningar av diskursbegreppet har på senare år blivit allt vanligare inom samhällsvetenskaplig och historisk forskning.⁸⁵ Diskursbegreppet är emellertid inte ett entydigt begrepp med en självklar innebörd, utan används på olika sätt inom skilda diskursanalytiska traditioner, varför en precision av begreppet är nödvändig.⁸⁶ Olikheterna till trots har skilda diskursanalytiska förhållningssätt det gemensamt att man betraktar språket

⁸⁵ För svenska historiska studier, se till exempel Roddy Nilsson (1999), *En välbyggd maskin, en mardröm för själen. Det svenska fängelsesystemet under 1800-talet*, Lund; Charlotte Tornbjør (2002), *Den nationella modern. Moderskap i konstruktioner av svensk nationell gemenskap under 1900-talets första hälft*, Lund. För historieforskningens ambivalens inför diskursbegreppet, se Björn Horgby (1998), "Från jämlikhet till marknad: en diskursanalys av kommunalpolitiken i Linköping efter 1970", *Historisk Tidskrift* 1998:3, s. 357f.

⁸⁶ För en översikt över olika diskursteoretiska strömningar, se Norman Fairclough (1992), *Discourse and Social change*, Cambridge, s. 12-36 och Marianne Winther Jørgensen & Louise Philips (2000), *Diskursanalys som teori och metod*, Lund.

som centralt för hur världen uppfattas och organiseras.⁸⁷ Det finns därför anledning att inleda en precisering av diskursbegreppet med en diskussion om vad denna generella språkliga orientering innebär.

Inom samhällsvetenskaplig och historisk forskning har man traditionellt lagt tonvikten vid de materiella och sociala villkorens betydelse för samhällets utveckling och förändring. Utgångspunkten har ofta varit historiematerialistisk, det vill säga föreställningen att det existerar ett antal grundläggande materiella drivkrafter som styr samhällsutvecklingen i vissa bestämda riktningar – primärt den tekniska utvecklingen, produktionen och dess resursfördelning och användning. En analys av språket – bärande berättelsestrukturer, begrepp och metaforer och så vidare – ges ingen central roll i den sortens analyser. Språket betraktas med detta synsätt närmast som en återspeglning av den materiella verkligheten med dess reella villkor. Språket kan emellertid ges en mer produktiv roll i analysen av politiska, sociala och kulturella förändringar. Istället för att utgå från att språket endast beskriver eller speglar verkligheten kan man utgå från språkets konstitutiva roll för vår verklighetsuppfattning. Man tar då fasta på att världen inte kan separeras från de språkliga kategorier varigenom vår kunskap om den förmedlas, vilket innebär att vårt tillträde till världen är helt beroende av språket. Med en sådan utgångspunkt betraktas inte de språkliga framställningarna av verkligheten som något sekundärt, utan blir istället själva föremålet för analysen.

För att återknyta till det vidgade politikbegreppet; politik betraktas ur detta perspektiv som vissa bestämda anspråk på att formulera verkligheten och vad som krävs för att förändra den på olika sätt. Att språket tillskrivs denna grundläggande betydelse innebär emellertid inte att man vill förneka att det finns en verklighet bortom det diskursiva – det vill säga utanför språkets domäner – eller att materiella villkor är betydelselösa och kan lämnas därhän. Vad som framhålls är snarare att allt meningsskapande är knutet till språket, att hela tillvaron – alla objekt och handlingar – får sin specifika *mening och identitet* via språket.⁸⁸ Med ett sådant språkorienterat

⁸⁷ Som sociologen Mats Börjesson har påpekat är ”den språkliga vändningen” en central utgångspunkt för diskursanalyser av skilda slag, Mats Börjesson (2003), *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*, Lund, s. 26. Frasen ”den språkliga vändningen” eller ”the linguistic turn”, myntades i slutet av 1960-talet av filosofen Richard Rorty för att beskriva hur språket från att ha varit filosofins instrument själv blivit objekt för den filosofiska analysen. Se Richard Rorty (1967) (Ed.), *The Linguistic Turn*, Chicago. Den språkliga vändningen förläggs vanligtvis till början av 1970-talet och framåt. Tomas Englund förlägger emellertid den språkliga vändningen inom pedagogikdisciplinen till 1990-talet då ”kampen om begrepp och benämningens politik, som uttryck för den språkliga vändningen” enligt honom ”kommit att inta en alltmer dominerande plats”, Englund (2004), s. 42.

⁸⁸ För en mer utförlig diskussion om förhållandet mellan språket och ”verkligheten”, se Ernesto Laclau & Chantal Mouffe (1985), *Hegemony and Social Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*, London, s. 108f.

synsätt kan diskussioner av det slag som studeras i denna studie analyseras utifrån frågor om hur skolan, barnet och fostran tilldelas mening, eller konstrueras på olika sätt, genom de berättelser, ord, begrepp och metaforer som kommer till användning i olika framställningar. Enkelt uttryckt, fokus riktas mot *talet om skolan, barnet och fostran* i olika texter.

Att det är de specifika orden, begreppen och metaforerna som uppmärksammas innebär samtidigt att det inte är språket som sådant som står i centrum för diskursanalysen, utan snarare vad språket *åstadkommer* i olika sammanhang. Intresset riktas mot de språkspel eller samtalsordningar som organiserar språket till meningsbärande framställningar.⁸⁹ Ett sätt att definiera diskursbegreppet, och som tar fasta på denna åtskillnad mellan språk och samtalsordningar, är att beskriva en diskurs som "en regelstyrd framställning av utsagor, begrepp, teser och teorier som utgör en serie av artikulerade föreställningar om någonting".⁹⁰ Med utgångspunkt i en sådan definition kan man tänka på en diskurs som en meningsskapande struktur som reglerar vår syn på verkligheten och sätter gränser för vad som är möjligt att tänka, säga och göra vid en given tid och i en given kontext.

Detta synsätt kan behöva en pedagogisk illustration. Statsvetaren David Howarth ber oss att tänka på en skog som står i vägen för en planerad motorväg. Skogen är i detta sammanhang öppen för en rad olika tolkningar som i sin tur är knutna till olika diskurser. Ingen tolkning är given på förhand. Det finns inga tvingande skäl att uppfatta skogen som ett besvärande hinder för utbyggnaden av motorvägen. Den kan lika gärna uppfattas som exempelvis en viktig och intressant plats för naturvetenskapliga studier, eller som en symbol för ett lands hotade natur. Med andra ord, skogens mening är inte självklar, flera olika innebörder är möjliga. De olika möjliga innebörderna existerar emellertid inte i ett vakuum, utan är knutna till specifika diskurser. Inom en modern *ekonomistisk diskurs* ligger det nära till hands att se skogen som ett hinder för utbyggnaden av en motorväg; men den kan inom en sådan diskurs även förstås som en värdefull naturtillgång som genererar ekonomisk tillväxt. Inom en annan diskurs, till exempel en *miljökampsdiskurs*, kan skogen tilldelas innebörder som är i konflikt med den ekonomistiska diskursens innebörder. Inom denna diskurs ligger det nära till hands att förstå skogen som ett viktigt ekosystem eller en plats som är värdefull på grund av dess estetiska värde, tolk-

⁸⁹ Mats Beronius har beskrivit skillnaden mellan språk och diskurs genom att göra skillnad på "de enskilda orden" och "det särskilda språkspel som organiserar orden till en framställning...", Mats Beronius (1991), *Genealogi och sociologi. Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*, Stockholm, s. 34. Se även Sophia Lövgren (2002), *Att skapa ett framtidens folk. Governmentality och miljödiskurs i modern svensk bostadspolitik: miljonprogramsområdet Navestad*, Linköping, s. 36f.

⁹⁰ Lövgren (2002), s.37.

ningar som är helt frikopplade från ekonomiska beaktanden.⁹¹ Exemplet kan utsträckas till att omfatta vår förståelse av verkligheten generellt. Förståelsen av tillvaron är inte given på förhand, utan är beroende av de diskurser som under olika perioder och i skilda kontexter organiserar verkligheten.

Den grundläggande uppgiften för diskursanalysen kan därmed sägas vara att i specifika texter urskilja vilka diskurser som ligger till grund för olika sätt att tillskriva verkligheten mening. Analysen inriktas på texternas framställningar av olika fenomen, praktiker och identiteter för att förstå hur de används och vilka konsekvenser de får i olika sammanhang. Metodiskt handlar det om att ringa in de begrepp, ord, fraser och metaforer som tillsammans utgör specifika diskurser. I denna studie är det olika framställningar om skolbarnets fostran som analyseras. Centralt för den diskursanalys som genomförs här är också en undersökning av diskursernas möjlighetsvillkor. Dessa ska dock inte förstås på ett deterministiskt sätt så att olika händelser och fenomen skulle nödvändiggöra en bestämd utveckling. Att undersöka möjlighetsvillkor handlar om att synliggöra *möjligheterna* för en viss utveckling snarare än att peka ut en utveckling som *nödvändig*.⁹² Möjlighetsvillkoren ska heller inte förstås som realiteter som existerar utanför diskurserna, utan som händelser, fenomen och föreställningar som framträder som grundläggande för olika åtgärder *inom* diskurserna.

Jag har funnit det fruktbart att göra en distinktion mellan yttre och inre möjlighetsvillkor. Med yttre möjlighetsvillkor åsyftas här det historiska sammanhang, de händelser och fenomen som bildar bakgrund och sammanhang för en specifik diskurs.⁹³ För denna studie handlar det framför allt om att ringa in de skeenden och händelser som återopades i diskussionen om skolagan. Vad var det som gjorde att skolagan blev ett politiskt och pedagogiskt problem under efterkrigstiden? Vilka historiska skeenden och händelser återopades och möjliggjorde denna problematisering? Med inre möjlighetsvillkor åsyftas de olika argument och föreställningar som utgör hörnstenarna för en diskurs. Här handlar det om att synliggöra vilka argument och föreställningar – uttalade såväl som outtalade – som bär upp och legitimerar en diskurs och utgör dess inre logik. Vilka argument och föreställningar om barn, skola och fostran vilade skolagan på? Vilka nya

⁹¹ David Howarth (2000), *Discourse*, London, s. 102.

⁹² Som till exempel Anne-Lie Steen har påpekat finns det inget orsak-verkanförhållande mellan möjlighetsvillkor och en specifik utveckling, se Anne-Lie Steen (2003), *Mäns våld mot kvinnor – ett diskursivt slagfält. Reflektioner kring kunskapsläget*, Göteborg, s. 47.

⁹³ I denna betydelse används begreppet möjlighetsvillkor hos Foucault och inom den foucaultanska traditionen. Se till exempel Michel Foucault (1993), *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*, Stockholm, s. 36; Ulf Olsson (1997), *Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsouppläsning i statens offentliga utredningar*, Uppsala, s. 37f.

kunskaper och föreställningar låg till grund för den diskurs där denna praktik utmanades?

Den definition av diskursbegreppet som har givits ovan har formulerats inom en tradition där Michel Foucaults tänkande har utgjort en viktig inspirationskälla.⁹⁴ Foucaults diskursbegrepp har dock mött en del kritik. Även inom det diskursanalytiska fältet har vissa problem med det foucaultanska diskursbegreppet påpekats. Kritiken har framför allt handlat om att det i Foucaults studier finns en tendens att försöka identifiera en underliggande grunddiskurs eller paradigm inom olika epoker – Foucaults eget begrepp för detta är *episteme*⁹⁵ –, något som anses dölja de radikala diskursiva förändringar och förskjutningar som kan ske inom en och samma epok.⁹⁶ I kontrast till detta synsätt har flera forskare istället velat framhålla en mer konfliktfylld bild av tillvaron, där många olika diskurser existerar parallellt, överlappar varandra och ingår i en ständig kamp om hur världen ska benämnas och därmed konstitueras.⁹⁷ David Howarths illustration av diskursers betydelse för meningsskapande ovan är ett exempel på ett sådant öppet och konfliktorienterat diskursbegrepp.

Två centrala företrädare för denna sorts diskursanalys är Ernesto Laclau och Chantal Mouffe.⁹⁸ Laclau och Mouffe har i flera avseenden influerats av Foucault men har tydligare velat framhålla tillvarons kontingens, det vill säga tillvarons öppna, ofixerade och föränderliga karaktär och man har betonat språkets roll starkare än inom den foucaultanska traditionen. Mot idén om en överordnad diskurs menar Laclau och Mouffe att språkets tve-

⁹⁴ Även inom Foucaults egen textproduktion kan emellertid flera olika betydelser av diskursbegreppet urskiljas, varför det är vanskligt att kalla en specifik definition för Foucaults egen. För en diskussion om mångtydigheten i Foucaults diskursbegrepp se Sara Mills (1997), *Discourse*, London, s. 6-8; Nilsson (1999), s. 35-38.

⁹⁵ För Foucaults egen definition och diskussion av detta begrepp, se Michel Foucault (2002), *Vetandets arkeologi*, Lund, s. 227.

⁹⁶ Huruvida denna kritik egentligen drabbar Foucaults analyser vill jag låta vara osagt. Åtminstone är kritiken mer relevant för Foucaults tidiga studier – som brukar benämnas den *arkeologiska* perioden – än hans senare studier – den *genealogiska* perioden. Foucault själv argumenterade emot ett ”epokistiskt” synsätt redan i *Vetandets arkeologi*: ”Jag skulle i så fall ha karakteriserat en epoks anda – något som hela mitt företag strider emot. De relationer jag har beskrivit är giltiga då det rör sig om att definiera en särskild konfiguration; de är inte tecken som kan beskriva en kulturs hela ansikte”, Foucault (2002), s. 191. Det ska dock sägas att ”Foucaults diskursbegrepp” lever sitt eget liv inom samhällsvetenskaplig forskning, varför det ibland är svårt att urskilja om kritik av detta slag bygger på läsningar av Foucaults texter eller på sekundärtexter som hänvisar till Foucaults diskursbegrepp.

⁹⁷ Se t e x Winther Jørgensen & Philips (2000), s. 20; Tornbjer (2002), s. 23-24.

⁹⁸ Laclau & Mouffes programmatiska bidrag till den diskursanalytiska traditionen har formulerats i Ernesto Laclau & Chantal Mouffe (1985) *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*, London, och är fortfarande den centrala texten för forskare som inspirerats av detta perspektiv.

tydighet och föränderlighet medför att diskurser aldrig fixeras totalt. Precis som ord, begrepp och symboler är utsatta för ständiga betydelseförskjutningar och förändringar är de olika diskurser varigenom världen konstitueras också hela tiden utsatta för förskjutningar och förändringar. Till och med när en diskurs är som mest framgångsrik kan den enligt Laclau och Mouffe inte vara något annat än en tillfällig fixering av mening – en fixering som när som helst kan utmanas av andra diskurser.⁹⁹ Vidare framhåller Laclau och Mouffe de politiska dimensionerna av tillvarons diskursiva organisering. Politisk stabilitet respektive instabilitet länkas samman med tillfälliga diskursiva formationer som kan upplösas och uppgå i nya formationer. Laclau och Mouffe betonar således diskursers instabila karaktär, deras mångtydigheter och motsägelsefullheter och framhåller deras politiska dimensioner. Detta konfliktorienterade synsätt är grundläggande för en diskursanalys som uppmärksammar förhandlingar och förändringar utifrån ett vidgat politikbegrepp.

Jag har i det ovanstående definierat diskursbegreppet i termer av menings-
skapande strukturer som reglerar vår syn på tillvaron och som sätter gränser för vad som är möjligt att tänka och säga vid en given tid och i en given kontext. Vidare har jag beskrivit det diskursiva som ett maktfält där olika diskurser existerar parallellt, överlappar varandra och ingår i en ständig kamp om hur världen ska benämnas och uppfattas, det vill säga som ett politiskt fält. Diskursanalysens uppgift har mot bakgrund av detta beskrivits som att i olika texter urskilja vilka diskurser som får tillskriva skilda fenomen, praktiker och identiteter deras mening och därmed organisera världen på olika sätt samt vilka yttre och inre möjlighetsvillkor som bildar bakgrund till och utgör diskursernas inre logik. Att diskursanalysen är inriktad på att undersöka diskursers reglerande, gränssättande och organiserande funktioner innebär att den är sammanvävd med en analys av makt. Såväl Foucault som Laclau och Mouffe har också lämnat viktiga bidrag till hur diskursanalysen kan bidra till att synliggöra maktrelationer och maktprocesser av olika slag. Hos Foucault är det framför allt maktutövningens historiskt betingade skepnader och olikartade verkningar som har fångat intresset medan det hos Laclau och Mouffe framför allt är frågor om stabilitet och förändring som står i centrum. Vad dessa olika bidrag mer konkret består i och hur de kan vara användbara för min studie är vad som diskuteras härnäst.

⁹⁹ Laclau & Mouffe (1985), s. 105f.

Styrningsrationalitet och hegemoni

Vilka verktyg kan vara fruktbara för att synliggöra och analysera de maktprocesser som är inbegripna i olika diskurser? Här ska två analytiska begrepp presenteras som på olika sätt är användbara för denna studie. Viljan att fostra kan ses som en strävan – både uttalad och outtalad – att forma och styra individer och grupper på vissa bestämda sätt, utifrån vissa kunskaper och med hjälp av olika tekniker. Foucault introducerade begreppet *governmentality* för att teoretisera och analysera makt och styrning i olika historiska skepnader.¹⁰⁰ Detta begrepp är det första av de två analytiska begrepp som här ska diskuteras. Efter en kortfattad beskrivning av begreppets grundläggande innebörder ges en beskrivning av hur det kommer att användas i denna studie.

I svenska foucaultinspirerade studier har *governmentality*begreppet vanligtvis översatts som styrningsmentalitet/styrningsrationalitet.¹⁰¹ Som de båda leden i begreppet antyder handlar det om att undersöka de mentaliteter/rationaliteter som är sammanvävda med styrning av olika slag. Mer bestämt utgör den en analys som syftar till att undersöka vilka logiker och mekanismer som är verksamma i olika former av maktutövning.¹⁰² I denna studie kommer *governmentality*begreppet konsekvent att översättas med *styrningsrationalitet*. Ett särskilt intresse har inom denna forskningstradition riktats mot välfärdsstatens framväxt, utveckling och förändringar och man har undersökt på vilket sätt olika former av statlig styrning legitimeras och rättfärdigas samt vilka olika kunskaper, praktiker och tekniker som kommer till uttryck i välfärdsstatlig styrning.¹⁰³ Styrningsanalysen har

¹⁰⁰ Själva begreppet "governmentality" diskuteras knapphändigt av Foucault själv. För Foucaults diskussion av begreppet, se Foucault (1991) "Governmentality", i Burchell, G; Gordon, C och Miller, P. (red.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Chicago, 1991. Begreppet har sedan vidareutvecklats av forskare som Mitchell Dean och Nikolas Rose, se t ex Dean (1999), *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*, Cambridge.

¹⁰¹ Begreppet introducerades i Sveriges 1995 i Kenneth Hultqvists & Kenneth Petterssons (1995) (red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk psykologi, feminism och biopolitik*, Stockholm. Begreppet har sedan dess använts och utvecklats i en rad olika svenska sociologiska, historiska och pedagogiska studier, se till exempel Ulf Olsson (1997; Lövgren (2002; Kenneth Pettersson (2003), *Fängelset och den liberala fantasin. En studie om rekonstruktionen av det moraliska subjektet inom svensk kriminalvård*, Norrköping.

¹⁰² För diskussioner av *governmentality*begreppet, se till exempel Jonas Larsson (2005), "Ordalek och styrningskonst", i *Historisk tidskrift* 2005:3, s. 441ff och Pettersson (2003), s. 23f.

¹⁰³ För styrning i relation till statlig organisering och välfärdsstaten, se Mats Beronius (1994), *Bidrag till de sociala undersökningarnas historia. Eller till den vetenskapliga moralens genealogi*, Stockholm och Gunilla Pettersson (2003), "Med hänsyn till bar-

dock inte begränsats till undersökningar på makronivå, man har också intresserat sig för processer som pågår på lokal- och individnivå.¹⁰⁴ Här har analysen inriktats mot att undersöka vilka kunskaper, praktiker och tekniker som har varit inbegripna i styrningen av institutioner, grupper och individer och vilka olika konsekvenser olika sorters styrning har fått för utformningen av människors liv.

Hur kan då styrningsrationalitetsbegreppet komma till användning i en historisk studie om skolbarnets fostran? Styrningsanalysen i denna studie innehåller fyra av varandra beroende moment.¹⁰⁵ Alla moment följer inte en strikt kronologi, utan hakar i och förutsätter varandra på olika sätt. Av pedagogiska skäl kan det dock finnas anledning att presentera dem enligt följande ordning. Den grundläggande premissen är att all styrning vilar på vissa antaganden om den/dem som ska styras. Fundamentalt är därför att undersöka vilka dessa antaganden är i skilda sammanhang. Att analysera skolbarnets fostran med hjälp av styrningsrationalitetsbegreppet innebär således ett försök att åskådliggöra de olika försanthållanden och inställningar till barnet som olika sätt att forma och påverka vilar på och förutsätter. Föreställningar om barnets egenskaper, förmågor, attityder, behov och så vidare tillhör det som uppmärksammas i detta moment. Dessa antaganden är i sin tur framsprungna ur olika kunskaper eller vetanden om den/det som ska styras. Olika sätt att påverka barnets egenskaper, förmågor och attityder vilar på specifika vetanden som utgör basen för uppfattningarna om vad ett barn är, hur det fungerar och hur det utvecklas. Dessa vetanden skänker samtidigt legitimitet åt styrningen genom att de är möjliga att åberopa som fundament. I modern tid handlar det nästan alltid om olika vetenskapliga synsätt som åberopas för att legitimera styrningen. Det andra momentet handlar således om att undersöka vilka dessa vetanden är i olika sammanhang och vilken sorts styrning de möjliggör.

nets vilja? Socialtjänstens barnperspektiv och den nya välfärdsstatens villkor”, i Hall-dén & Sandin, *Barnets bästa. En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*, Stockholm, s. 139-176; och Lövgren (2002).

¹⁰⁴ För styrning i relation till lokala institutioner, se Bosse Johansson (2003), *Medborgaren och marknaden. Pedagogisk diskurs för folkbibliotek*, Linköping. För styrning i relation till individen, se Lynn Fendler (1998), "What is it impossible to think? A Genealogy of the educated subject", i Thomas S. Popkewitz & Marie Brennan (Red.), *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*, New York, s. 39-63; Lynn Fendler (2001), "Educating flexible souls. The construction of subjectivity through developmentality and interaction", i Kenneth Hultqvist & Gunilla Dahlberg, *Governing the Child in the New Millennium*, New York; Andreas Fejes (2005), "New wine in old skins. Changing patterns in governing the adult learner in Sweden", i *International Journal of Lifelong Learning* 2005:1, s. 71-86.

¹⁰⁵ Momenten bygger på Mitchell Deans beskrivning av styrningsanalysens fyra dimensioner (forms of visibility, distinctive ways of acting, intervening and directing, characteristic ways of forming subjects, selves, persons, actors or agents), Dean (1999). Se även Petersson (2003), s. 22-27.

Styrning består dock inte bara i vissa antaganden och vetanden, utan också i konkreta praktiker och tekniker. Det tredje momentet består därför i att undersöka vilka praktiker och tekniker som hör ihop med styrningen, det vill säga vilka konkreta uttryck olika sätt att forma och påverka barnet fått. Det kan till exempel handla om vissa pedagogiska metoder, tester, olika former av straff eller belöningar.

Det fjärde momentet handlar om att undersöka vilket/vilka subjekt som både bildar utgångspunkt för och utgör målet för olika typer av styrning. Begreppet subjekt kan dock ges flera olika innebörder, varför det kan behöva preciseras innan detta moment beskrivs. Vanligtvis syftar begreppet på en "person" i betydelsen en handlande individ och är då liktydigt med begreppet person eller individ. Denna betydelse återfinns även i Foucaults texter, men viktigare för Foucault är subjektet dels i betydelsen "någon som underordnas/underkastas en given ordning och makt", dels i betydelsen "ett jag eller ett själv som görs till föremål för empirisk observation och introspektion".¹⁰⁶ Subjektet görs därmed till en empirisk fråga snarare än en för-givet-tagen utgångspunkt. Med pedagogen Ulf Olssons ord: "Subjektet är en komplex och analyserbar storhet, ett problem, en konstruktion, en slutprodukt av en diskursiv process som arkeologin har att avtäckas".¹⁰⁷ Att genomföra en historisk analys av subjektsskonstruktioner innebär således att det mänskliga subjektet historiseras. Snarare än att utgå från idén om den mänskliga naturens beständighet fokuserar den foucaultanska subjektssanalysen på de specifika historiska punkter där föreställningar om subjektet och subjektivitet konstrueras.¹⁰⁸

I Foucaults egna studier finns flera belysande exempel på vad en sådan subjektssanalys kan innebära, inte minst i hans studier om vansinnets historia och fängelseväsendets uppkomst.¹⁰⁹ I dessa studier beskrivs inte den vansinnige, den kriminelle eller den sjuke som existerande "i sig", utan som historiskt betingade subjektsskonstruktioner som blivit till genom bestämda diskursiva praktiker, som effekter av specifika maktvetandeformer.¹¹⁰ Dessa olika subjektsskonstruktioner betraktas följaktligen inte som någonting som ligger utanför de historiskt betingade kunskaper varigenom de har beskrivits och definierats, utan fastmer som effekter av dessa. Foucault ägnade särskild uppmärksamhet åt de olika kunskapsanspråk som knutits till humanvetenskaperna – främst medicin, psykologi, psykiatri och kriminologi. Centralt för hans analyser av dessa vetenskaper

¹⁰⁶ Sven-Åke Lindgren (1995), "Michel Foucault och sanningens historia", i Per Månsson (red), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teorier*, Stockholm, s. 327

¹⁰⁷ Olsson (1997), s. 35.

¹⁰⁸ Mills (1997), s. 34.

¹⁰⁹ Michel Foucault (1983), *Vansinnets historia under den klassiska epoken*, Lund; Michel Foucault (1993), *Övervakning och straff. Fängelsets födelse* (1993), Lund.

¹¹⁰ Olsson (1997), s. 38.

är hur de alla har bidragit till olika sätt att styra, disciplinera och normalisera människor genom att de tillåtits definiera vad människan är och vad som är normalt respektive onormalt i fråga om mänskliga egenskaper och beteenden. Skolan – tillsammans med fängelset, hospitalet och fabriken – är enligt Foucault en institution där olika styrnings- och maktprocesser är verksamma genom de diskurser som där blir normerande. Ett intressant fokus för en styrningsanalys är således de olika makt- och vetandeformer som har spelat in i skolans styrning/fostran av barnen och de olika subjektkonstruktioner som här har vuxit fram. Styrningsrationalitetsbegreppet ska i denna studie användas för att synliggöra och beskriva de specifika antaganden och försanthållanden om skolbarnet, de olika kunskapssystem som har burit upp och legitimerat skolans fostran och de skilda tekniker som har kommit till användning samt det subjekt som har konstruerats i och genom skolans fostrande verksamhet.

Det andra analytiska begreppet som ska användas för att analysera maktprocesserna i skolans fostran är begreppet *hegemoni*. Med hjälp av detta begrepp förflyttas analysens fokus från de specifika rationaliteter, logiker och mekanismer som är verksamma i olika sorters styrning till mer övergripande frågor om stabilitet och förändring. Innan jag beskriver vad denna förskjutning av fokus innebär, ska jag ge en kortfattad beskrivning av hegemonibegreppets innebörder och analytiska förtjänster. Användandet av hegemonibegreppet som ett vetenskapligt analytiskt begrepp kan härledas till den italienske marxistiska teoretikern Antonio Gramsci och hans texter från 1920- och 1930-talen. Via Gramsci omtolkades det marxistiska hegemonibegreppet från att ha betecknat strategiska allianser i syfte att överta makten i samhället till att också innefatta moraliskt, intellektuellt och kulturellt ledarskap. Eller uttryckt på ett enklare sätt, hegemoni innebär för Gramsci makten över tanken, att upprätta en ny ”common sense” kring centrala värden och mål.¹¹¹ Begreppet kom sedan att vidareutvecklas inom framför allt brittisk neomarxistisk forskning under 1960- och 1970-talen. Även i Sverige fick hegemonibegreppet ett tidigt genomslag i samband med debattboken *En ny vänster* från 1966 med Göran Therborn som redaktör.¹¹² I föreliggande studie är det framför allt hegemonibegreppet inom ramen för ett diskursanalytiskt förhållningssätt som är intressant. Inspirerade av Gramsci har Laclau och Mouffe vidareutvecklat hegemonibegreppet i relation till diskursbegreppet. Således har hegemonibegreppet kopplats till en språkligt orienterad analys och etableringen och stabiliseringen av språkligt konstruerade meningssystem eller diskurser. Hegemoni etableras enligt Laclau och Mouffe genom att en viss dis-

¹¹¹ David Howarth, Aletta J. Norval, Yannis Stavrakakis (Red.) (2000), *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, hegemonies and social change*, Manchester, s. 15.

¹¹² Göran Therborn (red) (1966), *En ny vänster. En debattbok*, Stockholm.

kurs/diskursformation (tillfälligt) fixeras och framstår som den enda möjliga. När en sådan fixering har etablerats kan den också kallas objektiv. Den är naturligtvis inte objektiv i filosofisk-realistisk betydelse, men den tillhör det-för-givet-tagna. I den stund en diskurs tas för given och framstår som självklar och naturlig, då har hegemoni etablerats. Hegemoni i Laclau och Mouffes mening innebär således att det råder konsensus om ett visst sätt att förstå världen.¹¹³

En viktig aspekt av hegemonibygandet är att skapa konsensus kring centrala begrepp och föreställningar, eller ”noder” som dessa kallas av Laclau och Mouffe.¹¹⁴ Noderna utgör privilegierade tecken eller centrala knypunkter omkring vilka hegemoniska diskurser kan artikuleras och framstå som stabila och entydiga.¹¹⁵ I modern politisk retorik utgör begrepp som exempelvis frihet, demokrati och tillväxt sådana knypunkter. Noderna har emellertid ingen entydig mening. De är, med Laclau och Mouffes språkbruk, ”flytande signifikanter”, vilket innebär att de kan tilldelas olika innebörder beroende på inom vilken diskurs de artikuleras. Demokratibegreppet, till exempel, har en radikalt annorlunda innebörd inom en liberal diskurs jämfört med en kommunistisk.¹¹⁶ Det är just nodernas flytande karaktär som gör de möjliga att föra en politisk kamp om. Hegemoniska tillstånd är därför alltid utsatta för spänningar, förskjutningar och förändringar eftersom språket, och därmed även diskurserna, inte möjliggör en total fixering av betydelse. Hegemonin utmanas och hotas när alternativa diskurser/diskursformationer artikuleras och lyckas uppnå en status som innebär att samsynen ruckas, med följd att det som tidigare tillhörde det-för-givet-tagna blir ifrågasatt och inte längre framstår som ett nödvändigt sätt att förstå tillvaron. I sådana situationer uppstår en kamp om hur tillvaron på nytt ska beskrivas, definieras och förstås, en kamp som inte har en given utgång och där nya diskurser träder fram som potentiella kandidater till en ny hegemonisk samsyn.¹¹⁷

För att återknyta till analysen av skolbarnets fostran handlar hegemoni-analysen i denna avhandling om att studera diskussionen om skolan och skolbarnets fostran som en kamp om att etablera en samsyn, en ”common

¹¹³ Laclau & Mouffe (1985), s. 65-71.

¹¹⁴ Laclau & Mouffe (1985), s. 113f.

¹¹⁵ Denna artikulation definieras av Laclau och Mouffe som ”varje praktik som upprättar en relation mellan element så att deras identitet modifieras som ett resultat av den artikulerande praktiken” (min översättning), Laclau och Mouffe (1985), s. 105. Artikulationsbegreppet skall alltså inte förstås i den gängse språkliga betydelsen ”formande av (språk) ljud med talorgan”, utan som det kommer till användning inom till exempel zoologin eller botaniken där det har betydelsen *sammanfogning*. Se Mikael Stigendal (1990): ”Hegemoni – sfärens och gränsernas överskridande”, i *Zenit* 1990:3-4, s. 23.

¹¹⁶ Howarth, Norval & Stavrakakis (2000), s. 8.

¹¹⁷ Jacob Torfing (1999), *New Theories of Discourse. Laclau, Mouffe and Zizek*, Oxford, s. 101f.

sense” kring skolans fostran. Det handlar konkret om att identifiera de strategier och de noder omkring vilka olika och motstridiga synsätt kunde fogas samman.

Disposition

Med utgångspunkt i ovanstående syfte ska nu avhandlingens disposition presenteras. I kapitel två redogörs för några centrala linjer i svensk skolpolitik under 1900-talet fram till grundskolans etablerande 1962. Syftet med detta kapitel är att teckna det större skolpolitiska skeende där ramarna och förutsättningarna för efterkrigstidens diskussion om skolagan och skolans fostransuppdrag skapades. I centrum står den skolpolitiska utvecklingen från parallellskola till enhetsskola med tonvikt på hur skolans fostransuppdrag har formulerats och omformulerats i denna process. Intresset riktas mot de olika målbeskrivningar, kunskaper och professionella grupper som under olika skeden varit centrala.

En av de omformuleringar av skolans fostransuppdrag som här framträder rör agan och frågan om barnets fysiska integritet. I samband med skolväsendets homogenisering synliggjordes olikheterna mellan skolformerna. Som tydligast var dessa olikheter när det gällde frågan om fysisk bestraffning, någonting som bara var tillåtet i folkskolan. Den skolpolitiska behandlingen av agafrågan är därför vad som står i fokus i kapitel tre. Här beskrivs och analyseras de skolpolitiska turerna kring skolagan som tog sin början med 1946 års skolkommissions förslag om ett agaförbud och som avslutades med skolagaförbudets genomförande 1958. Mot bakgrund av den tidigare forskningens styvmoderliga behandling av detta skeende analyseras det politiska spelet kring skolagan som en kamp om att skapa konsensus i fostransfrågan. För att förstå denna kamp sätts också skolagan i relation till den större samhällsdiskussionen om ”ungdomsfrågan” och disciplinproblemen som pågick under perioden. Här blir det tydligt att det fanns olika och motstridiga synsätt på hur dessa problem skulle hanteras som var knutna till två olika berättelser om samhällsutvecklingen och skolans roll i samhället.

För att förstå dessa motstridiga synsätt räcker det dock inte med att endast studera det formella politiska spelet kring skolagan. De antaganden och föreställningar om skolbarnet som var knutna till dessa synsätt behöver analyseras tillsammans med de olika kunskaper och tekniker som hörde ihop med dessa för att den inre logiken i dessa berättelser ska kunna förstås. I kapitel fyra och fem analyseras därför de olika texter som producerades i diskussionen om skolagan. I kapitel fyra analyseras först de texter som producerades på den skolpolitiska arenan och i kapitel fem riktas uppmärksamheten mot diskussionen som fördes i de olika lärartidningarna

under perioden. I denna analys framträder två övergripande fostrandsdiskurser där två fundamentalt olika sätt att förstå samhällsutvecklingen, skolan och barnet kommer till uttryck. Kapitel sex består av en sammanfattande analys av avhandlingen.

Period, källmaterial och forskningsprocessen

Avhandlingens undersökningsperiod är 1946-1962. Perioden har valts med hänsyn till att det var under denna period enhetsskolereformen tog form och implementerades, och det var i denna process skolagan aktualiserades.¹¹⁸ 1946 års skolkommision bildar startpunkten för undersökningen och 1962 års grundskolebeslut bildar slutpunkten. Då enhetsskolereformen har en lång historia har jag dock funnit det nödvändigt att placera in denna process i ett längre tidsperspektiv. Således omfattar kapitel två 1900-talets skolpolitiska utveckling med start från 1918. Som har nämnts i det ovanstående kan studiens källmaterial delas upp i primärt två olika sorters texter, som också ringar in två diskussionsarenor. Enhetsskolereformen hängde samman med och var en del i planerandet och framväxten av den svenska välfärdsstaten under efterkrigstiden. Som andra välfärdsstatsinsättningar kan den nya skolans framväxt studeras i offentliga utredningar, propositioner, utskottsbetänkanden och riksdagsdebatter. Till detta slags material hör också skolans styrdokument, till exempel olika skolstadgor och läroplaner. I detta material är det möjligt att dels undersöka ramarna för och spelet kring skolagaförbudet, dels de olika antaganden och föreställningar om barnet som skolans fostransuppdrag vilat på i olika skeden. Urvalet av texter inom detta omfattande källmaterial redovisas efter hand de analyseras.

Det andra källmaterialet består av fem olika lärartidningar som gavs ut under perioden. I dessa tidningar kunde olika lärargrupper inom folkskolan, och i viss mån även andra professionella grupper som var knutna till skolan, diskutera skolfrågor av olika slag. Detta material är intressant inte minst mot bakgrund av det vidgade politikbegreppet som diskuterats ovan, vilket möjliggör en analys av ”politiken om barnet” som inte har uppmärksamats inom den tidigare forskningen. Urvalet av dessa tidningar är också motiverat mot bakgrund av att det kraftigaste motståndet mot agaförbudet kom just från folkskollärarkåren. De tidningar som har använts är *Svensk Lärartidning*, *Folkskollärarnas Tidning*, *Sveriges folkskollärarinorns tidning*, *Svensk skoltidning* samt *Lärartidningen*. Den förstnämnda

¹¹⁸ 1940 hade också varit ett möjligt startår för undersökningen med tanke på 1940 års skolutredning. Det var dock först i och med 1946 års skolutredning som idén om enhetsskolan fick fast form. Vidare var det skolkommisionens förslag som till slut bildade underlag för 1950 års beslut om enhetsskolan.

tidningen, *Svensk Lärartidning*,¹¹⁹ var organ för federationen Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening (SAF), som var den gemensamma organisationen för Sveriges Folkskolläraryörebund, Sveriges Folkskolläraryörebund och Sveriges Småskolläraryörebund. Tidningen ansågs länge som det viktigaste språkröret för folkskolan och dess olika lärargrupper,¹²⁰ vilket innebär att tidningens diskussion kan betraktas som ett viktigt ”offentligt tal” om skola, barn och fostran under perioden. *Folkskolläraernas tidning*, *Sveriges folkskolläraryörebunds tidning* och *Svensk Skoltidning* var grupporganisationernas språkrör i de fackliga frågorna och i den skolpolitiska debatten. I dessa tidningar drevs företrädesvis fackliga frågor, men även aktuella skolfrågor som bedömdes vara av relevans för folkskolans verksamhet diskuterades här. Från 1957 efterträddes folkskolläraryörebundens tre tidningar av *Lärartidningen* som i fortsättningen kom att företräda de båda folkskolläraryörebundens och senare grundskolläraernas ståndpunkter i skolfrågorna. Samtidigt upphörde *Svensk Skoltidning*, eller *Folkskolan* som den då hette.

Hur har jag då forskningsprocessen sett ut? Först ska sägas att diskursanalysen inte kan kallas en metod i strikt bemärkelse. Jag har velat antyda detta dels genom att tala om ett diskursanalytiskt fält med flera olika riktningar, dels genom att kalla diskursanalysen ett *förhållningssätt* snarare än en metod. Med utgångspunkt i detta förhållningssätt har jag undersökt vilka diskurser som formade och satte gränser för olika framställningar av skola, barn och fostran i olika texter. Frågor om vilka antaganden om skolbarnet, vilka kunskapsystem som har burit upp och legitimerat olika framställningar av fostran och vilka tekniker som har föreslagits i anslutning till olika fostrande praktiker har informerat och gett riktning åt min läsning av källmaterialet.

Följande steg kan nämnas för att närmare synliggöra mitt tillvägagångssätt. För det första har jag följt den direkta behandlingen av frågan om skolans fostran i de två typer av material som har diskuterats ovan. I det officiella skolpolitiska materialet har detta varit förhållandevis enkelt eftersom utredningar och styrdokument ofta avhandlar fostrans- och disciplinfrågor under särskilda rubriker. Men även andra delar av dessa texter kan naturligtvis vara av relevans, till exempel avsnitt där skolans allmänna målsättningar skisseras som inrymmer föreställningar om vilken sorts medborgare man velat forma genom verksamheten och vilka metoder man har förlitat sig på. Även dessa delar har därför beaktats för att få en så bred förståelse som möjligt av fostransfrågans behandling. När det gäller skolan och

¹¹⁹ Tidningen existerade mellan 1882-1963 under flera olika namn: *Svensk Lärartidning* (1882-1932), *Svensk Lärartidning* (1933-1946), *Folkskolan – Svensk Lärartidning* (1947-1956), *Folkskolan* (1957-1963).

¹²⁰ Fredriksson (red.) (1971), s. 404.

skolans disciplinproblem har jag inkluderat allt material jag har funnit där dessa frågor behandlas.

I lärartidningarna finns visserligen många artiklar och inlägg vars rubriker signalerar att fostrans- och disciplinfrågan behandlas, men undersökningen kan ändå inte begränsas till detta material, skolans fostransuppdrag diskuterades även i anslutning till andra närrelaterade frågor som kan behöva belysas. Men inte ens ett beaktande av dessa närrelaterade frågor hade gjort materialinsamlingen fullständig. Detta eftersom fostran är ett begrepp med en sådan vidd och bredd att hela skolans verksamhet, från matematikundervisning till hemkunskap, inryms. Det har således varit nödvändigt att göra vissa avgränsningar. En avgränsning följer av att fostransdiskussionen i denna studie analyseras med skolagan i fokus, vilket innebär att texter där frågor om aga, straff och disciplin berörs har kunnat ringas in. Utöver detta har jag även också inkluderat texter där skolans fostransuppdrag uttryckligen diskuteras. Oftast nämns fostransbegreppet i dessa texters rubriker. En ytterligare avgränsning är att jag har valt att fokusera på tidningarnas ledare, artiklar och debattinlägg. Jag har således inte inkluderat insändare, bokrecensioner och liknande texter.

Då materialet är mycket omfattande har det inte varit möjligt att läsa varje tidning årgång för årgång. I de respektive lärartidningars årsregister kan man emellertid få en förhållandevis god översikt av innehållet. Utifrån de ovan nämnda avgränsningarna sovrades därför visst material bort redan på ett tidigt stadium. Artiklar och inlägg under rubriker som till exempel "Läroboksfrågan", "De ungas läsning" och "Sångundervisningen" har till exempel inte ägnats något närmare intresse, medan rubriker som "Pedagogiska spörsmål", "Skolsociala frågor" och "Fostran och undervisning" har betraktats som mer intressanta. I vissa årsregister finns också ett antal olika underrubriker som signalerar att artiklarna och inläggen är av särskilt intresse för min studie. I *Svensk Skoltidnings* årsregister över 1946 års utgivning finns till exempel åtta artiklar samlade under rubriken "Agan i folkskolan" och i registret över 1948 års utgivning hade rubriken ändrats till "Barn och straff" och innehöll fyra artiklar och inlägg. Liknande rubriker finns också i de andra tidningarnas årsregister. Alla texter vars rubriker på något sätt signalerar att skolans fostran, disciplinproblemen eller agan behandlas, eller som är listade under årsregisterrubriker där det antyds att dessa frågor diskuteras, har inkluderats.

Efter urvalet och insamlingen av materialet har jag i ett andra steg gjort ett flertal läsningar av texterna för att undersöka hur aga-, fostrans- och disciplinfrågorna har diskuterats, vilka kunskaper som åberopats, vilka tekniker som formulerats och vilka olika subjekt som har konstruerats i denna process. Därefter har jag listat hela artiklar, inlägg eller kortare avsnitt efter en egen kronologisk och tematisk struktur baserat på mina kunskapsintressen och frågeställningar. Här har processen sett lite olika ut för de olika

materialen. Vad gäller lärartidningarna har jag i regel kunnat sammanföra hela artiklar och inlägg där en speciell typ av fostran kunnat urskiljas under olika rubriker. Jag har till exempel kunna skapa arbetsrubriker som "demokratifostran", "hygienfostran", "fredsfostran" och "estetisk fostran" baserat på denna läsning som sedan har kunnat analyseras närmare. Det har också varit möjligt att skapa särskilda rubriker för artiklar och inlägg där fostransproblem av olika slag behandlas, som exempelvis "disciplinproblemens lösning", "för och emot skolagan" och "straff eller vård", vilket ytterligare har hjälpt till att skaka struktur i arbetsprocessen. När det gäller det skolpolitiska materialet har jag kunna skapa en struktur som bygger på de avsnitt där skolans målsättningar och fostran beskrivs. I till exempel 1946 års skolkommissions principbetänkande från 1948 kunde jag inom de olika avsnitten där fostransfrågan behandlades urskilja flera olika variationer på fostran temat som jag gav rubriker som "vetenskaplig fostran", "psykologisk fostran" och "den statliga upplysningens roll i fostran" och för 1947 års skoldisciplinutredning kunde jag till exempel skapa rubriker som "straffets plats i skolans fostran" och "att disciplinera utan agan". Mot bakgrund av detta grundarbete har sedan avhandlingens olika delar kunnat sammanföras till en helhet baserat på avhandlingens övergripande intressen och frågeställningar.

KAPITEL 2

Mot ett enhetligt skolsystem – förskjutningar och förändringar av skolans fostran

Inledning

I detta kapitel tecknas 1900-talets skolpolitiska utveckling mot ett enhetligt skolsystem med tonvikt på hur skolans fostransuppdrag har formulerats i denna process. Avsikten är att ringa in de övergripande målsättningar för skolans fostransuppdrag som har formulerats under perioden, vilka kunskaper som har legat till grund för dessa samt de professionella grupper som har varit centrala i olika skeden. Härigenom tecknas det större skolpolitiska skeende där ramarna och förutsättningarna för efterkrigstidens diskussion om den nya skolans fostran skapades. Analysen baseras på offentliga utredningar, propositioner, motioner, utskottsbetänkanden och styrdokument som producerades i den skolpolitiska processen under perioden. Kapitlet är disponerat enligt en kronologisk struktur och följer det skolpolitiska förloppet från 1918 till 1962.

Att stärka kroppen och organisera kön och begåvning – 1918 års skolkommision

Utvecklingen mot ett enhetligt skolsystem tog på 1900-talet fart i samband med 1918 års skolkommision. Rösträtsreformerna i början av seklet hade gett ökat inflytande åt socialdemokrater och liberaler, något som möjliggjorde en förnyelse av den konservativa utbildningspolitiken. 1917 bildade de båda partierna en koalitionsregering där socialdemokraten och folkskolläraren Värner Rydén fick posten som ecklesiastikminister, vilket gav socialdemokraterna ökade möjligheter att verka för den gamla liberala bottenkoleprincipen som man alltmer kommit att omhulda. Med det uttalade syftet att ge ungdomen bättre utbildningsmöjligheter och skapa en mer en-

hetlig skolorganisation tillsatte Rydén en skolutredning, 1918 års skolkommision.¹²¹ En huvudangelägenhet för skolkommisionen var att göra folkskolan till en gemensam bottenkola för alla barn. Skolväsendet skulle ”i organisatoriskt hänseende utgöra en sammanhängande enhet med folkskolan såsom den grund, på vilken övriga läroanstalter, organisatoriskt förbundna med varandra, bygga”.¹²² En annan angelägenhet var att flickor skulle få samma utbildningsmöjligheter som pojkar.¹²³ En tredje var att gymnasiet skulle reformeras så att det gav bättre förutsättningar för högre studier. Inträdet till gymnasiet borde dessutom vara beroende av ”verklig studiebegåvning”, inte minst med tanke på den växande gruppen studenter.¹²⁴ Under Rydéns period som ecklesiastikminister tillkom också 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor varigenom det gamla katekestvånget avskaffades.

1918 års riktlinjer för skolans fostran begränsades till ett kapitel med rubriken ”fysisk fostran och skolhygien”.¹²⁵ Med utgångspunkt i en rad olika utredningar som hade genomförts från mitten av 1800-talet och framåt framhölls betydelsen av att främja skolungdomens fysiska fostran. Man betonade vikten av att upprätthålla en balans mellan intellektuellt och kroppsligt arbete; inte minst underströk man faran med en överbetoning på intellektuellt arbete. I utredningarna man hänvisade till hade det framförts önskemål om att varje elev skulle ägna minst en timme varje dag åt gymnastik, ”till förekommande av en ensidig och överdriven själsansträngnings menliga följder”.¹²⁶ Detta tog man fasta på och framhöll att det var en ”bjudande plikt att vid skolarbetets planläggning och organiserande städse hava för ögonen vikten av ungdomens fostran till sunda och friska människor. Lämpligt anordnade och avvägda kroppsövningar äro i hög grad ägnade att motverka följderna av ett ansträngande intellektuellt arbete”.¹²⁷

Läkarna var drivande i denna fråga. Svenska läkaresällskapet hade den 30 november 1920 lämnat in en sammanfattning av sina synpunkter till skolkommisionen. Följande krav hade där uppställts: ”Åt den fysiska fostran böra ägnas minst 45 minuter dagligen i alla klasser; lek och idrott böra införas vid sidan av den Lingska gymnastiken; en dag i veckan böra lek-

¹²¹ Den mest omfattande studien av 1918 års skolkommision och 1927 års skolreform har skrivits av Gunnar Herrström, se Gunnar Herrström (1966), *1927 års skolreform. En studie i svensk skolpolitik 1918-1927*, Stockholm.

¹²² *Skolkommisionens betänkande I:1. Grunder för en ny läroverksorganisation. Underdånigt betänkande avgivet den 22 april 1922, Stockholm (SK 1:1922)*, s. XIV.

¹²³ SK 1:1922, s. XII f.

¹²⁴ SK 1:1922, s. XI f XV.

¹²⁵ SK 1:1922, s. 209-229.

¹²⁶ SK 1:1922, s. 209.

¹²⁷ SK 1:1922, s. 213.

tionerna efter frukostlovet helt ägnas åt utbildning i lek och idrott".¹²⁸ Skolläkarnas ställning och inflytande hade också som resultat av 1882 års läroverkskommitté förstärkts. Från och med 1892 hade skolläkarna i uppdrag att utföra noggranna kontroller av samtliga skolbarns hälsa. Deras verksamhet hade också utvidgats till att omfatta regelbundna kontroller av skollokalerens skick. Skolkommissionen ville nu ytterligare stärka skolläkarnas ställning. Utöver de tidigare sysslorna föreslog man till exempel att skolläkarna skulle få ett större ansvar för barnens hygieniska vanor; inte minst borde de bli rådgivande i frågor om "lämplig föda, fysisk träning m.m."¹²⁹ Man framhöll också betydelsen av att stärka samarbetet mellan skolläkaren, gymnastikläraren och ämnesläraren.

Målet med den fysiska fostran var dock inte bara att stärka kroppen, det handlade lika mycket om karaktärsdaning som om god hygien och kroppslig hälsa. Den kroppsliga fostran sågs som ett sätt att komma åt barnets vilja, karaktär och attityder. Leken och idrotten var en viktig del i utvecklandet av inre egenskaper som "lydnad, vakenhet, hurtighet, energi och viljestyrka".¹³⁰ Att skolan skulle premiera den fysiska fostran innebar således inte en ensidig fokusering på barnets kropp, såväl kroppslig hälsa som karaktärsstyrka var målet.

Även om den explicita diskussionen om skolans fostran begränsades till ett kapitel i skolkommissionens betänkande inrymdes fostransaspekter i flera andra avsnitt. Inte minst i relation till skolans sociala organisering kan sådana urskiljas. Här framgick det att barnen inte skulle få samma sorts fostran även om man ingick i samma skolform. När det till exempel kom till samundervisningen, det vill säga gemensam undervisning för både pojkar och flickor, var det tydligt att skolans fostran skulle förbli könsspecifik. Förslaget att även flickor skulle få tillträde till realskola och läroverk innebar således inte att flickor skulle fostras på samma sätt som pojkar. Följande utdrag är belysande för den könsspecifika fostran som framträdde i betänkandet:

Den på flera håll uttalade uppfattningen, att flickorna i nuvarande samskolor är mer än rimligt belastade med intellektuellt arbete, synes kommissionen emellertid böra vid skolorganisationens utformande beaktas, i syfte att åt sagda organisation må förvärfvas den anpassningsförmåga och smidighet, som utgör en oavvislig förutsättning *för att särskilt de kvinnliga lärjungarna under pubertetsåren icke må över hövan betungas med intellektuellt arbete, något, som framstår såsom ett lika betydelsefullt skolhygieniskt som samhällshygieniskt intresse* (min kursivering).¹³¹

¹²⁸ SK 1:1922, s. 212.

¹²⁹ SK 1:1922, s. 212-13, 218.

¹³⁰ SK 1:1922, s. 215.

¹³¹ SK 1:1922, s. 111.

Det är uppenbart att skolkommissionen utgick från en särartstanke när man diskuterade skolans fostran. För flickornas del innebar det att man skulle ta tillvara den bildningstyp som hade utvecklats inom den åttaklassiga flickskolan. Genom att flickskolan ”sträckte sig över ett större antal år, genom frånvaro av examenstväng och genom åtskilliga lättnader i ämnesval och studieanordning kan inom dessa skolformer åstadkommas den behövliga avspänning i ansträngning och arbetstakt” som passade flickor.¹³² Dessutom fanns inom denna skolform mer utrymme för ”husligt arbete”, vilket ansågs passa flickorna.¹³³ Flickornas fostran vilade således på en tanke om den kvinnliga särarten. Här ingick föreställningar om att flickor generellt hade svagare intellektuella förmågor än pojkar. Flickornas skolgång syftade därför framför allt till att förbereda dem för en tillvaro präglad av husliga sysslor. Skolkommissionen ville bevara denna könsspecifika fostran även inom ramen för en samskola.

Den sociala organiseringen handlade emellertid inte bara om att göra skillnad på könen, den hade också bärighet på frågan om begåvning och uppdelningen av eleverna i begåvade och obegåvade. Och det var de begåvade som skulle premieras i skolan. Skolkommissionen framhöll vikten av att främja de begåvade elevernas utveckling, oavsett vilken samhällsgrupp dessa kom ifrån:

Istället bör skolsystemet så anläggas, att det förmår tillgodose den dubbla uppgiften att å ena sidan uppfodra de *för ifrågavarande bildningsväg icke lämpade*, från vilka samhällslager de än må utgå, att *söka sin framtid på någon annan än den teoretiska banan* och å andra sidan underlätta för *alla begåvningar* ur olika ekonomiska skikt att *vinna erforderlig utbildning*. Skolsystemets grundläggande uppgift blir sålunda att främja ett utbyte av teoretiskt obegåvade, ekonomiskt välsituerade lärjungar mot begåvade och fattiga, att ersätta ett nu i alltför hög grad av ekonomiska omständigheter behärskat urval med ett sådant, där de individuella anlagen i största möjliga utsträckning få fälla utslaget.¹³⁴

En gemensam bottenskola innebar för 1918 års skolkommission således inte att alla barn skulle behandlas på samma sätt. Såväl kön som begåvning var viktiga särskiljande principer för hanteringen av barnen. Gemensamt för både pojkar och flickor var dock den kroppsliga fostran. Som har framgått i det ovanstående handlade denna inte bara om att främja kroppslig hälsa, utan utgjorde ett viktigt led i formandet och utvecklandet av barnets inre värld, dess vilja, karaktär och attityder. Det handlade om att via diverse kroppsliga övningar forma barnets hela personlighet i en önskvärd riktning.

¹³² SK 1:1922, s. 112.

¹³³ SK 1:1922, s. 113.

¹³⁴ SK 1:1922, s. 74.

Nyttiga medborgare för nationens bästa och problemet med social organisering – 1940 års skolutredning

När andra världskriget bröt ut 1939 ersattes 1930-talets koalitionsregering med en samlingsregering. Behovet av reformer på skolområdet framhölls nu med emfas. Inte minst påtalades allt oftare problemen med ett månghövdat och vildvuxet skolsystem. Vid 1938 års riksdag hade folkpartiet i en partimotion framfört ett förslag om en total översyn av utbildningsväsendet. Förslaget avstyrktes emellertid av utskottet och avslogs sedan av riksdagen med bland annat den motiveringen att en sådan översyn skulle bli alltför tidsödande och stå i vägen för andra mindre genomgripande förändringar inom utbildningssektorn. Vid granskningen av de olika reformförslagen ansåg emellertid ecklesiastikminister Gösta Bagge att problemen på utbildningsområdet hängde samman med varandra på ett sådant sätt att de bäst kunde lösas genom en samlad och enhetligt ledd utredning.¹³⁵ Förslaget om en total översyn skulle således förverkligas. En utredning skulle tillsättas för detta ändamål och denna skulle enligt Bagge inte ha en politisk sammansättning, utan istället utgöras av en fackmannakommitté. Dess uppgift skulle vara att utreda och lägga fram konkreta förslag om ”samordning av undervisningsväsendets alla delar till en planmässigt ordnad helhet”.¹³⁶ Även om begreppet enhetsskola inte omnämndes i direktiven är det således tydligt att Bagge eftersträvade ett mer enhetligt skolväsende.¹³⁷

Den 22 november 1940 beslutade regeringen så om tillsättandet av en kommitté som fick namnet 1940 års skolutredning. Utredningsarbetet organiserades i två grupper inom vilka folkskolan respektive läroverket företrädde. Som förbindelselänk mellan de båda avdelningarna och för beredning av gemensamma frågor tillsattes ett organisationsutskott med Bagge som ordförande och biskop Tor Andræ som vice ordförande. En viktig anledning till att man tillsatte en fackmannautredning istället för en politiskt sammansatt utredning var att man ville undvika konflikter och skapa ett brett underlag för samförståndslösningar. De två grupperna inom utredningen kom emellertid snart att inta motsatta ståndpunkter i frågor som inte var direkt kopplade till politisk tillhörighet, något som förhindrade en samförståndslösning av skolfrågan. Dessa motsättningar finns det anledning att återkomma till. Men först ska här uppmärksammas vad ledamöterna trots allt var överens om.

Det övergripande målet för skolans verksamhet skulle enligt direktiven till skolutredningen vara skolbarnens fostran. Vad man eftersträvade var en karaktärsstärkande fostran som värnade den svenska identiteten. Det framhölls med emfas att skolan inte bara skulle förmedla nyttiga kunskaper,

¹³⁵ SOU 1944:20, s. 25.

¹³⁶ SOU 1944:20, s. 25.

¹³⁷ SOU 1944:20, s. 28.

man skulle framför allt överföra en kunskap som fick ”fäste i känslolivet” och gav ”riktning åt viljelivet”.¹³⁸ Följande stod till exempel att läsa om utformningen av skolans fostran:

Som allmän princip för utredningsarbetet bör fasthållas, att skolans yttersta mål måste vara icke kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets vidaste och djupaste mening. Skolans uppgift är att harmoniskt utveckla ungdomens anlag ej blott intellektuellt utan även fysiskt och moraliskt... De unga måste fostras till sanningskarlek och självständighet, till fasthet i karaktären, till självdisciplin och social ansvarskänsla, till en medveten och offervillig samhällsanda, till trohet mot vårt folks traditioner och andliga arv... Skolans hela verksamhet – både studiearbete samt gymnastik, lek och idrott – bör ställas i karaktärsutvecklingens tjänst. Dess slutmål är icke att göra sina lärjungar till mångkunniga lärda i smått utan till rådiga och handlingsdugliga människor.¹³⁹

Mot bakgrund av kriget blev troheten till fosterlandet, karaktärsstyrka och offervilja centralt för fostransuppdraget. Det gällde att skapa robusta individer som kunde bära upp nationen. Kontinuiteten med 1918 års skolkommission är här tydlig. Den kroppsliga fostran – gymnastik, lek och idrott – skulle precis som tidigare ställas i karaktärsfostrans tjänst. Att skolans olika praktiker främst skulle syfta till formandet av en viss typ av personlighet synes dock ha blivit en ännu viktigare angelägenhet för 1940 års skolutredning. Talet om att ”slutmålet” med skolans verksamhet var att forma ”rådiga och handlingsdugliga människor” pekar i denna riktning. Nu gällde det att producera starka och nyttiga medborgare för nationens bästa. Allt detta synes utredningens ledamöter ha varit överens om. Man var dock djupt oeniga i en annan fråga, som hade tydliga beröringspunkter med fostransfrågan, nämligen den så kallade differentieringsfrågan. Det handlade om skolans sociala organisering, närmare bestämt vid vilken ålder eleverna borde delas upp på olika studievägar med hänsyn till studieförmåga. Kriteriet för den sociala organiseringen var ”begåvning”. Oenigheten gällde inte den sociala organiseringen som sådan. Att eleverna måste delas upp på olika studievägar var man helt överens om, på vilken grund denna uppdelning skulle ske likaså – nämligen på den psykologiska vetenskapens grund. Stridsfrågan kom istället att handla om själva *tidpunkten* för differentieringen, det vill säga vid vilken ålder skolbarnen skulle avskiljas på olika studievägar. Avgörande för hur man ställde sig till denna fråga var när man ansåg att den praktiska och teoretiska begåvningen var urskiljbar hos barnen. Så tidigt som i tio-elvaårsåldern ansåg läroverksgruppen medan folk-

¹³⁸ SOU 1944:20, s. 49.

¹³⁹ SOU 1944:20, s. 28. För en diskussion om skolutredningens beskrivningar av karaktärsfostran, se Richardson (1978), s. 73-98.

skolegruppen ansåg att tolv-trettonårsåldern var en mer tillförlitlig tidpunkt för en bedömning av barnens ”begåvningsstyp”.¹⁴⁰

Differentieringsfrågan var inte bara en stridfråga inom skolutredningen, med följden att den blev central i 1940-talets utbildningspolitik, den kom att bli en av de stora stridsfrågorna i svensk utbildningspolitik under lång tid framöver.¹⁴¹ Med skolutredningen introducerades också en ny metod för att skaffa utbildningspolitiskt underlag för beslut i frågor om skolans sociala organisering, nämligen att rådfråga den vetenskapliga expertisen.¹⁴² För att reda ut differentieringsfrågan vände man sig till vetenskapen i form av den psykologisk-pedagogiska expertisen. Vid denna tid fanns endast fyra professorer i pedagogik och psykologisk pedagogik vid de svenska universiteten. Dessa fyra professorer ombads att svara på skolutredningens frågor om när skolgången skulle påbörjas, när den borde uppdelas på olika svårighetsnivåer samt när den skulle avslutas.¹⁴³ Samtliga professorer var eniga om att barns psykiska utveckling skulle utgöra grunden för differentieringen. Däremot var man inte eniga om tidpunkten. Tre av experterna hävdade att nivån på barns abstraktionsförmåga kunde avgöras redan vid elva års ålder, vilket innebar att differentieringen borde ske vid denna ålder. Den fjärde experten, John Elmgren, intresserade sig särskilt för den praktiska begåvnings utveckling och hävdade att denna blev bestämbar först några år senare. Följaktligen föreslog Elmgren att differentieringen skulle ske i tolv-trettonårsåldern snarare än elvaårsåldern.¹⁴⁴ Folkskolegruppens uppfattning i frågan innebar en tydlig återknytning till den gamla bottenskoleprincipen medan läroverksgruppens uppfattning innebar att man sällade sig till parallellskoleprincipen – även om man kunde tänka sig en mera praktisk organisatorisk samordning av undervisningen. Den femåriga realskolan skulle enligt denna uppfattning finnas kvar men inom ramen för en enhetlig skolorganisation.¹⁴⁵

¹⁴⁰ SOU 1944:20, s. 110-121.

¹⁴¹ För en detaljerad genomgång av differentieringsfrågans utbildningspolitiska behandling, se Marklund (1985). Se även Karin Hadenius (1990), *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*, Uppsala och Lindensjö & Lundgren (2000).

¹⁴² Se Ulf P. Lundgren (2002), ”Utbildningsforskning och utbildningsreformer”, i *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2002:7, s. 2; Torsten Husén (1988), *Skolreformerna och forskningen*, Stockholm.

¹⁴³ SOU 1943:19, *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen och barn och ungdom m. m.* De fyra professorerna var Rudolf Anderberg från Uppsala, John Elmgren från Göteborg, David Katz från Stockholm samt John Landquist från Lund.

¹⁴⁴ SOU 1943:19, s. 28.

¹⁴⁵ De motstridiga riktningarna inom skolutredningen blev särskilt tydliga i avsnittet ”Hemställan och särskilda yttranden”, SOU 1944:21, *Sambandet mellan folkskola och högre skola. 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Del II*, s. 294ff.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att skolutredningens formuleringar om skolans fostransuppdrag kretsade kring behovet av att forma karaktärsstarka och nyttiga individer som hade nationens bästa för ögonen. Om detta rådde det full enighet inom skolutredningen. Dock var man oenig när det gällde skolans sociala organisering, en problematik som vilade på föreställningar om barns psykiska och intellektuella utveckling. Mot bakgrund av denna konflikt gjorde den psykologiska vetenskapen entré i skolpolitiken. Det var hos den psykologiska expertisen man sökte lösningarna på problemen med den sociala organiseringen. Därmed hade dörren öppnats för ett nytt sätt att lösa problem som hade med skolbarnens fostran och organisering att göra. Att rådfråga den psykologiska expertisen skulle komma att bli allt vanligare från mitten av 1940-talet och framåt. Som visas nedan fick Alva Myrdal och senare 1946 års skolkommision stor betydelse för denna utveckling.

En pedagogik för samhällets omvandling växer fram

Riksdagspartierna hade enats om borgfred under krigsåren, varför skoldebatten främst fördes i andra sammanhang än riksdagen. Inom arbetarrörelsen blev under dessa år Alva Myrdal viktig för hur utbildningspolitiken skulle komma att utvecklas. Till skillnad från de många tongivande socialdemokrater som vid denna tid försvarade klyvningen i folkskola och läroverk, betonade Myrdal vikten av att låta skolan präglas av frihet och respekt för barns olika personligheter. Istället för att sortera barnen på olika skolformer skulle man ta större hänsyn till barns olikheter genom att individualisera undervisningen inom klassens ram. Därigenom skulle det bli möjligt att skapa ett enhetligt skolväsende samtidigt som man uppmärksammade och utgick från barns olikheter, framför allt begåvningsprofil och olika inläringstakt. En sådan lösning på differentieringsfrågan antogs både läroverks- och folkskolegruppen kunna enas om.

Inspirationen till detta kom från USA. Myrdal hade genom besök i USA fascinerats av vad många såg som en paradox, nämligen att skolorna i detta kapitalistiska och konkurrensdrivna samhälle som så starkt betonade fostran till samarbete och demokrati. I detta hänseende ansågs USA vara överlägset Europa och Sverige. Även om Sverige sågs som ett föregångsland när det gällde socialpolitiken kunde man inte säga detsamma när det gällde pedagogiken: "Liksom Sverige varit ett socialpolitiskt framstegslaboratorium, har Amerika varit ett pedagogiskt", skrev Alva och Gunnar Myrdal i sin bok *Kontakt med Amerika* från 1941.¹⁴⁶ Den pedagogiska riktning som hade väckt Myrdals fascination var den så kallade progressi-

¹⁴⁶ Alva och Gunnar Myrdal (1941), *Kontakt med Amerika*, Stockholm s. 96.

vismen med John Dewey som portalfigur. Progressivismen var emellertid mer än bara en pedagogik för skolans inre angelägenheter. Det var en pedagogik som inrymde ambitioner att bidra till, ja, utgöra själva grunden för, samhällets demokratiska omdaning genom att fostra en ny sorts medborgare. Den gamla auktoritära fostran skulle bytas ut mot en frihetlig och bestraffning skulle ersättas av utveckling. Myrdal kunde därför beskriva skolan som ”det viktigaste verktyget för att forma morgondagens samhälle”.¹⁴⁷ Med betoningen på progressivistiska principer som ”eleven i centrum”, teori och praktik i förening och demokratisk fostran grundad på psykologisk vetenskap skulle en ny medborgare skickad för det framväxande moderna samhället formos. De progressivistiska idéerna hade visserligen gjort sig hörda i Sverige redan på 1930-talet. Då hade progressivismen företrätts av entusiaster som Elsa Köhler och Ester Hermansson. 1930-talsprogressivismen hade emellertid främst varit inriktad på klassrummet och den enskilde individen, de samhälleliga aspekterna av progressivismen hade ännu inte framhävts.¹⁴⁸ Genom personer som Alva Myrdal gjorde den progressivistiska fostran nu sitt inbrott i skolpolitikens centrum och blev en viktig del i uppbyggnaden av den nya skolan. Skolan skulle utgöra hörnstenen i samhällets sociala omdaning.¹⁴⁹

Myrdals progressiva idéer slog dock inte rot inom socialdemokratien i början av 1940-talet. Förutom Alva Myrdal fanns det visserligen enskilda politiker som företrädde enhetsskoleprincipen och progressivismen;¹⁵⁰ tongivande politiker som Arthur Engberg, Ragnar Edenman och Stellan Arvidsson försvarade dock fortfarande klyvningen av skolväsendet i folkskola och läroverk och framhöll den begåvades rätt till högre utbildning snarare än en enhetsskola. I partiprogrammet från 1944 – det så kallade 27-punktsprogrammet – hade partiet ännu inte tagit ställning i skolfrågan,

¹⁴⁷ Myrdal (1941), s. 96.

¹⁴⁸ Även Gunnar Richardson har pekat på att aktivitetspedagogiken från början var ”pedagogiskt och didaktiskt motiverad” och har därvid beskrivit inriktningen som pedagogisk snarare än skolpolitisk, Richardson (1978), s. 53-54.

¹⁴⁹ För en beskrivning av progressivismens framväxt i Sverige, se exempelvis Broady (1981), ”Progressivismens rötter”, i *Den dolda läroplanen*, Stockholm, s. 101. För en beskrivning av Alva Myrdals betydelse för progressivismen och skolfrågorna, se Bo Lindensjö (1989), ”Från liberal bottenkola till allmän grundskola. En huvudlinje i socialdemokratisk utbildningspolitik”, i Klaus Misgeld m fl (red), *Socialdemokratins samhälle*, Stockholms. 201; Lindensjö och Lundgren (2000), s. 46; Isling (1980), s. 288ff; Marklund (1980), s. 50f; Richardson (1978), s. 104f.

¹⁵⁰ Framför allt bör Oscar Olssons namn här nämnas. Olsson låg bakom debattskriften *Demokratins skolor* som utkom 1943. På progressivismens grund argumenterade han för en radikal demokratisk reform av skolväsendet. Inte minst betonades vikten av att skapa en demokratisk mentalitet och skapa motståndskraft gentemot diktaturmentaliteten. En sådan utveckling krävde enligt Olsson en demokratiserad skola. Se Lindensjö (1989), s. 203; Lindensjö och Lundgren (2000), s. 46; Richardson (1978), s. 103-104.

även om skolans jämlikhetsfrämjande funktion tydligt framhölls.¹⁵¹ Där-
emot föreslogs på 1944 års socialdemokratiska partikongress att man skul-
le tillsätta en skolkommitté som skulle arbeta fram ett mera tidsenligt pro-
gram för utbildningsväsendet. Kommittén tillsattes av partiets verkställan-
de utskott i december 1944. Sekreterare och programskrivare blev Alva
Myrdal. Kommittén var dock oenig i differentieringsfrågan. Samma upp-
delningar som hade skapat motsättningar inom 1940 års skolutredning
gjorde sig påminna även här. Läroverksföreträdarna månade framför allt
om begåvningarna och betonade således värdet av intellektuellt homogena
klasser. I enlighet härmed förordade man tidig differentiering och realskola
för de begåvade eleverna. Alva Myrdal och de andra folkskoleföreträdarna
inom kommittén företrädde istället enhetsskoleprincipen och betonade sko-
lans jämlikhetsfrämjande roll i samhället. I likhet med skolutredningen,
som ställde sitt hopp till den psykologiska vetenskapen för att lösa de pe-
dagogiska frågorna, hävdade även Myrdal att differentieringsfrågan var en
”psykologisk-pedagogisk” fråga och inte en politisk.¹⁵² Som sådan skulle
den därför lösas av den psykologisk-pedagogiska expertisen snarare än av
politiker.

Därmed förstärktes det nya sättet att handskas med utbildningspolitiska
konflikter, nämligen att hänvisa kontroversiella frågor till vetenskapligt
avgörande. De progressivistiska principerna, i dess samhällspolitiska tapp-
ning med forandet av en demokratisk medborgare i centrum, blev allt
viktigare inom skolpolitiken under efterkrigstiden. Symbiosen mellan de
pedagogiska principerna och den vetenskapliga psykologin visade sig an-
vändbar för arbetet med skolans reformering. Det stora genombrottet för
allt detta kom i samband med 1946 års skolkommissions arbete där frågan
om den nya skolans utformning stod i centrum. Det är denna process som
beskrivs i följande avsnitt.

Formandet av en ny demokratisk medborgare – från 1946 års skolkommission till 1950 års riksdagsbeslut

Samlingsregeringen avgick i juli 1945 och efterträddes av en socialdemo-
kratisk regering med Per Albin Hansson som statsminister. Ny ecklesias-
tikminister blev Tage Erlander. Trots att 1940 års skolutredning fortfaran-

¹⁵¹ Punkt sexton i efterkrigsprogrammet handlade om ”lika möjligheter för all ungdom,
oberoende av föräldrarnas inkomst och boningsort”. Under denna punkt framhölls be-
tydelsen av att undanröja hinder för framför allt barn från fattiga hem att erhålla bild-
ning. Inga krav på en obligatorisk skola för alla framfördes utan betoningen låg på att
begåvade från arbetarklassen skulle få möjlighet till bildning, *Arbetarrörelsens efter-
krigsprogram. De 27 punkterna med motivering* (1944), Stockholm, s. 18-19.

¹⁵² Bo Lindensjö (1989), s. 202-203; Lindensjö och Lundgren (2000), s. 48.

de var i verksamhet tillsatte Erlander en ny skolkommitté, 1946 års skolkommision. Till skillnad från 1940 års skolutredning fick skolkommisionen en politisk sammansättning och bestod till stora delar av den skolkommitté som hade tillsatts av 1944 års socialdemokratiska partikongress, med Erlander som ordförande och Alva Myrdal som en av ledamöterna. Efter Per Albin Hanssons plötsliga död i oktober 1946 tog dock Erlander över statsministerposten och Josef Weine blev ny ecklesiastikminister och tog i samband med det också över ordförandeskapet i skolkommisionen. Det blev skolkommisionen som till slut drog upp riktlinjerna för det kommande enhetliga skolsystemet. Det enhetliga i skolkommisionens förslag gällde dock framförallt skolans yttre organisering, en sammanhållen organisation för de olika skolformerna. Man ansåg det fortfarande nödvändigt att inom ramen för en enhetlig skola organisera eleverna utifrån begåvningsprofil. Till skillnad från skolutredningen föreslog man dock en sen differentiering istället för en tidig. Betecknade är att professor John Elmgren ingick i den expertpanel som förde fram förslaget om sen differentiering. Som påpekats ovan var Elmgren den psykologiprofessor som hade avvikit från de övriga tillfrågade professorerna genom att föreslå sen differentiering till 1940 års skolutredning. Genom Elmgren fick detta synsätt således genomslag i skolkommisionen. Elmgrens förslag låg också i linje med skolkommisionens vision om en sammanhållen skola.

Den övergripande målsättningen för skolkommisionens arbete beskrevs i termer av demokratisering. De nationella idealen som hade framhållits av skolutredningen sköts i bakgrunden och demokratiidealerna ställdes i förgrunden. Man betonade att skolan skulle vara en progressiv kraft i byggandet av ett nytt modernt samhälle. I sitt principbetänkande som kom 1948 skrev man till exempel:

1940 års skolutredning har i enlighet med sina direktiv starkt betonat vikten av att man vid omdaning av skolan söker bygga vidare på den svenska kultur- och skoltraditionen. Härom torde ingen oenighet behöva uppstå. Om man emellertid uppställer skolans demokratisering som mål för skolreformen – och härom synes enighet råda – innebär själva denna målsättning ett konstaterande av att vår skola, sådan den ter sig idag, i skilda avseenden är en produkt av andra skolformer än demokratins och därför på många sätt står i motsättning till det samhälle den skall tjäna. Uppgiften blir under sådana förhållanden att med fasthållande av det värdefulla i det svenska skolarbetet söka utrensa det tunga och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt.¹⁵³

De progressivistiska fostransidéerna som tidigare hade varit ett perifert inslag inom det svenska skolväsendet fick nu en framträdande plats. Progressivismens framhävande av självständighet, frihet och samarbete blev en

¹⁵³ SOU 1948:27, s. 1.

viktig del av den politiska retoriken kring byggandet av det nya demokratiska samhället. Att i skolan forma ”fria personligheter” framställdes av kommissionen som själva förutsättningen för ett demokratiskt samhälle: ”Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir därför att fostra demokratiska människor”.¹⁵⁴ De nya fostransidéerna kopplades alltså ihop med demokratibegreppet, vilket hade stor betydelse för dess genomslagskraft vid tiden för krigsslutet när det fria demokratiska samhället behövde kontrasteras mot auktoritära och fascistiska regimer.¹⁵⁵

Sammanvävd med progressivismen och den demokratiska fostran var också tilltron till vetenskaplig kunskap och vetenskaplig expertis. Den demokratiska fostran som skolkommissionen företrädde ansågs inte främst vila på värderingar och moraliska övertygelser, utan beskrevs som en vetenskapligt grundad fostran, något som också gav den dess legitimitet:

Undervisningen får inte bli auktoritär, vilket den skulle bli om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen. *Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval*” (min kursivering).¹⁵⁶

Som detta citat visar ställdes den objektiva vetenskapen i kontrast till politiska idéer; till och med de demokratiska idéerna framställdes som sekundära i förhållande till vetenskapen. Det vetenskapliga objektivitetskravet kom emellertid samtidigt i konflikt med vissa delar av skolans undervisning, inte minst med kristendomsämnet, varför skolkommissionen ägnade detta ämne särskild uppmärksamhet i sitt betänkande. Frågan gällde huruvida kristendomskunskapen överhuvudtaget skulle finnas kvar i den obligatoriska skolan, eftersom den inte ansågs vila på en objektivt vetenskaplig grund. Problemet var emellertid att kristendomsämnet i praktiken inte kunde strykas från läroplanen, därtill hade den en alldeles för stark ställning i samhället. Det gällde därför att formulera goda skäl till ämnets bevarande. Skolkommissionen kom fram till att om kristendomskunskapen måste finnas kvar var skolan var trots allt bättre skickad än både de religiösa samfundet och hemmen att förmedla dess innehåll:

¹⁵⁴ SOU 1948:27, s. 3.

¹⁵⁵ Broady (1981), s. 102. Se även Lundgren (1979), s. 110-111.

¹⁵⁶ SOU 1948:27, s. 3.

Varken hemmen eller de religiösa samfunden kan garanteras ge en pedagogiskt fullständig kunskapsmeddelelse om religionens värld, och den religiösa fostran, som där ges, kan inte garanteras vara så vidsynt och så psykologiskt riktig, som skolans i bästa fall kan vara och alltid bör sträva efter att vara.¹⁵⁷

Skolans pedagogiska och psykologiska expertis ansågs således göra skolan bättre lämpad än någon annan att undervisa i kristendomskunskap. Det framgår dock tydligt att skolkommissionens vision inte omfattade reproduktionen av ett religiöst ethos, överhuvudtaget var man skeptisk till praktiker och föreställningar som inte kunde rubriceras som moderna, vetenskapliga och demokratiska. Kombinationen av en progressivistisk och demokratisk fostran på vetenskaplig grund, som innebar att gamla traditioner och sedvänjor helst skulle rensas bort, var utmärkande för skolkommissionens bidrag till skolans utformning och pekade ut riktningen för skolans utveckling för lång tid framöver.¹⁵⁸ Progressivismens framhållande av frihet, demokrati och anti-auktoritär fostran fick också tydliga konsekvenser för synen på kroppslig bestraffning. Att ersätta hot och bestraffningar med utveckling och vård, som bland annat Alva Myrdal pläderade för, var ett synsätt som helt och fullt delades av skolkommissionen. Som vi ska se i nästa kapitel var det också skolkommissionen som förde upp frågan om skolagan på den politiska dagordningen.

Mottagandet av 1946 års skolkommissions principbetänkande speglade de gamla skolpolitiska huvudlinjerna i differentieringsfrågan. Således ställde sig myndigheter och organisationer med anknytning till folkskolan positiva till kommissionens förslag medan sådana som hade anknytning till läroverk och högre utbildning ställde sig kritiska. Inför riksdagsbeslutet 1950 var uppfattningarna splittrade enligt samma mönster. Socialdemokraterna var generellt positiva och så var också kommunisterna. Den tyngsta kritiken kom som väntat från högerpartiet. Man godtog i och för sig nio-årig skolplikt men i stort sett allt annat skulle enligt högern prövas av en förutsättningslös försöksverksamhet. Högerpartiet förordade tidig differentiering och realskolans bevarande. Folkpartiet intog en mellanposition mel-

¹⁵⁷ SOU 1948:27, s. 172.

¹⁵⁸ Broady menar att den officiella övergången till den "dolda läroplanen" med en disciplinering som tar sin utgångspunkt i individen snarare än i samhället kan dateras till progressivismens genomslag och 1946 års skolkommission, Broady (1981), s. 130. Ulf P. Lundgren har pekat på hur progressivismens insteg i förlängningen innebar ett genomslag för hela det rationalistiska läroplanstänkandet, Lundgren (1979), s. 110. Båda dessa forskare tillskriver således skolkommissionens arbete en viktig formativ roll i skolans utveckling under efterkrigstiden och framåt. Englund har karakteriserat skolkommissionens bidrag i termer av ett vetenskapligt-rationellt perspektiv och menar att detta perspektiv kom under kritik först i slutet av 1960-talet. Därefter kom enligt Englund ett demokratiskt jämlikhetsperspektiv att dominera skolan, Englund (1986), s. 511ff.

lan vänstern och högern. Man godtog den nioåriga skolplikten och enhetsskoleprincipen men motsatte sig en sen differentiering. Bondeförbundet förespråkade framför allt en förstärkt praktisk utbildning och större jämlikhet mellan landsbygd och städer, enhetsskoleprincipen ansågs inte viktig. Man accepterade dock den nioåriga skolplikten om det fanns möjlighet att befrias ifrån eller skjuta fram till högre ålder det åttonde och det nionde året.¹⁵⁹

För att uppnå en kompromiss mellan partiernas uppfattningar i skolfrågan tillsattes ett utskott med Rickard Sandler som ordförande. Socialdemokraterna gjorde här en eftergift som skapade osäkerhet om riksdagens beslut i enhetsskolefrågan, en osäkerhet som höll i sig under större delen av 1950-talet. Att enhetsskolans införande skulle föregås av en försöksverksamhet var alla överens om. Högerpartiet krävde emellertid att försöksverksamheten skulle avgöra huruvida enhetsskolans alls skulle införas, vilket stod i strid både med skolkommissionens förslag och socialdemokraternas uppfattning. Följden av denna debatt blev dock att försöksverksamhetens utfall kunde betraktas som ett villkor för i vilken mån enhetsskolans skulle ersätta vissa äldre skolformer. När så riksdagen 1950 fattade ett principbeslut om enhetsskolans genomförande fanns en osäkerhet om vad beslutet egentligen innebar. Den kompromiss som utskottet utarbetade fick följande lydelse:

Åtgärder skola vidtagas för genomförande inom tid – som med beaktande av vad utskottet härom framhållit – framdeles bestämmas, av en på nioårig skolplikt grundad enhetsskola avsedd att, i den mån den tillämnade försöksverksamheten ådalägger lämpligheten, ersätta folkskolan, fortsättningskolan, den högre folkskolan, den kommunala mellanskolan och realskolan.¹⁶⁰

Principbeslutet var otvetydigt vad gällde skolpliktens förlängning till nio år och att skolsystemet skulle bli mer enhetligt. Utöver detta fanns dock frågetecken, beslutet medgav olika och motstridiga tolkningar. Den skolpolitiska vänsterfalangen tog fasta på begreppet ”enhetsskola” och tolkade beslutet så att enhetsskolans skulle genomföras, men att försöksverksamheten skulle få avgöra hur. Högerfalangen tog istället fasta på det villkorliga i beslutet – ”i den mån den tillämnade försöksverksamheten ådalägger lämpligheten” – och tolkade beslutet så att försöksverksamheten skulle avgöra om enhetsskolans överhuvudtaget skulle genomföras. Dessa motsättningar gjorde sig sedan påmind i debatten under hela 1950-talets första hälft. 1956 års riksdag godtog emellertid ett uttalande av statsutskottet som innebar att man accepterade enhetsskolelinjens tolkning av 1950 års beslut. Den pågående försökskolan med enhetsorganisation skulle enligt detta

¹⁵⁹ Marklund (1980), s. 179-180.

¹⁶⁰ Särskilda utskottets utlåtande 1950:1, s. 115.

beslut utmynna i en obligatorisk, organisatorisk sammanhållen nioårig skola. Vid 1957 års riksdag hävdade departementschefen att riksdagen 1957 hade nått full enighet kring enhetsskoleförslaget och kallade riksdagens besked ett definitivt ställningstagande.¹⁶¹

Formandet av den allmänne medborgaren – från 1957 års skolberedning till 1962 års grundskolebeslut

Redan 1950 hade man räknat man med att försöksverksamheten skulle avslutas med en sammanfattande utredning mot slutet av 1950-talet. När man vid 1957 års riksdag fastställde planerna för enhetsskolans genomförande beslutades att en sådan sammanfattande utredning skulle vara färdig senast vid 1962 års riksdag och ligga till grund för enhetsskolans konkreta utformning.¹⁶² Regeringen utsåg för detta ändamål en kommitté med nio sakkunniga som fick namnet 1957 års skolberedning. I direktiven till utredningen specificerades fem huvuduppgifter: att undersöka skolans mål och uppgifter i samhället, att utarbeta förslag till den nioåriga skolans inre och yttre organisering och skolans anknytning till skolor för viss vidareutbildning, att föreslå utformning av kurser samt göra kostandsberäkningar och utarbeta förslag till författningar för skolan.¹⁶³

Ordförande för utredningen blev statssekreterare Ragnar Edenman som tidigare hade lett realskoleutredningen, och huvudsekreterare blev undervisningsrådet Jonas Orring. Ett stort antal experter och expertgrupper tillkallades under arbetets gång, till exempel för att genomföra psykologiska undersökningar rörande eleverna, för läroplansstudier om vissa skolämnen, läroplaner för olika skolformer och pedagogiska hjälpmedel.¹⁶⁴ Departementschefen hade bedömt differentieringsfrågan som den svåraste frågan beredningen hade att lösa, vilket den också blev.¹⁶⁵ I likhet med både 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision tog skolberedningen den psykologisk-pedagogiska vetenskapen i sin tjänst för att lösa differentieringsfrågan. Precis som skolutredningen vände sig skolberedningen också till landets professorer i psykologi och pedagogik för att få underlag till sitt beslut.¹⁶⁶ Professorernas utlåtanden synes dock inte ha fått någon avgörande

¹⁶¹ Proposition 1957:106, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående omorganisationen av det högre skolväsendet m. m.; given Stockholms slott den 18 februari 1927*, s. 44.

¹⁶² Proposition 1957:106, s. 44-46.

¹⁶³ Proposition 1957:106, s. 60-61.

¹⁶⁴ SOU 1961:30, *Grundskolan. 1957 års skolberedning*, s. 27f.

¹⁶⁵ Proposition 1957:106, s. 49f.

¹⁶⁶ Professorernas utlåtande presenterades 1959 i boken *Skolan och differentieringen. Fyra professorer har ordet*, Stockholm. Professor Elmgren bidrog även denna gång till

de betydelse för beredningens beslut – de kom inte att återopas i något konkret ställningstagande i differentieringsfrågan. I propositionen och det på den följande beslutet om grundskolan 1962 omnämndes de överhuvudtaget inte. Detta innebar emellertid inte att man hade tappat tilltron till vetenskapens möjligheter att lösa frågorna om skolans sociala organisering. Men man hänvisade nu i större utsträckning till olika empiriska undersökningar snarare än enskilda professorers expertutlåtanden. Bland de undersökningar man hänvisade till fanns exempelvis sådana som berörde de utvecklingsmässiga förutsättningarna hos eleverna för en differentiering i olika åldrar, med bidrag bland annat av professorerna John Elmgren, Torsten Husén, Wilhelm Sjöstrand och Arne Trankell, professor Kjell Härnqvist och lektor Ingvar Johannesson. Andra undersökningar som återopades gällde klasstorlek, kursplanernas utformning och betygssättningen.¹⁶⁷

Betydelsen av skolans fostransuppgift framhölls i skolberedningens betänkande. Skolkommisionens individcentrerade fostran hade en fortsatt viktig plats. Detta var inte minst tydligt i beskrivningen av skolans huvuduppgift som formulerades som ”personlighetsfostran: den skall medverka till att eleverna utvecklas till fria och livsanpassade personligheter”.¹⁶⁸ Tallet om att forma fria individer och personligheter känns igen från skolkommisionens riktlinjer. Den för skolkommisionen så karakteristiska betoningen på demokratisk fostran var emellertid inte lika framträdande. När skolberedningen programmatiskt beskrev skolans främsta målsättning fanns inte demokratibegreppet med: ”Skolans mål kan i korthet anges vara att söka hjälpa varje elev till allsidig utveckling”.¹⁶⁹ Demokratibegreppet förekom visserligen på flera ställen i betänkandet, men som Tomas Englund har påpekat förankrades de fostrande målsättningarna i ett värdeneutralt utvecklingsbegrepp snarare än i demokratibegreppet, vilket kan tolkas som att skolberedningen undandrog sig uppgiften att formulera ett specifikt värdefundament för skolan.¹⁷⁰

Beredningen avlämnade sitt huvudbetänkande den 10 januari 1961 med titeln *Grundskolan*.¹⁷¹ Grundskolan föreslogs alltså som namn på den nya obligatoriska nioåriga skolan, ett namn som beredningen hade valt bland en stor mängd namnförslag och som i och med 1962 års riksdagsbeslut kom att ersätta de tidigare benämningarna enhetsskola och försöksskola.¹⁷²

utlåtandet. Övriga professorer var Torsten Husén, Wilhelm Sjöstrand och Arne Trankell.

¹⁶⁷ SOU 1961:30, s. 116-142.

¹⁶⁸ SOU 1961:30, s. 765.

¹⁶⁹ SOU 1961:30, s. 150.

¹⁷⁰ Englund (1986), s. 392.

¹⁷¹ SOU 1961:30.

¹⁷² Andra namn som diskuterades var allskola, allmänskola, bottenskola, elementärskola, folkskola, kommunskola, kommunalskola, kärnskola, medborgarskola, primärskola,

Regeringens proposition i grundskolefrågan innebar att man i allt väsentligt anslöt sig till skolberedningens förslag.¹⁷³ Riksdagsbehandlingen innebar inte heller något avsteg från skolberedningens huvudlinje. Ett stort antal motioner väcktes visserligen med anledning av skolpropositionen men dessa berörde framför allt tillämpningen av vissa enskilda frågor och inte förslaget som sådant. Grundskolans mål angavs i skollagens första paragraf på följande sätt:

Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar.¹⁷⁴

Med grundskolans införande 1962 kom också den första läroplanen, *Läroplan för grundskolan* (Lgr-62). Differentieringsfrågan kom i hög grad att bestämma läroplanens utformning. Skolberedningens förslag med linjedelning först i den nionde årskursen hade nämligen vunnit gehör i riksdagen. Det nionde året kom emellertid att bli mer differentierat än i tidigare förslag och hur det hade fungerat i försöksverksamheten. Det differentieringssystem i årskurs nio som blev resultatet av 1962 års riksdagsbeslut bestod av inte mindre än nio olika linjer.¹⁷⁵ De många linjerna och tillvalen som existerade inom den nya enhetliga skolan speglade en kompromiss mellan de olika lägren i differentieringsfrågan. Som Ulf P. Lundgren har uttryckt saken: ”Något tillspetsat kan man säga att den konflikt som fanns i 1940 års skolutredning mellan realskolans läroplan och folkskolans löstes så att realskolans företrädare förlorade striden om organisationen men vann läroplanen”.¹⁷⁶

Grundskolans fostrande uppgifter underströks i läroplanen. Skolan skulle förbereda barnen för det moderna samhället. Inte minst betonades värdet av att eleverna förstod ”sambandet mellan arbete och pengar, mellan produktion, konsumtion och sparande”.¹⁷⁷ De blivande medborgarna skulle ges både ekonomisk fostran och konsumentfostran. Härigenom skulle skolan forma en rationell medborgare, anpassad till ett modernt och komplicerat samhälle.¹⁷⁸ Detta krävde också att skolan bibringade barnen nya kompetenser. I läroplanen betonades till exempel värdet av att skol-

samskola och trivialskola, SOU 1961:30, s. 28.

¹⁷³ Proposition 1962:54, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående reformeringen av den obligatoriska skolan m m.*; given Stockholms slott den 23 februari 1962.

¹⁷⁴ SFS 1962:439, *Kungl. Maj:ts skolstadga*; given Stockholms slott den 6 juni 1962.

¹⁷⁵ Läroplan för grundskolan (Lgr-62), s. 119.

¹⁷⁶ Lundgren (1979), s. 115-116.

¹⁷⁷ Lgr-62, s. 40f.

¹⁷⁸ Se också Ulf P. Lundgrens och Tomas Englunds beskrivningar av den rationella läroplanskoden respektive det vetenskapligt-rationella perspektivet där detta medborgarideal diskuteras, Lundgren (1979), s. 113ff, Englund (1986), s. 492ff.

barnen utvecklade ”en analyserande och övervägande inställning till konsumtionen från behovs-, kvalitets-, pris- och servicesynpunkt”.¹⁷⁹ För att eleverna skulle kunna göra förnuftiga och självständiga konsumtionsval behövde man också förstå hur ”vetenskapliga rön och nya tekniska resurser bidrar till att förändra konsumtionsvanorna” och ”hur den moderna marknadsföringen och försäljningstekniken verkar”.¹⁸⁰ Arvet från skolkommissionen är också märkbart. När målsättningarna med skolans fostran beskrevs känns flera betoningar från skolkommissionen igen. Som följande utdrag visar:

I centrum för skolans fostrande verksamhet står den enskilde eleven. Att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling är riktpunkten för skolans arbete. Det innebär, att den med aktning för elevens människovärde och kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar skall söka främja hans personliga mognad till en fri, självständig och harmonisk människa. Skolan skall ge individuell fostran.¹⁸¹

Allmänt innebär elevvård, att skolan skall söka hjälpa varje elev att lära känna sig själv, att på egen hand bilda sig en uppfattning om de uppgifter, som skola och samhälle ställer, och att övervinna personliga svårigheter.¹⁸²

... Skolarbetet skall alltså bygga på deras egen aktivitet. Detta har kommit att framstå som mer och mer angeläget, allt eftersom deras personlighetsutveckling ställts i centrum för skolans verksamhet. Utformningen av personligheten är nämligen främst beroende av de egna erfarenheterna... Detta bör ordnas så, att det hjälper eleverna till en successiv utveckling mot ökad självständighet och bereder dem tillfälle att göra så rika emotionella, intellektuella och sociala erfarenheter som möjligt.¹⁸³

Flera av begreppen och resonemangen i citaten ovan känns igen från skolkommissionen. Att individen skulle stå i centrum, att dennes personliga mognad till en fri, självständig och harmonisk människa skulle främjas bär skolkommissionens stämpel. Likaså betoningen på elevens delaktighet i kunskapsinhämtandet, den ökande självständigheten och betydelsen av självkännedom. Men man kan också märka en förändring av begreppsbyggnaden kring fostransuppgiften. Begreppet personlighetsdaning som var återkommande i skolkommissionens betänkande ersattes med begreppet personlighetsutveckling, och nya begrepp som elevvård och självkännedom dyker upp. Denna förändrade begreppsbyggnad var dock helt i progressivismens anda och ska alltså inte ses som en avvikelse från skolkom-

¹⁷⁹ Lgr-62, s. 41.

¹⁸⁰ Lgr-62, s. 42.

¹⁸¹ Lgr-62, s. 13.

¹⁸² Lgr-62, s. 70.

¹⁸³ Lgr-62, s. 205.

missionens linje. Parallellt med detta kan man emellertid också urskilja en stark betoning på vikten av att reglera och kontrollera eleverna. Och här kan man urskilja ett brott med skolkommissionen. Detta är särskilt tydligt i avsnittet ”skolsvårigheter” där hanteringen av skolans ordnings- och disciplinproblem behandlades.¹⁸⁴ Här gav det progressivistiska talet om frihet och självständighet vika för en disciplinerande och kontrollerande fostran. Nödvändigheten av att läraren upptäckte och korrigerade oskick som aggressivitet, bristande sanningsenlighet, fusk och skolk påtalades. Det framhölls också att elevernas fritid måste kontrolleras så gott det gick, särskilt uppmärksam skulle läraren vara när det gällde saker som tobaksrökning, alkohol, snatteri och sexuella förbindelser. Samma tendens är urskiljbar när det kom till relationen med hemmet. I syfte att influera elevernas hemmiljö skulle läraren genomföra personliga samtal med föräldrarna, upprätta en kontaktbok som skickades hem till föräldrarna en gång i månaden samt organisera och uppmuntra klassmöten, åhörardagar, allmänna föräldramöten, allmän information och föräldraföreningar.¹⁸⁵ Syftet med allt detta vara att försäkra sig om att de fostransnormer som gällde i skolan också gällde i hemmet.

Sammanfattande analys – förskjutningar och förändringar av skolans fostransuppdrag

Mot bakgrund av ovanstående teckning av det skolpolitiska förloppet under perioden kan man urskilja både en utvidgning och en förändring av skolans fostransuppdrag. I detta kan man också urskilja en förändring av den styrningsrationalitet som skolans fostransuppdrag kännetecknades av under perioden, vilket här ska uppmärksammas. I 1918 års skolkommissions betänkande begränsades den explicita framställningen av fostransuppdraget till *fysisk fostran* och hygien. Skolan skulle fostra barnen till sunda människor med friska och starka kroppar. Målet med den fysiska fostran var dock inte bara att fostra kroppen. De kroppsliga övningarna syftade i lika hög grad till att forma barnets inre, det vill säga dess vilja, karaktär och attityder. Fostransuppdraget handlade också om att organisera kön och begåvning. Det ansågs viktigt att man gjorde skillnad på pojkar och flickor och på begåvade och obegåvade när man utformade skolans fostran och undervisning. I 1940 års skolutredning framträder andra betoningar. Här var det framför allt *karaktärsfostran* som framhölls, även om fostransuppdraget också skulle inrymma social, etisk, estetisk och fysisk fostran. Skolan skulle fostra karaktärsstarka människor som var till nytta

¹⁸⁴ Lgr-62, s. 83f.

¹⁸⁵ Lgr-62, s. 26-28.

för nationen. Hos 1946 års skolkommision var det istället *fostran till demokrati* som stod i centrum, och fostransuppdraget inkluderade nu saker som mental omvårdnad, studie-, yrkes-, hälso-, estetisk, praktisk samt social fostran. Fostransprocessen som helhet benämndes ”personlighetsdanning” och en mer holistisk syn på fostransuppgiften kom här till uttryck. Skolans samhällsroll betonades starkare än tidigare. Skolan skulle fostra fria demokratiska individer som kunde bära upp det demokratiska samhället. Här kan man urskilja en förändring av den styrningsrationalitet som bar upp målsättningarna för skolans fostran, det vill säga de olika antaganden, föreställningar och inställningar till barnet som ledsagade den fosterande verksamheten under olika skeden. Styrningen och formandet av barnet inriktades först på kroppen och karaktären med nationen och samhällsnyttan som mål. Med skolkommisionen och det progressivistiska inflytandet började alltmer ett vetenskapligt förhållningssätt bilda bas för skolans fostran. Särskilt den psykologiska vetenskapen framhölls som grundläggande för fostransuppgiften. Här handlade formandet av barnet om att skapa ett nytt subjekt, en ny sorts individualitet som byggde på frihet och självständighet: den demokratiska människan.

1957 års skolberednings framställning av fostransuppdraget byggde i stora drag på skolkommisionens riktlinjer. Dock var referenserna till det demokratiska elementet i skolans fostran färre och ett mer allmänt utvecklingsbegrepp ställdes här i centrum, en tendens som också kan urskiljas i grundskolans läroplan från 1962. Nu var det *medborgarfostran* som framhövdes, varigenom skolbarnen skulle förberedas för ett modernt, tekniskt avancerat och föränderligt samhälle. Grundskolans medborgarfostran var på det hela mer praktiskt orienterad än skolkommisionens personlighetsdanning, vars främsta syfte hade varit formandet av en demokratisk individ. Enligt grundskolans läroplan skulle skolan förbereda barnen för det moderna arbetslivet och det framväxande konsumtionssamhället. Ekonomisk fostran och konsumentfostran framhölls som viktigt. Skolan skulle nu fostra en rationell medborgare som var anpassad till det moderna samhället. När det gällde hanteringen av skolans disciplinproblem var det dock inte skolkommisionens riktlinjer som bildade bas. Här framträder en mer traditionell fostran som var inriktad på att reglera och kontrollera barnens uppförande på olika sätt. Även här kan man således skönja en förändring av skolans styrning av barnet. Visionen om den demokratiska människan hade nu fått ge vika för en mer realistisk och nyttoinriktad fostran. Återigen handlar det om att producera nyttiga medborgare, men nu i relation till det framväxande teknokratiska samhället som hade behov av utbildad arbetskraft och nya konsumtionsmönster. Det subjekt som här framträder är en rationell och ekonomiskt kalkylerande konsument.

I anslutning till denna utvidgning och förändring av fostransuppdraget kan man också urskilja en förändring av vilka kunskaper som lades till

grund för fostransuppgiftens utformning och de professionella grupper som dessa kunskaper knöts till. En sådan förändring var övergången från att betona kroppen till att betona själen, en utveckling som hörde nära samman med psykologins allt starkare inflytande över utredningsväsendet och beslutsfattandet under perioden. 1918 års skolkommissions betoning på skolbarnens fysiska fostran och hygien hade varit tydligt kopplad till den medicinska expertisens och läkarprofessionens starka inflytande. I samband med 1946 års skolkommission blev emellertid den psykologiska vetenskapen allt viktigare. Skolkommissionen hävdade att barnets mentala omvårdnad hade negligerats till förmån för en ensidig omsorg om barnets kropp. Detta skulle nu förändras. Psykologi snarare än medicin skulle utgöra grunden för skolans syn på barnets utveckling och fostran. Psykologins inträde i skolan ställde också nya krav på lärarutbildningen. Det blev nu viktigt att lärarna skolades i ett psykologiskt betraktelsesätt för att kunna fostra barnen på rätt sätt. Psykologins inträde innebar också att nya professionella grupper kopplades till skolan, nämligen skolpsykologer och skolkuratorer.

En annan förändring som är urskiljbar under perioden har att göra med de politiska målsättningarna för skolans fostran i förhållande till den samhällssyn som låg till grund för dessa, det vill säga vilket sorts samhälle skolan skulle fostra barnen för. I 1940 års skolutredning var målsättningarna med skolans fostran tydligt knutna till folkets och nationens nytta. I 1946 års skolkommission sköts de nationella idealen i bakgrunden till förmån för ett övergripande demokratiideal. I 1957 års skolberedning och 1962 års läroplan skedde en modifiering av skolkommissionens demokratiska fostransideal mot bakgrund av nya samhällsförändringar. Nu låg betoningen inte längre på ett abstrakt demokratiideal, utan istället på en medborgarfostran genom vilken barnen skulle förberedas för ett teknokratiskt samhälle och vars utveckling styrdes av materiella och ekonomiska drivkrafter snarare än ideologiska. En tredje förändring av skolans fostran under perioden har att göra med synen på barnets kroppsliga integritet. Med början i det tidiga 1940-talet aktualiserades frågan om kroppsliga bestraffningar i skolan från olika håll. Denna diskussion fick i sin förlängning konsekvenser för skolans fostransuppdrag och föreställningar om en god barndom. Frågan om kroppsliga bestraffningar i skolan, den så kallade skolagan, dess vara eller icke vara, är vad som fokuseras i nästa kapitel.

Skolagan som politiskt problem

Inledning

Mot bakgrund av det föregående kapitlets teckning av den skolpolitiska utvecklingen råder det ingen tvekan om att fostransuppdraget har betraktats som en av skolans viktigaste uppgifter. Samtidigt är det uppenbart att uppdragets innebörder har förändrats under perioden. En sådan förändring har rört barnets fysiska integritet som aktualiserades i diskussionen om skolagan. I detta kapitel analyseras det skolpolitiska förlopp där agafrågan väcktes, diskuterades och till slut avgjordes. I tidigare forskning har agaförbudet beskrivits som en naturlig följd av enhetsskolereformen. Här sätts denna process istället i relation till frågan om skolbarnets fostran.

Analysen baseras främst på officiellt politiskt material i form av offentliga utredningar, remissbehandlingar, motioner, protokoll och bilagor som producerades i anslutning till agafrågans behandling. Kapitlet är disponerat på följande sätt. Först beskrivs kortfattat den process där skolagan blev ett politiskt problem och hur skolkommissionen avsåg att lösa detta genom tillsättandet av den så kallade agautredningen. Sedan beskrivs hur skolkommissionens förslag i agafrågan togs emot av de olika remissinstanserna. Därefter får vi följa hur skolagafrågan diskuterades och behandlades i ytterligare en utredning med påföljande remissgångar ända fram till skolagaförbudets genomförande 1958. Det skolpolitiska spelet sätts sedan i relation till den bredare diskussion om barn- och ungdomsproblem som pågick under perioden. Mot bakgrund av tidigare forskning sammanfattas och diskuteras till slut denna process i relation till vad som kommer att beskrivas i termer av en hegemonisk kamp om skolans fostran.

Skolagens problematisering och politisering

I samband med 1930- och 1940-talets diskussion om de ungas uppförande och fostran aktualiserades frågan om skolagan. Allt fler röster höjdes mot vad som av många hade börjat betraktas som en "brutal sedvänja", och en

”pedagogiskt underhålligt” metod att fostra skolbarnen.¹⁸⁶ Vad som tidigare hade varit en pedagogisk fråga, och som sådan hemmahörande i skolans sfär, fördes nu upp på den politiska dagordningen och blev föremål för diskussioner och utredningar. En viktig faktor för denna utveckling synes ha varit en riksdagsmotion av två kommunistiska riksdagsledamöter vid 1945 års riksdag i vilken skolagan kritiserades för att vila på orättvisa klasskillnader. Detta eftersom det bara var folkskolans barn som omfattades av skolagan. Borgerlighetens barn, som gick i realskola, flickskola och läroverk, var undantagna agan. De två ledamöterna motionerade därför om ett ”absolut förbud mot kroppslig bestraffning även för folkskolan”.¹⁸⁷ Ett sådant förbud hade visserligen diskuterats tidigare – förutom den nämnda motionen från 1945 års riksdag hade frågan tagits upp vid både 1936 och 1938 års riksdag – men dessa krav hade inte mynnat ut i något konkret förslag om ett agaförbud för folkskolan. De upprepade kraven på skolagens avskaffande fick emellertid betydelse på längre sikt. Trots att den ovan nämnda motionen avsågs var den ett led i en problematisering och politisering av skolagan, och mot mitten av 1940-talet kunde frågan inte längre lämnas därhän. Den nybildade skolkommissionen såg sig således tvingade att diskutera skolagan i anslutning till skolans reformering och omorganisering.

Som har beskrivits i det förra kapitlet hade skolkommissionen tillsatts för att planera och dra upp de övergripande riktlinjerna för det nya skolan. Redan i inledningsskedet av kommissionens arbete kom signaler om att skolagafrågan skulle behandlas. Josef Weine tillkännagav i en intervju i *Morgon-Tidningen* i oktober 1946 att skolagan var en viktig fråga för kommissionen och att han själv gärna såg att ett förbud kom till stånd. Dock skulle frågan först utredas:

Den aktuella diskussionen tyder på att uppfattningen om agan allmänt håller på att ändras. Med hänsyn härtill ämnar jag snarast ta upp frågan till förnyad prövning. Detta bör ske i samförstånd med lärarkåren, och utredningen skall avse att undersöka vilka möjligheter man har att komma tillrätta med de besvärligaste fallen utan att tillgripa aga. För min del hoppas jag på möjligheten att uppnå ett positivt resultat så att den gamla stridfrågan kan avskrivas.¹⁸⁸

Skolkommissionen tog således inte omedelbart ställning i frågan, utan gav först tre av expertrådets ledamöter – skolöverläkaren C.W Herlitz, småskolläraren Ruth Linder samt folkskolläraren och riksdagsmannen Folke Kyling – i uppdrag att ”utreda frågan om tillrättavisning och bestraffning

¹⁸⁶ *Dagens Nyheter* 1946-11-19, *Morgon-Tidningen* 1946-11-23.

¹⁸⁷ MFK 1945:164, s. 19.

¹⁸⁸ Återgiviet i SSK 1946:47.

av lärjungar i folkskolan och därmed sammanhängande frågor”.¹⁸⁹ Till sammans formade ledamöterna den så kallade agautredningen. Av skolkommissionens protokoll framgår det att samtliga ledamöter redan på förhand var överens om ett ”absolut agaförbud i folkskolan”.¹⁹⁰ Uppdraget bestod därför inte i en förutsättningslös granskning av frågan, utan i att formulera argumenten för ett agaförbud samt att diskutera vilka alternativa korrigeringsmedel som stod till buds efter ett förbud. Man började med en diskussion om vilka disciplinära möjligheter som fanns under de rådande bestämmelserna. Här nämndes åtgärder som sänkt sedebetyg, hot av olika slag (exempelvis hot om kvarsittning), att ge förklenande omdömen, att förvägra nöjesbetonad undervisning och att ge ökade läxuppgifter. Sist men inte minst diskuterades de ”positiva straffhandlingarna”, vilka angavs vara tre till antalet: att beordra eleven att stå upp, att beordra eleven att ställa sig i skamvrån samt att utdela kroppslig bestraffning.¹⁹¹

Utredningens ledamöter var överens om inte bara att den kroppsliga bestraffningen skulle utangeras, man ansåg att de flesta av skolans disciplinära åtgärder var olämpliga och borde utgå. Dock ansåg man att disciplinering som sådan var omistlig inom skolan. Således ansåg man det nödvändigt att föreslå vissa disciplinära åtgärder som skulle kunna vidtas efter ett agaförbud. I utredningens skrivelse till skolkommissionen angavs bland annat följande åtgärder. Normalförfarandet vid ett disciplinfall skulle vara ”handläggning mellan lärare och elev”, det vill säga ett försök att tala den felande eleven tillrätta.¹⁹² Om inte detta hjälpte skulle man när det gällde mindre allvarliga problem utdela en anmärkning, kvarsittning eller eventuellt ge sänkt ordningsbetyg.

När det gällde mer allvarliga problem skulle det dock vara nödvändigt med en utredning av eleven där förutom berörda lärare även målsmän och skolläkare kopplades in. Det kunde också bli nödvändigt att tillfälligt stänga av eleven från undervisningen medan en sådan utredning pågick. Resultatet av en utredning kunde i vissa fall leda till att eleven blev hänvisad till ”särskild fostran” eller eventuellt överflyttning till annan klassavdelning eller annan skola. Utöver direkta åtgärder ansåg utredningen också att man måste arbeta förebyggande för att komma tillrätta med disciplinproblemen. Det var därför viktigt att både lärare och målsmän fick del av de kunskaper och metoder som krävdes för att rätt kunna hantera dessa problem. I förhållande till målsmännen föreslogs därför ”principiell upp-

¹⁸⁹ SOU 1950:3, *Betänkande med förslag angående folkskolans disciplinmedel m. m.* Avgivet den 20 januari 1950 av 1947 års skoldisciplinutredning, s. 7.

¹⁹⁰ SK, bil prot nr 51 3/12 1946.

¹⁹¹ SÖ, skolhygiensroteln, FII Vol. 52, bil prot 3/12 1946.

¹⁹² SÖ, skolhygiensroteln, FII Vol. 52, *P.M. rörande skolan*.

lysning i uppfostringsfrågor” och i förhållande till lärarna en förstärkning av lärarutbildningen samt fortbildningskurser i ”psykopatologi”.¹⁹³

Agautredningen fick bara två månader på sig att formulera sitt förslag, vilket antyder att skolkommissionen betraktade frågan som relativt okomplicerad, som en formalitet. Utredarna blev dessutom färdiga med sitt arbete redan efter en knapp månad och lämnade den sista december 1946 in sitt förslag ”enligt vilket kroppsagan i folkskolan skulle avskaffas och § 29 i folkskolestadgan erhålla en förändrad lydelse med anvisningar om vissa andra korrektiva åtgärder att tillgripas vid beteenderubbningar från elevernas sida”.¹⁹⁴ På basis av agautredningens arbete tog sedan skolkommissionen formellt ställning i frågan och begärde i en skrivelse till konungen i mars 1947 att all kroppsaga skulle förbjudas i folkskolan och ersättas av andra korrigeringsmedel.¹⁹⁵ I anslutning till denna begäran skickade man samtidigt ut förslaget om skolagaförbud på sedvanlig remiss till olika instanser.

Agautredningen hade tillsatts bland annat för att formulera argumenten för ett skolagaförbud. Som har framgått av det ovanstående anfördes dock inga egentliga argument. Utredningens skrivelse bestod i huvudsak av en kritik av gällande bestämmelser tillsammans med ett förslag om agaförbud och vilka disciplinära åtgärder som kunde tillgripas efter att ett sådant förbud hade införts. Som Gunnar Richardson har noterat lades därmed bevisbördan på agans försvarare att anföra argument för bibehållandet av skolagan istället för tvärtom.¹⁹⁶ Utredningens motivering till förbudet låg snarast i en omformulering av disciplinproblemets karaktär, vilket innebar att man åberopade andra kunskaper och metoder för att lösa problemen än de som hade utvecklats inom folkskolans pedagogik. Vad denna omformulering bestod i får emellertid vänta till nästa kapitel då de skolpolitiska texterna ska analyseras närmare. Tvärtemot vad skolkommissionen hade trott var agautredningen endast början på en relativt lång process. Frågan är då hur agautredningens förslag togs emot och vad som blev resultatet av de tillfrågade remissinstansernas olika utlåtanden? Det är detta som behandlas i nästa avsnitt.

¹⁹³ SÖ, skolhygiensroteln, FII Vol. 52, *P.M. rörande skolagan*.

¹⁹⁴ SK, bil prot nr 63 5/3 1947.

¹⁹⁵ SK, bil prot nr 64 12/3 1947.

¹⁹⁶ Richardson (1983), s. 103.

Kampen om skolbarnets disciplinering – lärarkårens motstånd och 1947 års skoldisciplinutredning

I remissgången tillstyrktes skolkommissionens förslag om ett skolagaförbud av flera viktiga instanser, som exempelvis medicinalstyrelsen och de flesta folkskoleinspektörerna. Det visade sig dock finnas ett starkt motstånd mot ett förbud inom framför allt lärarkåren. Samtliga lärarsammanslutningar tillsammans med skolöverstyrelsen och omkring en fjärdedel av folkskoleinspektörerna ställde sig kritiska till förslaget och anhöll om att det skulle strykas alternativt hänskjutas till en ny utredning ”under den pedagogiska expertisens övervakning”.¹⁹⁷ Det är uppenbart att lärarna ansågs sig förbigångna i denna process. Skolöverstyrelsen menade att man i princip kunde ställa sig bakom skolkommissionens förslag, men framhöll samtidigt att ett omedelbart agaförbud kunde få oanade konsekvenser, varför man sällade sig till lärarna. Man angav i huvudsak två skäl för sin och lärarkårens kritik mot agautredningens förslag; dels framhöll man disciplinproblemens heterogena och komplexa karaktär, dels hänvisade man till det ständiga behovet av korrigerande och disciplinerande som trots allt fanns inom skolan. Innan man tog slutgiltig ställning borde man därför enligt skolöverstyrelsen göra en mer grundlig undersökning av disciplinproblemens karaktär och omfattning.¹⁹⁸

Skolöverstyrelsen föreslog därför att en ny utredning skulle tillsättas, vilken skulle ”utröna de disciplinära svårigheterna på skilda åldersstadier i flick-, goss- och samklasser, vid olika barnantal i avdelningarna och under varierande befolknings- och organisationsförhållanden”.¹⁹⁹ Förslaget vilade på ett antagande om att disciplinproblemen inte kunde behandlas som ett enhetligt fenomen med en enhetlig lösning då problemen såg olika ut beroende på kön, storlek på klasserna och regionala och lokala förutsättningar. Den nya utredningen borde därför enligt skolöverstyrelsen samtidigt undersöka ”vilka korrekionsmedel som närmast vore att förorda” i händelse av ett skolagaförbud.²⁰⁰ Detta förslag byggde på att disciplinering, som funktion betraktat, var något helt nödvändig inom skolan; det var formerna för disciplineringen som ansågs behöva diskuteras, inte disciplineringen som sådan.

Mot bakgrund av lärarkårens motstånd mot ett förbud och skolöverstyrelsens krav på en grundligare undersökning beslutade ecklesiastikministern att en ny utredning skulle tillsättas. Med tanke på lärarkårens kritiska inställning var det nu särskilt angeläget att man hade lärarkårens förtroende och stöd. I september 1947 tillsattes så 1947 års skoldisci-

¹⁹⁷ SOU 1950:3, s. 8.

¹⁹⁸ SOU 1950:3, s. 8.

¹⁹⁹ SOU 1950:3, s. 8.

²⁰⁰ SOU 1950:3, s. 8.

plinutredning som bestod av ledamöter som samtliga kom från skolans värld. Ordförande för utredningen var en folkskoleinspektör, Martin Liander. Övriga ledamöter var seminarieriktorn och pedagogikdocenten Rikard Lindahl, folkskolläraren Nina Spångberg och läroverksrektorn Sigurd Åstrand. Sekreterare var folkskolläraren Birger Dahlström.²⁰¹ I direktiven till skoldisciplinutredningen beskrevs uppdraget som att ”klarlägga den ifrågasatta reformens förutsättningar och konsekvenser ur skilda synpunkter”.²⁰² En läsning av skoldisciplinutredningens betänkande visar emellertid att utredarna gjorde en annorlunda tolkning av sitt uppdrag. Skoldisciplinutredningen mynnade nämligen inte ut i det väntade förslaget om ett skolagaförbud. Utredarna ställde sig till och med avvisande mot ett förbud och föreslog istället vad som närmast kan beskrivas som en nyansering av de rådande bestämmelserna tillsammans med en rad nya disciplinbefrämjande åtgärder.

Att skoldisciplinutredningen måste ha lärarnas förtroende var någonting som utredarna hade tagit fasta på. Således genomfördes en enkätundersökning av ”lärarnas erfarenheter och önskemål ifråga om skoldisciplinen”, som enligt betänkandet omfattade ungefär en fjärdedel av lärarkåren.²⁰³ Undersökningen beskrevs som ett viktigt underlag för utredningens förslag. Över fyratusen svar samlades in och bearbetades. Av undersökningen framgick det att en majoritet av folkskollärarna ville att möjligheten till aga skulle finnas kvar, närmare bestämt 78 % bland storstädernas lärare och 61 % bland landsbygdens.²⁰⁴ Det framgick också att lärarna ansåg att det hade skett en kraftig ökning av störningarna i skolan de senaste tio åren. 78 % av storstädernas lärare och 53 % av landsbygdens lärare ansåg att störningarna i skolan hade ökat. Den främsta orsaken till detta ansågs vara ”försämrad hemuppföstran”.²⁰⁵ 85 procent av storstädernas och 86 procent av landsbygdens lärare hade enligt undersökningen denna uppfattning. Hemmens misslyckande sammankopplades i sin tur med utvecklingen mot att båda föräldrarna förvärvsarbetade, att hemmens auktoritet hade undergrävts, att barnrikehusen i tätorterna uppmuntrade en flockmentalitet hos barnen samt den allmänna trångboddheten.²⁰⁶ Störningarna ansågs också höra nära samman med den framväxande ungdomskulturen där radiolyssnande, film, veckopress och andra nöjen konkurrerade med skolarbetet.²⁰⁷

²⁰¹ SOU 1950:3, s. 1.

²⁰² SOU 1950:3, s. 8.

²⁰³ SOU 1950:3, s. 25-47.

²⁰⁴ SOU 1950:3, s. 45.

²⁰⁵ SOU 1950:3, s. 60.

²⁰⁶ SOU 1950:3, s. 38, 39.

²⁰⁷ SOU 1950:3, s. 38.

Alltså, när det gällde stävjandet av skolans disciplinproblem föreslog skoldisciplinutredningen flera åtgärder som var att betrakta som relativt okontroversiella. Vad gällde själva ågafrågan gav man dock ett kompromissförslag som gick ut på att ågan fortsatt skulle vara tillåten förutom när det gällde "förseelser av svår beskaffenhet". Hit räknade man till exempel ligabildning, sexuell vanart, anläggande av eld, skadegörelse, långvarigt skolk och stöld. Sådana förseelser sades bero på "djupt liggande orsaker", vilka krävde andra insatser än åga.²⁰⁸ I anslutning till denna nyansering av folkskolestadgans bestämmelser föreslog man också en rad olika disciplinunderlättande åtgärder. Såväl i ågafrågan som i de disciplinfrämjande åtgärderna hänvisade man till lärarnas erfarenheter och önskemål som hade framkommit i enkätundersökningen. Följande sex åtgärder föreslogs: ett minskat antal barn i läraravdelningarna, det vill säga mindre klasser, en utökning av den psykologiska och psykiatriska rådgivningen, en utveckling av samarbetet mellan barnavårdsnämnden och skolkuratorerna, att skolbarnens försäljning av så kallade dag-märken förbjöds, att de blivande lärarna fick en fördjupad psykologisk skolning samt att skolmiljön förbättrades, främst genom mindre byggnader och mer estetiskt tilltalande skolgårdar.²⁰⁹

Utöver de disciplinfrämjande åtgärderna diskuterade man också vilka direkta disciplinära åtgärder som skulle kunna tillgripas. De flesta av dessa tillämpades redan i folkskolan men man introducerade även några nya åtgärder. En uppdelning av "självklara och traditionella åtgärder" samt "något starkare åtgärder" gjordes inledningsvis.²¹⁰ Till den förra kategorin räknade man tillsägelser, enskilt samtal, ständigt sysselsättning, platsbyte i klassrummet, beröm och klander, förtroendeuppdrag samt kontakt med hemmet. Till den senare hörde utvisning ur klassrummet, tillfälligt nonchalerande av eller tillfälligt intensifierad uppmärksamhet åt elev, uteslutning från nöjesbetonad del av skolarbetet, återläsning av skolkade lektioner samt kvarsittning efter skoldagens slut.²¹¹ För de svårare fallen ansåg utredarna att förflyttning av elev till annan skola eller till annan avdelning inom samma skola skulle tillämpas.²¹²

Två nya disciplinära åtgärder föreslogs också, nämligen uppsamlingsklasser och korttidsförvisning. Att skicka en elev till uppsamlingsklass innebär att man placerade "besvärliga barn" i en egen klass.²¹³ Följande beskrivning gavs av barn som ansågs höra hemma inom denna grupp:

²⁰⁸ SOU 1950:3, s. 106.

²⁰⁹ SOU 1950:3, s. 106-110.

²¹⁰ SOU 1950:3, s. 110.

²¹¹ SOU 1950:3, s. 110-111.

²¹² SOU 1950:3, s. 112.

²¹³ SOU 1950:3, s. 114.

... elev som ifråga om allmän skoldisciplin är uppenbart olämplig i en vanlig klass, som utövar dåligt inflytande på kamraterna, eller som gjort sig skyldig till grövre förseelser, för vilka han anmäls till barnavårdsnämnd, i väntan på nämndes beslut om definitiv åtgärd.²¹⁴

Uppsamlingsklasserna kunde vara av flera slag: klasser av vanlig typ, genomgångsklasser, uppsamlingskolonier, dagskolor eller internat. Vilken sorts klass som var lämplig skulle överlåtas åt de lokala skoldistrikten att avgöra från fall till fall. Den andra nya disciplinära åtgärden som föreslogs, korttidsförvisningen, var en lösning som skulle kunna tillgripas utan några längre förberedelser, varför den snabbt kunde sättas in om så ansågs nödvändigt. I anvisningarna för denna åtgärd angavs följande: "Elev, som stör undervisningen, som bär sig illa åt mot kamrater, lärare eller på annat sätt, och som inte med enklare medel kan föras tillrätta, omedelbart skickas från skolan för en tid, som utredningen vill fixera till högst 5 dagar i följd".²¹⁵ De två nya korrektiva åtgärderna föreslogs prövas under en period av lägst sju år för att kunna utvärderas tillräckligt. Om skolagaförbudet skulle tas upp igen borde detta enligt utredningen ske först "efter den föreslagna provningstidens utgång och i samband med enhetsskolans genomförande, och att hänsyn därvid tages till resultatet av försöksverksamheten".²¹⁶

Mot bakgrund av skoldisciplinutredningens uppdrag kan man konstatera att utredningen inte bara hade undandragit sig uppgiften att formulera ett agaförbud. Betänkandet bestod i huvudsak av argument för och förslag om hur skolans disciplin skulle kunna förstärkas och effektiviseras. Således hade skolkommissionens ursprungliga förslag om ett skolagaförbud som ett led i demokratisera skolväsendet ironiskt nog resulterat i ett förslag om en vidgad och ökad disciplinering i skolan. Dock hade vid denna tid inget beslut i frågan ännu fattats. Än så länge var frågan om skolbarnets disciplinering föremål för en livlig debatt. Hur frågan behandlades i den efterföljande remissgången är vad som ska beskrivas härnäst.

Den politiska (icke-) lösningen på skolagafrågan

Skoldisciplinutredningens förslag fick inte något starkt stöd hos remissinstanserna. De flesta instanserna delade sig istället på två alternativa förslag, antingen genomföra det tidigare förslaget om agaförbud eller lämna lagstiftningen helt utanför och nöja sig med att bara stryka strafföreskrifterna i folkskolestadgan.²¹⁷ De enda som ställde sig helt på utredarnas sida

²¹⁴ SOU 1950:3, s. 115.

²¹⁵ SOU 1950:3, s. 115.

²¹⁶ SOU 1950:3 s. 116.

²¹⁷ "Skolöverstyrelsens utlåtande över 1947 års skoldisciplinutrednings betänkande

var de båda folkskolläraryrkesförbunden. I övrigt stämde alla läraryrkesförbund in i utredningens krav på mindre klasser, utbyggnaden av rådgivningscentralerna med utbildade skolpsykologer och samarbete mellan barnavårdsnämnden och skolkuratorer. Även utredningens förslag om observationsklasser och möjligheten till korttidsförvisning vann bifall hos läraryrkesförbunden. Till skillnad från tidigare var emellertid småskolläraryrkesförbundet nu entydigt negativa till agan. Man krävde att aga skulle avskaffas och att moderna väl motiverade pedagogiska och psykologiska metoder skulle träda i dess ställe.²¹⁸ Överläraryrkesförbundet var överlag positivt till utredningens förslag. Man lovordade särskilt den vetenskapliga precisionen i betänkandet och menade att ”den objektivitet, varmed de sakkunniga genomfört sitt grannliga uppdrag, borde vara föredömlig för varje offentligt uttalande i denna fråga”.²¹⁹ Efter visst övervägande kunde man dock sälla sig till förslaget om att endast stryka strafföreskrifterna i folkskolestadgan.

Socialstyrelsen och medicinalstyrelsen var däremot starkt kritiska till utredningens slutsatser och stod fast vid ett lagstadgat agaförbud. Man hänvisade bland annat till erfarenheterna från de barnhem, barnkolonier, anstalter för halvöppen barnavård och ungdomsvårdsskolor där aga redan hade förbjudits. Medicinalstyrelsen kunde dock tänka sig en kortare övergångstid där aga fortfarande var tillåten. Målsmännens riksförbund ansåg även de att agaparagrafen borde tas bort, men helst utan att blanda in lagstiftning. Detta eftersom intresset för psykologi hos såväl lärare som föräldrar var så stort att man kunde förvänta sig att aga skulle försvinna av sig självt, utan ett förbud. Dock ansåg man att tiden kanske ännu inte var mogen för en sådan process, varför man i slutänden ställde sig bakom ett förbud.²²⁰

De instanser som hade kritiska synpunkter på disciplinutredningen fäste särskilt stor vikt vid utredningens vetenskapliga brister. I kontrast till överläraryrkesförbundet lovord över utredningens vetenskapliga precision ansåg dessa instanser att det vetenskapliga arbetet var direkt undermåligt. Framför allt enkätundersökningen som utredningen hade låtit genomföra kritiserades. Skolläraryrkesförbundet anförde den fränaste kritiken och menade att utredningen hade gjort ”en förvånansvärd frisering av statistiken” och mer eller mindre konstruerat det resultat man eftersökte.²²¹ Även skolöverstyrelsen stämde in i denna kritik och menade att enkätundersökningen gav en

med förslag angående folkskolans disciplinmedel m.m. (SOU 1950:3)”, i *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* (ASÖ) 1951:5, s. 87.

²¹⁸ FT 1950:22.

²¹⁹ SÖ, skolhygiensroteln, FII Vol. 52, Överläraryrkeskollegiets utlåtande över 1947 års skoldisciplinutredning.

²²⁰ FT 1950:22.

²²¹ SÖ, skolhygiensroteln, FII Vol. 52, Skolläraryrkesförbundets utlåtande över 1947 års skoldisciplinutredning.

felaktig bild av verkligheten. Skolöverstyrelsen var kritisk till att man inte i tillräckligt hög grad hade anlagt ett medicinskt-psykologiskt betraktelsesätt på disciplinfrågan. Även viktiga juridiska aspekter ansågs ha utelämnats.²²² Skolöverstyrelsen kunde därför inte heller stödja skoldisciplinutredningens förslag. Man kunde emellertid inte heller ansluta sig till något av de två huvudalternativen. Det första av dessa – att skolagan inte skulle förbjudas i lag, utan att strafföreskrifterna i folkskolestadgan skulle strykas – ansågs närmast utopiskt och vila på en tanke om att ”människan i gemen blivit så genomsyrad av humanitetens anda, att varje föreskrift på detta område vore opåkallad”.²²³ Det andra förslaget – att införa ett lagstadgat förbud – skulle enligt överstyrelsen kunna uppfattas som ”uttryck för missstro mot lärarna”, varför även det förkastades.²²⁴

Skolöverstyrelsen var dock övertygad om att tiden trots allt var mogen för en förändring av folkskolans disciplinbestämmelser. Men samtidigt ansåg man att även om ett agaförbud i princip var önskvärt skulle det inte vara lösningen på skolans disciplinproblem. Återigen framhöll man disciplinproblemets komplexa karaktär och hävdade att dessa hängde samman med en mer övergripande fostransproblematik som hade gjort avtryck i både hem och skola. Här hänvisade man till 1900-talets snabba samhällsutveckling som ansågs ha medfört en försämring av de ungas uppförande. För att lösa dessa komplexa problem måste enligt skolöverstyrelsen skola och hem knytas närmare varandra. Därför borde så kallade samarbetsnämnder inrättas där lärare och föräldrar kunde mötas och diskutera de gemensamma fostrans- och disciplinproblemen. Sådana nämnder skulle inrättas i varje skoldistrikt och bestå av fem ledamöter ”av vilka den kommunale skolledaren och lärarkårens representant skola vara självskrivna samt två vara målsmän för skolpliktiga barn för skolpliktiga barn i folkskolan, därav minst en moder”.²²⁵ Genom en bred sammansättning av ledamöter från skola, hem och kommun trodde man sig kunna skapa större enighet kring uppfostrans mål och medel.²²⁶

Samarbetsnämnderna skulle vara rådgivande och hjälpande, inte dömande. Nämndernas konkreta uppgifter skulle vara att hos lärare och målsmän väcka intresse för gemensamma uppfostringsfrågor, att verka för uppnåendet av samförstånd mellan de båda parterna i frågor angående uppfostran av folkskolans lärjungar samt att söka utreda orsakerna till och bilägga uppkomna tvister i uppfostringsfrågor mellan målsmän och lärare. Under förutsättning att sådana nämnder kom till stånd ansåg skolöversty-

²²² ASÖ 1951:5, s. 82-83.

²²³ ASÖ 1951:5, s. 84.

²²⁴ ASÖ 1951:5, s. 84.

²²⁵ ASÖ 1951:5, s. 87.

²²⁶ ASÖ 1951:5, s. 84.

relsen att man kunde utfärda ett förbud mot skolagan.²²⁷ Skolöverstyrelsens förslag skickades sedan ånyo ut på remiss. Förslaget om införandet av samarbetsnämnder mötte dock inte bifall hos remissinstanserna. Särskilt de olika lärarförbunden var skeptiska till förslaget och ansåg att samarbetsnämnderna alltför mycket liknade ett slags domstolar och man fruktade att lärarna här skulle kunna utsättas för en godtycklig behandling. Man befarade också att föräldrars – förmodade – ogrundade missnöje med lärare skulle få ett otillbörligt utrymme. En annan rädsla var att lärarnas rättsliga ställning skulle kunna äventyras genom den domstolsliknande konstruktionen.²²⁸

Efter 1952 tystnade agadebatten på den formella politiska arenan. Några samarbetsnämnder infördes aldrig och folkskolestadgans strafföreskrifter lämnades oförändrade. Det kom att dröja sex år, till 1958 innan skolagan slutligen förbjöds. Folkskollärarnas rätt att aga sina elever var fram till dess inte bara specificerad i folkskolestadgan, den var fram till 1957 också skyddad av strafflagens kapitel 14 § 16 som stadgade att den ”som under utövning av laga rättighet att aga den som under hans lydnad står tillfogar denne skada enligt den här förut nämnda lindriga formen av misshandel icke kan till straff dömas”. Paragrafen ifråga upphörde emellertid att gälla från och med den 1 juli 1957, vilket ställde skolagan i ett nytt läge. Att lugga, örfila eller på annat sätt aga ett skolbarn kunde nu juridiskt klassificeras som misshandel.

Denna lagförändring kan inte kopplas till spelet på den skolpolitiska arenan, utan var ett led i övergripande förändringar på det straffrättsliga området som syftade till att ersätta 1864 års strafflag med en ny som reflekterade ett modernt rättsmedvetande.²²⁹ Lagändringen var således en konsekvens av den förändrade syn på våld och bestraffningar som redan hade kommit till uttryck på olika områden i samhället. Agan hade tidigare tagits bort i en rad olika sammanhang, till exempel i de högre undervisningsanstalterna. Rätten att aga fanns inte heller med i den socialhjälpslag som hade ersatt den gamla fattigvårdslagen, och i den nya föräldrabalken hade ordet ”tukta” bytts ut mot det mildare ordet ”tillrättavisa”.²³⁰ Att ta bort en paragraf i strafflagen som gjorde en åtskillnad mellan aga och misshandel var således helt i linje med denna utveckling. I remissbehandlingen av detta lagförslag framkom heller inga invändningar. Dock framhöll skolöverstyrelsen vikten av att ”bestämmelserna utformas så, att det klart framgår att folkskolestadgans och vissa andra skolstadgors bestäm-

²²⁷ ASÖ 1951:5, s. 88.

²²⁸ SSK 1951:5, 1952:29-30; FT 1953:3.

²²⁹ Proposition 1957:170, *Kung. Maj:ts proposition till riksdagen med förslag till lag om ändring i strafflagen, m. m.; given Stockholms slott den 29 mars 1957*, s. 5, 17.

²³⁰ Proposition 1957:170, s. 17.

melser om rätt att utdela aga ej upphör att gälla i detta sammanhang”.²³¹ Således ville skolöverstyrelsen så sent som 1957 att distinktionen mellan aga och misshandel skulle fortsätta att gälla även efter lagändringen.

Denna distinktion gick dock inte att upprätthålla i längden, vilket innebar att skolöverstyrelsen fick i uppdrag att skriva om de paragrafer i folkskolestadgan som reglerade disciplineringen av störande elever. 1958 blev så agan förbjuden i folkskolan: ”Lärare må ej utsätta elev för kroppslig bestraffning eller kränkande behandling”.²³² Samma formuleringar kom sedan att ingå i 1962 års skolstadga för grundskolan.²³³

Hur kan den här processen förstås? Vad gjorde egentligen ett förbud möjligt? Uppenbart behöver denna fråga relateras till den formella politiken kring skolan och skolans fostransuppdrag som har beskrivits ovan, men den behöver också ses i relation till den syn på barn och fostran som här kom till uttryck och de olika kunskaper och tekniker som hörde ihop med denna. För att kunna diskutera detta behöver dock agafrågan först sättas in i den övergripande diskussion om barn- och ungdomsproblem som pågick under perioden. Nedan tecknas därför de breda dragen i denna diskussion.

Agaförbudet och samhällsdiskussionen

Från 1930-talet och framåt uttryckte politiker, opinionsbildare och lärare allt oftare en oro över barns och ungdomars försämrade uppförande, och många talade om att samhället stod inför en fostranskris.²³⁴ Som flera forskare har pekat ut hade intresset för ”ungdomsfrågan” väckts på 1930-talet, ett intresse som sedan stegrades under de följande decennierna.²³⁵ Då hade framför allt ungdomars nöjesliv, sammanfattade i begreppet ”dansbaneeländet” oroat vuxenvärlden medan det under 1940- och 1950-talen var populärkulturen i stort, särskilt de kolorerade veckomagasinerna, seriemaga-

²³¹ Proposition 1957:170, s. 17.

²³² Folkskolestadgan (1958), kapitel 6 § 54.

²³³ SFS:1962:439.

²³⁴ Föreställningen om en fostranskris blev mot slutet av 1950-talet föremål för diskussion också inom den pedagogiska forskningen. Pedagogerna Lennart Husén, Torsten Husén och Nils-Eric Svensson gav 1959 ut en bok om skolans fostrans- och disciplinproblem. Författarna framhöll att ord som ”uppfostringskris”, ”generationsmotsättningar”, ”disciplinupplösning” och ”normlöshet” hade blivit allt vanligare, Lennart Husén, Torsten Husén och Nils-Eric Svensson (1959), *Elever-Lärare-Föräldrar. En studie av skolans uppfostrings- och disciplinproblem*, Stockholm, s. 15ff.

²³⁵ Se till exempel Sjöberg (2003), s. 60; Jonas Frykman (1988), *Dansbaneeländet. Ungdomen, populärkulturen och opinionen*, Stockholm; Berit Wigerfelt (1996), *Ungdom i nya kläder. Dansbanefröjder och längtan efter det moderna i 1940-talets Sverige*, Lund.

sinen och biograferna, som väckte de vuxnas misshag. Ungdomsbrottsligheten började också diskuteras allt oftare under denna tid. Denna oro över de ungas moraliska tillstånd fick flera olika uttryck. Staten engagerade sig tidigt i ungdomsfrågan och tog initiativ till nya organisationer och instanser som jämte familj, kyrka och skola skulle bidra till det uppväxande släktets fostran. Inrättandet av Ungdomsbyrån och framväxten av ungdomsråden och ungdomsgårdarna är exempel på sådana initiativ.²³⁶ Ett annat exempel på det statliga engagemanget var tillsättandet av den ungdomsvårdskommitté som under perioden 1944-1951 lämnade ifrån sig inte mindre än sju olika betänkanden rörande ungdomars förenings-, nöjesliv och fritidsverksamhet.²³⁷ Men även andra aktörer kände ett ansvar för ungdomsfrågan, inte minst folkskollärarna. Folkskollärarkåren hade en lång historia av engagemang för barns och ungdomars fostran, ett engagemang också som sträckte sig över skolans gränser. Exempelvis kan här nämnas att det var folkskolläraren och bottenkoleföreläsaren Fridtjuv Berg som tog initiativet till 1902 års vanartslag, varigenom barn och ungdomar kom att underställas myndigheternas uppsikt i högre utsträckning än tidigare.²³⁸

Även om de flesta aktörer var överens om att barns uppträdande hade försämrats och att disciplinproblemen hade ökat blev det tydligt att det fanns skilda uppfattningar om hur denna utveckling skulle bemötas. Framför allt två olika synsätt gjorde sig gällande. Dels fanns de som underströk behovet av moralisk upprustning och vikten av att ställa tydliga krav på de unga. De ungas fascination för moderna påfund som dansbanor, mode och veckomagasin, tillsammans med de kriminella tendenserna, ansågs bäst stävjas genom en fastare fostran. Krav på ordning, hyfs och artighet framhölls som centrala element i en sådan fostran. Skolan ansågs spela en avgörande roll för barnens moraliska utveckling och vikten av att skolan hade effektiva korrigeringsmedel påtalades. Detta synsätt har också ovan kunnat urskiljas hos framför allt folkskollärarkåren som krävde effektiva disciplinmedel i skolan. Men folkskollärarna var långt ifrån ensamma om dessa uppfattningar, samma förhållningssätt är märkbart även i skoldisciplinutredningens, skolöverstyrelsens och ungdomsvårdskommitténs texter samt i den konservativa dagspressen.

Att det krävdes en fast disciplin i folkskolan var också en åsikt som var förankrad i den allmänna opinionen. Svenska Gallupinstitutet genomförde på våren 1950 en opinionsundersökning som syftade till att undersöka

²³⁶ Hans-Erik Olsson härleder detta statliga intresse för barn och ungdomar till 1902 års riksdags antagande av vanartslagen och 1924 års barnavårdslag som skapade förutsättningar för en större styrning av barn och ungdomar. Hans-Erik Olsson (1992), *Staten och ungdomens fritid. Kontroll eller autonomi*, Uppsala, s. 128-179.

²³⁷ SOU 1944:30, 1944:31, 1945:22, 1947:12, 1947:17, 1948:21, 1951:41.

²³⁸ Olsson (1992), s. 31ff; Maria Sundkvist (1994), *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903-1925*, Uppsala, s. 39ff.

svenska folkets inställning till disciplinen i folkskolan. Här visade det sig att endast 2 % ansåg att disciplinen i folkskolan var för sträng, 36 % menade att disciplinen var för slapp och 42 % ansåg att den var bra som den var. 58 % ansåg att agan borde vara fortsatt tillåten i folkskolan medan 29 % ansåg att den borde förbjudas. När det gällde frågan om hur ”kraftig” agan fick bli menade 27 % att gränsen gick vid rotting eller ris, 12 % att slag på kinden och smäll på fingrarna borde räcka medan 7 respektive 8 % ansåg att ”luggning” och ”ruskning, tag i armen, i nacken o dyl.” var den kraftigaste aga man kunde tänka sig.²³⁹

Diskussionen hämtade emellertid inte bara näring från tankarna om moralisk upprustning och tydligare krav på de unga. Ett annat synsätt gjorde sig också gällande. Efter andra världskriget började frågan om demokrati och samhällets behov av demokratisering inta en framträdande plats i samhällsdiskussionen. Inte minst i relation till skolan och skolans fostransuppdrag blev dessa frågor centrala. Den gamla skolan kritiserades allt oftare för att vara auktoritär och började av vissa att betraktas som ett hot mot både individens frihet och självständighet och utvecklingen av det demokratiska samhället. Det gällde därför att skapa en skola som bidrog till samhällets demokratisering snarare än att förhindra den. Som jag har pekat på tidigare framträdde dessa tankar som tydligast hos 1946 års skolkommission. En viktig aspekt av denna utveckling var också den progressivistiska pedagogikens genomslag och den starka kopplingen till psykologisk forskning, element som var centrala för skolkommissionen. Förutom skolkommissionen och agautredningen kom detta förhållningssätt också till uttryck hos instanser som medicinalstyrelsen, socialstyrelsen, skolläkarförbundet och småskolläraryrkesförbundet. Här framträdde således en syn på disciplinfrågorna och skolans fostransuppdrag där föreställningar om demokrati och individens självständighet och värdet av vetenskapliga kunskaper och pedagogiska metoder för att hantera fostransfrågan framhölls snarare än behovet av moralisk upprustning, regler och bestraffningar.

Under efterkrigstiden kunde alltså aktörer som på olika sätt var engagerade i disciplinproblemen och fostransfrågan knyta an till olika synsätt med följd att fostransfrågan alltmer framstod som ett problem som krävde en lösning. Vad var egentligen en god fostran och vilken roll skulle skolan ha i förverkligandet av denna? På vilken kunskapsbas skulle skolans fostran vila och vilka metoder skulle användas för dess förverkligande? Dessa och liknande frågor präglade diskussionen. I frågan om skolagens vara eller icke vara ställdes hela denna diskussion på sin spets. Konflikten om skolagens vara eller icke vara kan därför ses som en kamp om skolbarnets fostran som hämtade näring från dessa motstridiga synsätt, eller diskurser, om skola, barn och fostran.

²³⁹ Undersökningen publicerades i FT:1950:22.

Sammanfattande analys – politiken om skolagan, en hegemonisk process

Av genomgången av det politiska spelet kring agafrågan är det uppenbart att den socialdemokratiska regeringen under hela perioden eftersträvade ett skolagaförbud och att detta var förankrat hos flera betydelsefulla instanser, till exempel medicinalstyrelsen och socialstyrelsen och senare också småskolläraryrkeförbundet. Ett agaförbud hade dessutom ett starkt stöd hos många opinionsbildare, inte minst hos den liberala och den socialdemokratiska pressen.²⁴⁰ Mot denna bakgrund ter det sig egendomligt att det tog så lång tid innan skolagan formellt förbjöds. Frågan har dock fått en styvmoderlig behandling i den tidigare forskningen. Förutom mer faktaorienterade beskrivningar av det skolpolitiska förloppet har inga försök gjorts att förstå denna process. Ett undantag är Gunnar Richardson som har påpekat att agafrågan fick en närmast naturlig lösning i samband med enhetsskolans införande. Även om det inte direkt påpekades av skolpolitikerna menar Richardson att sammanlänkningen av realskolan med folkskolan innebar att agan gick ett säkert förbud till mötes. Alternativet skulle annars ha varit att återinföra agan i skolformer där den var förbjuden, vilket torde ha varit närmast omöjligt.²⁴¹ Utan att ifrågasätta logiken i Richardsons argument är det dock möjligt att se denna process ur ett mer konfliktorienterat perspektiv som innefattar en förhandling och omformulering av både skolans fostransuppdrag och synen på barn och barndom.

Som Richardson har noterat var skolagaförbudet 1958 mest en formalitet. Det handlade inte om att förbjuda en livligt pågående verksamhet, utan om att markera i en fråga som i princip redan var utagerad. Man kan därför vara överens med Richardson om att det fanns en sorts oundviklighet i 1958 års skolagaförbud. Man kan också stämma in i uppfattningen att enhetsskolereformen var central för denna utveckling; det var i samband med sammansmältningen av de gamla skolformerna som skolagan synliggjordes, problematiserades, politiserades och till slut förbjöds. Som har framgått ovan fanns det dock motstridiga synsätt på skolans och samhällets disciplinproblem under perioden, synsätt som kom till uttryck i skilda positioner i agafrågan. Istället för att se agaförbudet som en naturlig konse-

²⁴⁰ Stig Munknäs har i sin beskrivning av disciplinfrågans behandling i pressen under perioden visat att de flesta tidningar tog klar ställning mot skolagan. Den enda tidning som enligt Munknäs försvarade agan var bondeförbundstidningen *Skånska Dagbladet*, Stig Munknäs (1983), *Tidningspressen och den nya skolan. En studie över tidningsdebatten och skolans reformperiod åren 1946-1962*, Stockholm, s. 83-104. Gunnar Richardson menar dock att kravet på ett agaförbud var starkast i liberala och socialdemokratiska tidningar medan konservativa tidningar rymde allt från en ambivalent inställning till ett försvar för skolagan hade konsekvent en akakritisk linje medan konservativa tidningar rymde en viss ambivalens i frågan, Richardson (1983), s. 109-110.

²⁴¹ Richardson (1983), s. 114.

kvens av enhetsskolereformen kan den ses som ett resultat av en hegemonisk kamp. I denna sammanfattande analys ska därför det hegemoniska inslaget i processen uppmärksammas.

Diskussionen om skolan var intensiv under 1940-talets andra hälft i samband med att skolkommissionen 1946 meddelat att man ville förbjuda agan i folkskolan. Ett sådant förbud var en självklarhet för skolkommissionen och hängde ihop med den vision om en progressiv och demokratisk skola som man senare skulle komma att formulera. I framtidens skola skulle inte fysiskt våld vara tillåtet. Det gällde dock att skapa konsensus kring ett agaförbud, något som skolkommissionen inledningsvis trodde skulle bli lätt. Den expertutredning man tillsatte blev färdig på mindre än en månad och den sista december 1946 lämnade man in sitt förslag till skolkommissionen. På grundval av denna utredning begärde så skolkommissionen i mars 1947 att agan i folkskolan skulle förbjudas och ersättas av andra korrigeringsmedel.

I remissgången möttes dock förslaget av starka protester från framför allt lärarsammanslutningarna, varför förbudet inte genomfördes. Lärarna ansåg att disciplinen i skolan skulle bli lidande av ett agaförbud. Därför tillsattes 1947 års skoldisciplinutredning. Det faktum att denna utredning endast bestod av personer med tydlig anknytning till skolan var naturligtvis en eftergift åt lärarna och vittnar om en strategi där man försökte uppnå konsensus kring agaförbudet genom att inkludera motståndarna i beslutsprocessen. Man gick också lärarnas krav till mötes i det att utredningen även fick i uppdrag att formulera nya metoder för att komma tillrätta med de disciplinproblem som lärarna hade pekat på. Denna utredning utmynnade dock inte i ett agaförbud, utan kom istället att fokusera på det generella behovet av fungerande disciplinmedel i skolan där agan betraktades som ett av flera disciplinmedel. Man gjorde dock ett klagörande när det gällde synen på agan, vilket innebar att man försökte uppnå en annan sorts samsyn än den som skolkommissionen eftersträvade. Den fysiska bestraffningen skulle inte ses som ett vedergällande straff, utan som ett pedagogiskt korrektiv bland andra. Därmed motsatte man sig beskrivningen av agan som ett våldsmedel och omvandlade den i sin beskrivning till ett pedagogiskt instrument. Omformuleringen av agans innebörder är också begriplig med tanke på lärarnas självbild som var starkt kopplad till idéer om upplysning och demokratisering. Att acceptera agautredningens syn på agan som ett våldsmedel skulle innebära att folkskollärarna mer eller mindre erkände sig skyldiga till att ha brukat våld mot sina elever, vilket inte stämde överens med folkskollärarnas syn på sig själva som demokratiska folkbildare. Det var således nödvändigt för folkskollärarna att framställa agan, inte som våld, utan som ett legitimt pedagogiskt instrument.

För att förstå denna kamp kan man dock inte ensidigt knyta analysen till politiska aktörer eller lärarkårens självbild, man behöver också relatera den till en mer övergripande process där synen på fysisk integritet förändrades. Det förbud mot skolagan som till slut infördes 1958 var inte ett resultat av det skolpolitiska spelet, utan var en konsekvens av 1957 års ändring av strafflagen varigenom aga kunde likställas med misshandel. Detta var en förändring som hade sin grund i en övergripande förändring av synen på våld och bestraffningar snarare än resultatet av progressiva skolpolitikernas reformförslag. Den lagändring som genomfördes 1957 innebar att skolagan fördes ut ur en pedagogisk diskurs och istället fördes in i en juridisk där den kunde rubriceras som misshandel. Därigenom kunde agan laddas med en ny innebörd, vilket innebar att den förlorade sin pedagogiska legitimitet. Agafrågan blev en fråga om barnets rätt till fysisk integritet och relaterad till våld och misshandel snarare än en pedagogisk fråga som handlade om skolans ordning.

Diskussionen om skolagan kan således knytas till en kamp om hegemonin som berörde skolans fostransuppdrag och barnets fysiska integritet. Frågan är dock vad de motstridiga synsätten på skolbarnets fostran baserades på? Ovan gjordes ett inledande försök att besvara denna fråga genom att sätta agafrågan i relation till den större diskussion om barn- och ungdomsproblemen som pågick under perioden. För att förstå de motstridiga synsätten på skolbarnets fostran behöver dock de kunskaper om barn och fostran som återupptogs, de olika vetenskapliga föreställningsramar som låg till grund för dessa samt de pedagogiska tekniker som ansågs nödvändiga undersökas. Det är detta som står i fokus för de kommande två kapitlen.

Fostransfrågan i den skolpolitiska processen

Inledning

Mot bakgrund av de skolpolitiska turerna kring agafrågan som beskrevs i det förra kapitlet görs i detta kapitel en närläsning av de centrala texter som producerades i denna process. De antaganden och föreställningar om skolbarnet som låg till grund för kampen om skolbarnets fostran behöver analyseras tillsammans med de kunskaper och tekniker som återopades i denna process.

Kapitlets disposition följer dessa texters kronologiska tillkomst med 1958 års skolagaförbud som vattendelare. Först analyseras skolkommisionens principbetänkande från 1948, tillsammans med de olika dokument som producerades inom agautredningen. Sedan analyseras det betänkande som gavs av 1947 års skoldisciplinutredning. Fostransuppgiftens praktiska utformning kom under 1950-talet att ligga på skolöverstyrelsen och i samband med den nya folkskolestadgan efter agaförbudet gav man 1959 ut skriften *Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier*. Kort därefter, 1961, kom 1957 års skolberednings betänkande, *Grundskolan*, där riktlinjerna för den nya skolans fostransuppdrag drogs upp och 1962 kom grundskolans nya läroplan, Lgr-62. I dessa senare texter behandlades fostransfrågan mot bakgrund av den nya situationen som hade uppstått efter agaförbudet. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys där de fostransdiskurser som framträtt i analysen diskuteras.

Skolkommissionen och drömmen om den nye medborgaren

Skolan i brytningspunkten mellan ett mörkt förflutet och en ljus framtid

Kännetecknande för skolkommissionen var att man ansåg sig stå i modernitetens, demokratiseringens och frihetens tjänst. Uppgiften var att ”söka utrensade det tyngande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt”, som det hette i principbetänkandets inledning.²⁴² En reformerad skola sågs som ett viktigt steg på vägen mot detta mål, ja, som dess grundläggande förutsättning. I denna strävan efter att påskynda en önskvärd samhällsutveckling framträder en speciell tidsuppfattning – en konstruktion av dåtid, framtid och nutid – som bildade underlag för skolkommissionens vision. Samhället, skolan, undervisningsmetoderna och fostransuppgiften tecknades genomgående mot två tidshorisonter: ett mörkt förgånget och en ljus framtid. Nuet framträder som den brytningspunkt där uppgörelsen med det förgångna och skapandet av framtiden blev möjligt. Med ett närmast profetisk tonfall aviserade skolkommissionen att: ”Tiden synes nu vara inne att ge skolan de möjligheter i detta avseende [demokratiseringen av skolväsendet], som den hittills saknat”.²⁴³ Den gamla skolan beskrevs genomgående i negativa ordalag, den var: ”en produkt av andra samhällsformer än demokratins” och stod ”i motsättning till det samhälle den skall tjäna”.²⁴⁴ Framtidens skola, däremot, byggde på den moderna demokratins ädla principer, vilket per definition skulle göra den överlägen äldre tiders skolformer.

Den nya skolans primära uppgift skulle vara att ”fostra demokratiska människor”.²⁴⁵ Skolan skulle inte bara producera nyttiga medborgare, individens upplysning, frigörelse och utveckling var målet. I betänkandets första två kapitel målade skolkommissionen upp sin vision och hur man tänkte sig att den skulle förverkligas. I nio punkter beskrev man skolans fostransuppdrag: omvårdnad, studiefostran, språk och räknefärdigheter, allmänbildning, estetisk fostran, praktisk fostran, yrkesfostran, hälsofostran och social fostran. ”Personlighetsdanning” stod visserligen som programmetts tionde punkt, men betraktades som en sammanfattning av hela fostransuppdraget. Hur skulle då detta fostransuppdrag konkretiseras, vilka kunskaper och tekniker skulle ligga till grund och vilka föreställningar om

²⁴² SOU 1948:27, s. 2.

²⁴³ SOU 1948:27, s. 1.

²⁴⁴ SOU 1948:27, s. 2.

²⁴⁵ SOU 1948:27, s. 2.

barnet var sammanvävda med dessa? Det är dessa frågor som står i centrum för analysen av skolkommissionens betänkande nedan.

Ett vetenskapligt paradigm växer fram

En av den nya skolans verkliga grundbultar var vetenskap och vetenskaplighet. Att skolas i ett vetenskapligt förhållningssätt beskrevs i närmast lyriska ordalag:

Vetenskapen som upplevelse kan redan i skolan få livsinriktande betydelse för en elev, som fått kasta en blick in bakom förlåten eller fått en aning om de stora perspektiven, det förutsättningslösa sanningssökandet, det mödosamma detaljarbetet, försöken till syntes – och ytterst – den ständiga gränsförskjutningen mot det okändas vidder.²⁴⁶

Som framgår av detta citat handlade det om något mer än att tillägna sig en studiemetod. Det handlade om att tillägna sig en hel världsbild: ”Redan den obligatoriska skolan bör därför sträva efter att ge eleverna en sammanhängande vetenskaplig världsbild, varvid de olika ämnena måste samverka”.²⁴⁷ Till skillnad från gamla tiders kyrkligt präglade fostran, som hade vilat på skolastik och teologi och där ”saken betydde intet och formen allt”,²⁴⁸ skulle nu ett vetenskapligt synsätt utgöra grundvalen för skolans verksamhet: ”Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval”.²⁴⁹ Ett belysande exempel på detta synsätt kan hämtas från betänkandets riktlinjer för studiefostran som syftade till att inpränta ”en kritisk inställning till lärostoffet, uppodlandet av den allmänna omdömesförmågan och träning för självständig åsiktsbildning”.²⁵⁰ Eleverna skulle med andra ord få lära sig att arbeta både självständigt och metodiskt, men på ett mer grundläggande plan handlade det om en sorts sanningsträning, om att: ”grundlägga en aktning för sanningskravet och för motsägelselös sanning och objektivitet”.²⁵¹ Härigenom skulle eleverna lära sig att skilja sanningen från lögnen i vilken skepnad dessa storheter än uppträdde, ideologiskt, folkligt, religiöst eller politiskt:

²⁴⁶ SOU 1948:27, s. 27.

²⁴⁷ SOU 1948:27, s. 30.

²⁴⁸ SOU 1948:27, s. 2.

²⁴⁹ SOU 1948:27, s. 2.

²⁵⁰ SOU 1948:27, s. 26.

²⁵¹ SOU 1948:27, s. 27.

På detta sätt motverkar skolan också benägenheten att falla offer för mass-suggestion och allmänna generaliseringar, för förenklad propaganda, för övertro, vanetänkande och fördomar, för andliga farsoter.²⁵²

Men vetenskapligheten var inte bara ett förhållningssätt som eleverna skulle tillägna sig. Den skulle genomsyra skolans inställning till eleverna, något som beskrevs utförligt under rubriken ”mental omvårdnad”. Här framhölls att omsorgen om eleverna i den gamla skolan hade varit alltför ensidigt inriktad på fysisk, kroppslig hälsa. Skolans hälsovård, förmedlad ”genom skolläkare, skolsköterskor, genom skolgymnastik, skoltandvård, skolbad, skolkoloniverksamhet och genom fria skolmåltider” hade i och för sig betytt mycket för att främja elevernas hälsa, dock hade ”en motsvarande *mental omvårdnad* i stort sett saknats”.²⁵³ En sådan omsorg krävde dock att en ny expertis gjorde inträde i skolan: ”Specialister på detta område, s.k. skolpsykologer, har härvidlag en stor uppgift att fylla”.²⁵⁴ Skolpsykologerna skulle dock inte få huvudansvaret för denna uppgift. Den dagliga omsorgen om eleverna, som beskrevs i termer av ”själavårdande och sociala uppgifter”, skulle nu som tidigare vara lärarens ansvar. Skolpsykologens expertis åberopades framför allt i relation till elever som av olika skäl inte passade in i skolan, som avvek från vad som ansågs normalt. Den psykologiska vetenskapen skulle härvid ”öka skolans möjligheter att bedöma och avhjälpa beteenderubbningar, läs- och skrivsvårigheter och andra avvikelser från det normala samt att avskilja lärjungar för särundervisning”.²⁵⁵

Läraren och skolpsykologen skulle för detta ändamål inleda ett nära samarbete. Läraren med sina erfarenhetsmässiga och personliga kunskaper om barnens karaktär, hemförhållanden och så vidare, skulle genomföra undersökningar av elevernas anpassningssvårigheter för att ta reda på ”vari orsakerna till dessa svårigheter ligger”, kunskaper som sedan den vetenskapliga psykologiska expertisen skulle behandla för att komma fram till lämpliga åtgärder.²⁵⁶ Tanken här var att de allra flesta anpassningssvårigheterna bottnade i ”miljöskador”, vilka man måste upptäcka i tid. Lärarens uppgift i den mentala omvårdnaden var således främst att ta reda på i vilken miljö – skolan, kamratkretsen eller hemmet – dessa skador hade uppstått och föra detta vidare till lämplig instans. Om miljöskadorna därefter ansågs vara av svårare art ”måste lärjungen hänvisas till den psykologiska sakkunskapen och till särundervisning, vars främsta uppgift bör vara att återföra lärjungen till vanlig skolmiljö”.²⁵⁷

²⁵² SOU 1948:27, s. 27.

²⁵³ SOU 1948:27, s. 4.

²⁵⁴ SOU 1948:27, s. 4.

²⁵⁵ SOU 1948:27, s. 4.

²⁵⁶ SOU 1948:27, s. 24.

²⁵⁷ SOU 1948:27, s. 24.

I relation till den mentala omvårdnaden uttalade sig skolkommissionen också om skolagan. I enlighet med synen på avvikande beteende som miljöskador förespråkade man *behandling* snarare än *bestraffning*. Agan ansågs utgöra en ”under alla förhållanden olämplig utväg”.²⁵⁸ Att ta till fysisk bestraffning sågs som ett uttryck för okunskap om miljöskadornas verkliga orsaker. Lärarna skulle därför tränas i ett psykologiskt betraktelsesätt: ”Tillräckliga kunskaper i uppväxtårens psykologi och sociologi bör ingå i varje lärares utrustning. Urvalet av lärare bör ske med hänsyn till lämpligheten att handha en uppfostran av detta slag”.²⁵⁹

Observation och dokumentation

I anslutning till det vetenskapliga förhållningssättet betonades också vikten av att inhämta så mycket och så detaljerad kunskap som möjligt om skolbarnet. Den mentala omvårdnaden vilade på en ingående kunskap om varje individ. För detta ändamål behövde man utveckla särskilda metoder. Följande utdrag belyser vad man var ute efter:

En förutsättning härför är en ingående kunskap från skolans sida om lärjungarnas kroppsliga och själsliga förutsättningar, om deras utvecklingsgång, om aktivitetshämmande och aktivitetsfrämjande företeelser i deras psyke och livsföring samt kännedom om deras hemförhållanden och miljö i övrigt.²⁶⁰

Kunskaperna som eftersträvades var av två slag. För det första skulle man ta reda på så mycket som möjligt om varje enskilt barn. Information om barnets kropp, själ, anlag och utveckling skulle samlas in. För det andra var det viktigt att känna till barnets sociala miljö och relationer. Här åsyftades framför allt en kännedom om hemmiljön, även om kamratkretsen och fritiden också skulle kartläggas. För att utvinna alla dessa kunskaper måste läraren blicka bortom själva skolmiljön till varje barns hem- och livsförhållanden. Föräldrakontakten blev därför viktig; föräldramöten, kontaktböcker och personliga samtal med föräldrarna var omistliga redskap i insamlandet av kunskaper om barnet. Men lika viktigt var att ”läraren omsorgsfullt studerar lärjungen själv” för att ”uppspåra hans anlag, att utveckla dem och att leda honom in på rätt studieväg”.²⁶¹ För att underlätta lärarens observationer föreslogs att varje lärare skulle upprätta ett eget journal-system där elevernas alla egenheter kunde dokumenteras:

²⁵⁸ SOU 1948:27, s. 24.

²⁵⁹ SOU 1948:27, s. 4.

²⁶⁰ SOU 1948:27, s. 4.

²⁶¹ SOU 1948:27, s. 25.

Tekniska hjälpmedel härför bör skapas, framför allt ett journalsystem, som gör det möjligt för läraren att hela tiden följa elevens utveckling och studieframsteg. Men främst erfordras, att läraren känner det personliga ansvaret för elevens personlighetsdanning.²⁶²

Journalsystemet skulle inte bara vara till hjälp för läraren, om det blev aktuellt att koppla in den medicinska och psykologiska expertisen så skulle den noggranna dokumentationen vara till nytta även här.

Den nya skolans fostransuppdrag skulle alltså vila på ett vetenskapligt förhållningssätt där man hade så mycket kunskap som möjligt om barnets personlighet och miljö. Men man behövde också utveckla metoder för att forma barnet på olika sätt, vilket ställde skolkommissionen inför vissa problem. I den gamla skolan hade fostransuppdraget enligt skolkommissionen byggts på tvång och bestraffningar. Detta ansågs dock vara oförenligt med ett demokratiskt synsätt. Istället behövde man utveckla sätt att forma elevernas personligheter som inte vilade på tvång, utan på frivillighet. Hur skulle då en sådan fostran se ut och hur skulle den förverkligas? Det är detta som beskrivs i nästa avsnitt.

Lydnadens omvandling – från tvång till självreglering och gemenskap

Två nyckelord i skolkommissionens riktlinjer var ”frihet” och ”självständighet”, begrepp som återkom gång på gång i principbetänkandet. Den ideala demokratiska medborgaren beskrevs som en fri, självständig och kritiskt tänkande individ. Den gamla skolan präglades enligt skolkommissionen av en auktoritär fostran som hade frambringat närmast motsatta egenskaper. Man hade bara haft att lydigt ta emot vad som meddelades och det fanns ”ingen som helst anledning att tänka på att utveckla barnasinnets genom reflexion eller fri tillägnelse av kunskaper”.²⁶³ Äldre tiders fostransmetoder fick därför hård kritik: ”Metoden är ägnad att framskapa osjälvständighet, auktoritetstro, passivitet, i värsta fall leda vid skola och arbete överhuvudtaget”.²⁶⁴ Inte minst var man kritisk mot den osjälvständighet som detta system ansågs ha producerat hos eleverna: ”Demokratien har ingen nytta av osjälvständiga massmänniskor”, som det uttrycktes i betänkandet.²⁶⁵

²⁶² SOU 1948:27, s. 25.

²⁶³ SOU 1948:27, s. 2.

²⁶⁴ SOU 1948:27, s. 5.

²⁶⁵ SOU 1948:27, s. 4.

Det var således extra viktigt att den nya skolans fostran inte kom i konflikt med barnets individualitet och frihet. Formandet av personligheten skulle ske med friheten som både drivkraft och mål. Lydnad blev därför ett begrepp som måste utmönstras ur vokabulären eftersom det väckte associationer till en auktoritär fostran. Men även om lydnadsbegreppet som sådant bannlystes är det uppenbart att något slags följsamhet fortfarande ansågs nödvändig. Dock måste det vara en följsamhet som var kompatibel med den frihetliga fostran. Vad som förordades blev därför en lydnad som kom inifrån, framsprungen ur individens egen längtan efter att ingå i skolans fostrande gemenskap: ”Den demokratiska skolans uppgift är att utveckla fria människor, för vilka samarbetet är *ett behov och en glädje*” (min kursivering).²⁶⁶ Genom att eleven aktivt tog del i sin egen fostran behövdes heller inga tvångsåtgärder. Istället för att förmana och tvinga skulle läraren bistå eleven i dennes egen strävan, att hjälpa honom/henne att ”övervinna sina svårigheter, att finna rätt på sig själv och att hjälpa sig själv”, som det hette i betänkandet.²⁶⁷ Ytterligare en aspekt av denna hjälp-till-självhjälp-fostran var att skolan aktivt skulle bidra till att skapa förutsättningar för en positiv personlighetsutveckling. För detta ändamål var det viktigt med olika sociala nätverk: hemmet, ideella organisationer, skola, föräldrar, psykologer, läkare, kamrater skulle alla ingå i ett stort fostrande nätverk.

Talet om fri fostran inrymde dock moment som visar på en spänning mellan den frihet som åberopades och den detaljerade fostran som samtidigt förespråkades. Problemet, eller dilemmat, kan beskrivas på följande sätt: Å ena sidan skulle eleven utvecklas fritt, helt utan tvång. Å andra sidan var det viktigt att utvecklingen gick i en bestämd riktning, något som trots allt implicerade något slags tvång. På flera ställen i betänkandet framhölls faran för en otyglad individualitet, för en frihet som gick överstyr:

Men självständighet och kritiskt sinnelag är inte nog. Självständigheten kan resultera i egocentricitet, karriärism och asocialitet. Det kritiska sinnelaget kan övergå i negativism. Skolan bör därför inrikta sitt arbete så, att det fostrar också till samarbete som en naturlig livsform och att det hos lärjungarna väcker lust att engagera sig, att frivilligt underordna sig i ett sammanhang (min kursivering).²⁶⁸

Problemet var alltså inte att barnen blev självständiga, det var önskvärt, men självständigheten och individualiteten måste anta en bestämd form. Här blev gemenskapen viktig. Man skulle forma en samarbetsanda där fria och självständiga individer kunde förenas i en fostrande gemenskap som vilade på lyhördhet och reciprocitet:

²⁶⁶ SOU 1948:27, s. 4.

²⁶⁷ SOU 1948:27, s. 25.

²⁶⁸ SOU 1948:27, s. 4.

Samarbetets uppgift blir därför att skapa en kamratanda, som respekterar vars och ens förmåga, och en anda av hjälpsamhet, som drar alla med sig i det gemensamma arbetet. Ledarbegåvning, organisationsförmåga, villighet att samarbeta, att underordna sig gemenskapen, att offra sig för den gemensamma framgången, skicklighet att låta detaljerna samverka till ett helt, talanger av intellektuell, konstnärlig och praktisk art kommer vid ett sådant arbete alla till sin rätt.²⁶⁹

Den harmoniska föreningen av individualitet och samarbete underströks: ”Att lojalt foga sig i majoritetsbeslut men ändå stå för sina åsikter och kunna verka för ändring av beslut”.²⁷⁰ Även i de ovan nämnda riktlinjerna för skolans mentala omvårdnad kan detta frihetsdilemma urskiljas. Till den mentala omvårdnaden hörde att ”ge lärjungarna möjligheterna till lämpliga fritidssysselsättningar och att stimulera dem att ägna sig däråt”.²⁷¹ Här uppstod dock ett delikat problem. Eftersom barnens fritid inte tillbringades i skolans lokaler kunde man inte påverka den. Fritiden ansågs emellertid alltför viktig för att kunna lämnas därhän. Som det uttrycktes i betänkandet:

Fritiden är elevernas egen, och något tryck från skolans sida får därför inte förekomma. Å andra sidan är fritiden så viktig för elevernas personlighetsdanning, att skolan inte kan stå likgiltig för hur den begagnas.²⁷²

Man måste alltså finna nya sätt att påverka och forma barnens fritid. Skolkommissionens förslag var att man skulle rikta in sig på att skapa de rätta förutsättningarna för en önskvärd fritid: ”Skolan bör erhålla resurser att ställa materiel och lokaler till förfogande för elevernas föreningar, klubbar och ’gäng’, för fritidsläsning, musik, spel, sport och hobbies”.²⁷³ Alltså, om man kunde locka barnen till att frivilligt tillbringa sin fritid i skolan skulle man kunna påverka den utan att beskära deras frihet. Ett annat förslag var att man skulle forma sociala nätverk där barnens familjer och olika ideella organisationer ingick:

Också i detta avseende är samarbetet med hemmen en förutsättning för lyckosamt resultat. Skolan bör emellertid inte försumma den hjälp, som folkrörelsernas ungdomsverksamhet kan ge, utan istället samverka med denna och stimulera eleverna till medverkan i densamma.²⁷⁴

²⁶⁹ SOU 1948:27, s. 35.

²⁷⁰ SOU 1948:27, s. 35.

²⁷¹ SOU 1948:27, s. 25.

²⁷² SOU 1948:27, s. 25.

²⁷³ SOU 1948:27, s. 25.

²⁷⁴ SOU 1948:27, s. 25.

Disciplineringens nödvändighet

Som har framkommit ovan var inte den fostran till frihet och självständighet som målades upp i betänkandet helt konsekvent, en spänning mellan frihet och tvång är skönjbar. Men, inte ens om man bortser från denna spänning kan man kalla skolkommissionens fostransanvisningar konsekventa. Betänkandet inrymde dessutom formuleringar som speglade ett mer traditionellt synsätt på hur barnen skulle formas och påverkas. Här framhölls värdet av en direktpåverkan av elevernas uppfattningar och beteende. Ett tydligt uttryck för detta synsätt återfinns i riktlinjerna för den estetiska fostran. Det förutsattes här att barnet i sig självt saknade verklig känsla för det estetiska. Barnen hade dålig smak, helt enkelt. Dock ansåg man att skolan hade goda möjligheter att ändra på detta. Viljan att forma den estetiska uppfattningen var inte unik för skolkommissionen, man stämde här in i det missnöje med den svenska befolkningens låga estetiska bildning som ofta kom till uttryck i samtidens kulturdebatt. Här beklagades befolkningens dåliga smak i fråga om konst och litteratur:

I kulturdebatten har ofta påtalats, att den estetiska bildningen står lågt. Vårt folk visar stort intresse för underhållning men väljer gärna underhållning av låg konstnärlig kvalitet. Skarpast har förkärleken för den kolorerade veckopressens noveller påtalats. Men liknande företeelser kommer igen på andra områden: smaken för underhållig likgiltig musik är påtaglig, den enklare filmkonsten drar ständigt stor publik, uppskattningen av s.k. Hötorgskonst är utbredd.²⁷⁵

I den nya skolans fostransuppdrag skulle det därför ingå att forma skolbarnets estetiska sensibiliteter i enlighet med ett mer finstämt kulturideal. Men mot bakgrund av att man hade att göra med problem som rörde hela befolkningen ansåg man det nödvändigt att utsträcka den estetiska fostran så långt som möjligt. Hela befolkningen skulle på sikt kunna påverkas i rätt riktning om skolan skötte sin uppgift väl. Föräldrarna blev därför en viktig målgrupp för den estetiska fostran. Den dåliga smak som kom till uttryck i exempelvis hemmens inredning skulle kunna förändras via barnen:

Slutligen bör ifråga om estetisk fostran en av skolan försummad uppgift påpekas. Inte minst när det gäller heminredningen är sinnet för de enkla linjernas skönhet, för kvalitet och ändamålsenlighet föga utvecklade. Kanske bör framför allt teckningsundervisningen kunna nyinriktas till att uppodla smakomdömet ifråga om möbler, inventarier, prydnadssaker, färger och linjer i ett hem.²⁷⁶

²⁷⁵ SOU 1948:27, s. 30.

²⁷⁶ SOU 1948:27, s. 32.

Den nya skolans estetiska fostran hade alltså en vidare målsättning än att enbart forma barnens estetiska uppfattningar. Man hyste förhoppningar om att via skolan kunna påverka hela befolkningen.

Sammanfattningsvis framträder i skolkommisionens riktlinjer en fostran som framhäver individens upplysning, frigörelse och demokratiska utveckling. Detta framställdes som något nytt och progressivt i förhållande till gamla tiders fostran, vilken ansågs auktoritär och förlegad. Den nya skolan skulle vila på modernitetens, vetenskapens och demokratins grund och utgöra ett viktigt element i byggandet av ett nytt samhälle. Denna moderna och vetenskapliga fostran handlade inte minst om att överföra en rationell och sann världsbild barnen. Det skulle bli slut med allmänna generaliseringar, övertro och vanetänkande; eleverna skulle tränas i att tänka kritiskt och kunna skilja sant från falskt i alla dess skepnader. Det vetenskapliga vetande som framför allt skulle ge riktning åt skolans fostran var psykologin. Med psykologin som utgångspunkt betonades vikten av att skolan främjade elevernas mentala hälsa, vilket samtidigt innebar att olika former av avvikande beteende synliggjordes. Psykologin blev därför samtidigt ett verktyg för normalisering; ett vetenskapligt vetande och en samling tekniker varigenom man skulle utveckla det önskvärda och avhjälpa det icke önskvärda hos skolbarnet.

Den nya skolan skulle också forma fria och självständiga individer. Gamla tiders fostransmetoder som byggde på förbud och tvång skulle renas ut till förmån för nya demokratiska metoder, vilka syftade till att främja barnets individualitet och frihet. Här kan man skönja ett dilemma som bestod i en spänning mellan den frihet som hyllades och den bestämda fostran som samtidigt förespråkades. Lydnadsbegreppet hade på grund av dess sammankoppling med en auktoritär fostran blivit närmast obrukbart. Dock ansågs något slags följsamhet nödvändig för att barnet skulle utvecklas i rätt riktning. I detta kan man urskilja en förändring i synen på hur barnet skulle formas och påverkas, en förändrad styrningsrationalitet. Från att bygga på förbud och tvång skulle fostran nu bygga på frivillighet och självreglering. Med utgångspunkt i barnet som ett aktivt subjekt skulle eleverna göras delaktiga i sin egen fostran. Därmed skulle man inte behöva tvinga fram det önskvärda beteendet, utan istället bistå eleven i dennes egen strävan efter att styra och reglera sig själv. Genom att lydnaden inte framställdes som ett tvång, utan som ett behov och en glädje som kom inifrån kunde den också infogas i det överordnade demokratiska projektet. Andra tekniker för styrning som här blev viktiga var den karaktärsfostrandande gemenskapen som vilade på ett samarbetsideal samt de sociala nätverk där skolan, hemmet och diverse organisationer ingick. I detta framträder ett sätt att forma och påverka barnet som fick sitt tydligaste uttryck i ge-

menskap och reciprocitet. Barnet skulle formas genom att ingå i ett socialt sammanhang.

I visionen om den nya skolan framhölls också betydelsen av att observera och dokumentera barnet så noggrant som möjligt. Det ansågs viktigt att man fick reda på så mycket som möjligt om varje enskild individ. Barnets kropp, själ, utveckling och anlag skulle därför kartläggas. Man skulle också ta reda på så mycket som möjligt om den sociala miljö som barnet vistades i, framför allt hemmiljön, men även kamratkretsen och fritiden skulle kartläggas. Observationen och dokumentationen av skolbarnet var en del i det vetenskapliga synsättet och utgjorde grundtekniker för den nya skolans fostran. Detta utgjorde emellertid inte det enda perspektivet i betänkandet. Här inrymdes också framställningar, om än mindre framträdande, där konturerna av en annan fostransdiskurs framträder. Detta var en diskurs som inte i första hand vilade på vetenskap och syftade till frihet och självreglering, utan som utgick från äldre och mer traditionella uppfattningar om barns natur och förutsättningar. Här framhölls nödvändigheten av att forma och styra barnets karaktär och beteende, något som implicerade ett visst mått av tvång. Särskilt i förhållande till den estetiska fostran kan detta synsätt urskiljas. Istället för att bejaka barnets egna estetiska uppfattningar skulle dessa aktivt motarbetas, detta eftersom barn i sig själva ansågs ha dålig känsla för verkliga estetiska värden. Via barnen och föräldrarna ville man på sikt påverka de estetiska uppfattningarna hos hela befolkningen.

När det gällde hur man skulle möta skolans disciplinproblem och hur man skulle ställa sig till skolans framträder dock en entydig bild. Auktoritära metoder i allmänhet och kroppsliga bestraffningar i synnerhet tillhörde det mörka förgångna som skulle utrensas ur skolans pedagogik. Förkastandet av dessa disciplinmedel innebar dock att man behövde utveckla nya sätt att disciplinera de elever som inte anpassade sig efter skolans ordning, sätt som inte inkräktade på barnets fysiska integritet. Detta blev en fråga för den så kallade agautredningen, vars formuleringar av disciplinproblemen och skolans fostran analyseras härnäst.

Formuleringen av en psykologisk fostran - agautredningen

Nya kunskaper om disciplinproblemen och dess orsaker

Skolagautredningen började sitt arbete med att diskutera definitionen av kroppssaga. Man synes på ett tidigt stadium ha varit överens om att man med åga menade ”kroppslig bestraffning över huvud taget... kroppslig

handpåläggning eller användande av käpp, rotting eller dylikt redskap i avsikt att tillfoga lärjunge smärta”.²⁷⁷ Att medvetet tillfoga barnet fysisk smärta var således den enkla definition man enades om. Vidare var man överens om att agan egentligen var onödig då den inte kunde komma åt disciplinproblemens verkliga orsaker, vilka ansågs vara psykiskt eller medicinskt betingade. Följande utdrag är belysande för hur utredarna såg på disciplinproblemens karaktär och orsaker:

De barn, som särskilt fresta lärarna att hastigt lösa uppfostringsknutarna med aga, äro utan tvivel ofta enligt medicinskt betraktelsesätt att beteckna som psykolabila. Det gäller med andra ord ej sällan ungdom, som antingen är miljöskadad eller företer abnorm psykisk konstitution, eller vars symptom måste ses mot bakgrund av både svagheter i konstitutionen och fel i miljön. Det rör sig i dessa fall om individer, som äro missanpassade och psykiskt egenartade. För dylik ungdom kan aga icke anses vara ett lämpligt uppfostringsmedel. För att undvika missförstånd på denna punkt är det angeläget att framhålla, att icke alla lärjungar, som särskilt fresta lärarens tålamod, äro psykiskt särartade eller sjuka, men en del av dem är det.²⁷⁸

Som detta utdrag visar ansågs orsakerna till skolans disciplinproblem kunna härledas till psykiska rubbningar. De allvarligaste disciplinproblemen beskrevs här som psykolabilitet och abnorm psykisk konstitution. Denna psykologiska och medicinskt präglade syn på disciplinproblemen var utmärkande för agautredningen. Utredningens olika texter – det vill säga de texter man åberopade i de interna diskussionerna, protokollen man förde och det slutliga förslaget till skolkommissionen – genomsyrades av begrepp och benämningar som ”beteenderubbningar”, ”avvikelser”, ”komplicerade orsakssamband”, ”psykolabila barn”.²⁷⁹ I dessa och liknande begrepp framträder en ny syn på disciplinproblemen och därmed också en ny syn på hur dessa skulle bemötas. Skolagan diskuterades dock inte som ett etiskt problem, som man kanske skulle kunna tänka sig. Inte heller framställde man lärarna som särskilt benägna att utöva våld. Man försökte till exempel inte skuldbelägga lärarna genom att hänföra agan till dessas oförmåga att hantera de svåra situationer som kunde uppstå i klassrummet. Ingen svartmålning av folkskollärarna som särskilt hemfallna åt irritation, vrede eller sadism kan urskiljas.

Det främsta problemet med agan var helt enkelt att den inte ansågs fungera. Och detta därför att man inte hade tagit hänsyn till disciplinproblemens verkliga orsaker. Det var dessa *verkliga orsaker* som agautredningen menade sig ha kännedom om via medicinsk men framför allt psykologisk

²⁷⁷ SÖ, skolhygiensroteln bil prot 13/12 1946.

²⁷⁸ SÖ, skolhygiensroteln, FII Vol. 52, *PM skolagan*.

²⁷⁹ Även Gunnar Richardson har noterat att kommitténs PM präglades av en ”individu-
alpsykologisk syn” på disciplinproblemen, se Richardson (1983), s. 103.

vetenskap. Värt att lägga märke till här är att hänvisningen till psykologin inte handlade om ett intresse för några särskilda psykologiska teorier och idéströmningar. Man hänvisade inte till vissa forskare eller specifika forskningsresultat. Istället handlade det om en retorisk legitimering där begreppet psykologi signalerade att man byggde på moderna och vetenskapliga kunskaper om människan. Detta finns det anledning att återkomma till.

Det var också mot bakgrund av den psykologiska forskningens kunskaper om mänskligt beteende som kravet på ett agaförbud motiverades. En rad olika psykologiska förklaringar till disciplinproblemen fördes fram. Inte minst pekade man på det kausala samband som antogs existera mellan störande beteende och psykiska defekter. Korrekta bedömningar av barns störande beteende skulle därför utgå från vetenskapliga analyser av beteendets orsaker. Agan ansågs inte ha något vetenskapligt stöd, varför den borde överges. Med hänvisning till en skrivelse av medicinalstyrelsen från 1938 – där skolans disciplinproblem sades bero på ”icke diagnostiserade psykiska rubbningar eller intellektuell undermålighet” – påtalade utredarna problemet med att tillåta ett disciplinmedel som inte hade vetenskapligt stöd.²⁸⁰ Lärarnas bristfälliga kunskaper om orsakerna till barns störande beteende blev enligt skrivelsen uppenbar i situationer när ”läraren hastigt måste pröva det komplicerade orsakssammanhang, som kan ligga till grund för en lärjunges förseelse samt avgöra, huruvida denna skall anses vara svår eller ej”.²⁸¹ Sådana prövningar, eller bedömningar, av barnens störande beteende ansågs således ligga bortom lärarnas kompetensområde, varför den istället borde utföras av experter på mänskligt beteende, det vill säga av psykologer.

De nya kunskaperna kräver nya tekniker

Att agan skulle bannlysas i skolan hade stått klart för utredarna från början. Men i anslutning till ett formellt förslag måste man också presentera alternativa sätt att hantera disciplinproblemen. Behovet av detta var både politiker, pedagoger och andra experter överens om. Hur skulle då skolans disciplinproblem lösas? Vilka kunskaper och metoder skulle man förlita sig på? Även här framhölls den psykologiska vetenskapens möjligheter. Den nya barn- och ungdomspsykologin borde enligt utredarna ges en mer framskjuten plats i skolan, inte minst genom fler skolpsykologer och kuratorer. Psykologin borde också få en mer central plats i lärarutbildningen:

²⁸⁰ SÖ, skolhygiensroteln, FII Vol. 52, *PM skolagan*.

²⁸¹ SÖ, skolhygiensroteln, FII Vol. 52, *PM skolagan*.

En viktig förutsättning för lärarnas del är att barn- och ungdomspsykologi beredes större plats i lärarutbildningen och att fortbildning genom kurser kommer till stånd i dessa ämnen.²⁸²

Att lösa skolans disciplinproblem på den psykologiska vetenskapens grund ansågs också mer effektivt än traditionella disciplinmedel som aga, hot och kvarsittning. Inte minst eftersom sådana åtgärder inte ansågs komma åt problemens verkliga orsaker, utan i bästa fall bara hindra några av dess effekter.

Agautredningens arbete resulterade sedermera i ett förslag om ett aga-förbud. Detta förslag har dock redan beskrivits i det förra kapitlet och ska inte behandlas här. Men i anslutning till detta förslag presenterades också en omformulering av folkskolestadgans bestämmelser för hur ”felande lärjungar” skulle bestraffas som är värd att uppmärksamma. Här synliggjordes flera av skillnaderna mellan den gamla och den nya synen på fostran. De tre paragrafer i folkskolestadgan som skulle omformuleras var § 29 mom. 4 samt § 42 mom. 3 och 4. Vid en jämförelse med den gamla stadgan framträder två motsatta beskrivningar av hur skolan skulle hantera elever som bröt mot skolans ordning. Där den gamla stadgan hade påbjudit ”tillrättavisning och bestraffning av lärjunges förseelser” påtalade det nya förslaget vikten av att ”uppnå ett på kamratskap och förtroende grundat förhållande till sina lärjungar” och att läraren på alla sätt främjade ”uppkomsten av trivsel och arbetsglädje i skolan”.

Läraren skulle alltså enligt det nya förslaget inte längre uppträda som förmanare och bestraffare, utan som en hygglig kamrat som åtnjöt barnens förtroende. Bestraffare och kamrat är förvisso två helt olika sätt att uppträda som lärare i ett klassrum. Trots denna skillnad går det också att urskilja en viss samstämmighet mellan de två versionerna, inte när det gäller tillvägagångssättet men när det gäller målsättningen. Tillrättavisningen och bestraffningen hade haft ett tydligt instrumentellt syfte i den gamla stadgan, nämligen att upprätthålla ordningen. Vikten av ordning framhävdes lika starkt i den nya versionen, men med den skillnaden att ordningen nu skulle bygga på en förtrolig relation mellan lärare och elev. Denna nya syn på ordningens upprätthållande förutsatte samarbete och förtroende. Skolbarnet skulle stimuleras till att aktivt delta i upprätthållandet av skolans ordning, istället för att tvingas eller passivt acceptera den, vilket var modellen i den gamla stadgan. I båda versionerna framträder dock ordningen i sig som omistlig.

Den mest uppenbara skillnaden mellan de två versionerna var naturligtvis att den äldre stadgan påbjöd aga för att upprätthålla ordningen, något som förkastades i den nya. Agan hade dock inte framställts som ett oproblematiskt disciplinmedel i den gamla stadgan. Den skulle endast användas

²⁸² SÖ, skolhygiensroteln, FII Vol. 52, *PM skolagan*.

vid särskilda fall av allvarliga störningar då ”då rättelse icke kunnat vinnas genom andra åtgärder, eller vid förseelse av svår beskaffenhet”. I den nya versionen förkastades ågan helt och hållet och man underströk att ”kroppslig bestraffning” inte under några omständigheter fick förekomma i skolan. Istället skulle läraren vid behov inleda ett enskilt samtal med den felande eleven och då ”klargöra innebörden” i det begångna felsteget och ”vädja om rättelse” samt ”varna för upprepning av förseelse.” Skillnaderna mellan de olika synsätten blir som tydligast i de skilda beskrivningarna av disciplinproblemens orsaker. I den gamla stadgan härleddes disciplinproblemen primärt till ”vanart”, vilket innebar ett slags moraliskt upproriskhet eller trots. Alla störningar kopplades dock inte till vanart. Det gjordes till exempel skillnad på vanart och ”bristande fattningsgåva”, eller ”kroppslig svaghet”, och det var bara i relation till vanart som bestraffning kunde komma på tal. Och även när man menade sig ha att göra med vanart gjorde man skillnad mellan svår och mindre svår vanart. I fall av ”svårare vanart”, det vill säga när inga tillrättavisningar och bestraffningar hjälpte, skulle man inte tillgripa åga, utan skulle då avskilja eleven till ”en särskilt för dem lämpad fostran”.

I den nya versionen gjordes dock ingen distinktion mellan olika typer av störande beteende. Istället fördes alla störningarna in i en ny kategori: ”beteenderubbningar”. Dessa rubbningar kunde grundläggande vara av två slag, medicinska och psykologiska, och deras respektive hantering korresponderade med typen av rubbning. Vilket slags rubbning det än var frågan om var det dock viktigt med en initial undersökning och utredning av elevens uppförande i syfte att fastställa dess orsaker. Man skulle för detta ändamål samarbeta med såväl föräldrar som andra lärare och med psykolog:

Dylik utredning bör omhändervhas av klassläraren; målsmans medverkan bör därvid i största möjliga utsträckning anlitas, och samråd bör ske med eventuellt övriga lärare, som undervisa lärjungen, och med skolpsykolog, där sådan finnes. Överläraren och skolrådsordföranden böra underrättas.²⁸³

Om beteenderubbningarna efter en sådan utredning bedömdes vara av psykologisk art skulle eleven hänvisas till ”undersökning vid psykologisk rådgivningscentral eller till annan specialundersökning”. I de fall där elevens uppförande ansågs kunna inverka skadligt på skolkamraterna eller om det förelåg ”beteenderubbningar av sådan art, att undervisning i folkskola bör ifrågakomma” skulle eleven avskiljas för ”särskilt lämpad uppfostran i skola tillhörande barna- och ungdomsvården eller på annat sätt, som finnes ändamålsenligt”. Om rubbningarna däremot bedömdes vara orsakade av ”lärjunges hälsotillstånd”, det vill säga om man ansåg att de hade sin upp-

²⁸³ SK, bil prot nr 64 12/3 1947.

rinnelse i kroppsliga problem snarare än psykiska, skulle läraren söka samråd med skolläkaren.²⁸⁴

Sammanfattningsvis kan man konstatera att agautredningens framställningar av disciplinproblemen harmonierade väl med skolkommissionens, vilket inte är särskilt förvånande med tanke på att det var skolkommissionens interna utredning. Disciplinproblemen beskrevs genomgående med en vetenskaplig psykologisk terminologi och bestraffningar och våld förkastades helt. Problemen skulle lösas genom att man byggde ut den psykologiska verksamheten, anställde fler skolpsykologer och gav psykologin en viktigare plats inom lärarutbildningen. När det gäller revideringen av folkskolestadgans paragrafer kan man konstatera att de olika versionerna skiljde sig åt både vad gällde framställningen av disciplinproblemens karaktär – huruvida de var av moralisk eller psykologisk/medicinsk art – och vad gällde dess praktiska hantering – huruvida man skulle tillrättavisa och bestraffa eller om man skulle hänvisa den felande till psykologisk eller medicinsk expertis.

Man kan också urskilja en mer omfattande administration av disciplinproblemen i det nya förslaget. I den tidigare folkskolestadgan var förhållandevis få aktörer iblandade i disciplinproblemens hantering. Läraren var i stort sett ensam i sin korrigerande och bestraffande funktion. Den enda instans som nämndes förutom läraren var föräldrarna, men dessa hade en något oklar roll i sammanhanget. I det nya förslaget skulle emellertid många olika aktörer göras delaktiga i disciplineringen. Förutom läraren nämndes målsman, skolpsykolog, överlärare, skolrådsordförande, skolläddning, skolråd, psykisk rådgivningscentral, skolöverstyrelsen samt barn- och ungdomsvården. De sistnämnda instanserna pekar också på en utveckling där skolans fostran knyts närmare myndigheter och olika professionella grupper.

En grundläggande samstämmighet mellan de olika versionerna av folkskolestadgan har dock kunnat påvisas. Även om disciplinproblemen i och med den nya stadgan omdefinierades, och nya aktörer och lösningar kom in i bilden, stod en grundläggande disciplinerande funktion kvar, nämligen *skolan som ordningsskapare*. Skolans ordning var en central angelägenhet i båda versionerna, även om den skulle etableras och upprätthållas med olika medel. Elever som störde ordningen genom olika typer av oacceptabelt beteende, oavsett om detta definierades i termer av vanart eller betenderubbningar, måste korrigeras eller omformas och i vissa fall avskiljas till andra klasser, skolformer eller institutioner.

I såväl skolkommissionens betänkande som i agautredningens protokoll och utlåtande framträder konturerna av en ny fostransdiskurs. Hittills har

²⁸⁴ SK, bil prot nr 64 12/3 1947.

vi kunnat lokalisera några grundläggande drag i denna diskurs. Modernitet, demokrati, och vetenskap – i synnerhet psykologisk vetenskap – bildar grunden för en fostran som syftar till individens upplysning, frigörelse och utveckling. Traditionella fostransmetoder underkändes, särskilt sådana som involverade straff och våld; hoppet ställdes till nya sätt att fostra som byggde på vetenskaplighet, observation och dokumentation. Som har beskrivits i det förra kapitlet gjorde dock lärarna motstånd mot skolkommisionens och agautredningens förslag om ett agaförbud. Lärarna framhöll särskilt behovet av nya effektiva disciplinmedel om man skulle ta bort de gamla. För tillmötesgå lärarnas krav tillsattes därför 1947 års skoldisciplinutredning. Hur dessa krav formulerades och vilka argument som framfördes inom ramen för denna utredning är vad som analyseras härnäst.

Formuleringen av en straffande fostran - skoldisciplinutredningen

Skoldisciplinutredningens betänkande består av sex kapitel. I det första summerades agautredningens och skolkommisionens förslag till en ny skolstadga och man redogjorde för de olika remissvaren. I det andra kapitlet redovisades en enkätundersökning om disciplinproblemen som man hade låtit utföra bland landets folkskollärare. I kapitel tre diskuterades frågan om bestraffning ur ett psykologiskt perspektiv. I kapitel fyra redogjorde man för vad man betecknade som ”några viktiga disciplinproblem” tillsammans med en redogörelse för en internationell jämförelse av skoldisciplinproblemen. I det femte kapitlet diskuterades frågan om relegering, eller förvisning, av elever från skolan som en lösning på disciplinproblemen. I det sjätte och sista kapitlet gavs en sammanfattning av utredarnas synpunkter samt en lista på förslag till åtgärder.

Analysen begränsas här till två av utredningens kapitel, dels kapitlet om bestraffning ur ett psykologiskt perspektiv där man diskuterade vilka kunskaper och metoder som skolans disciplinering skulle utgå ifrån, dels slutkapitlet där utredningens synpunkter och förslag redovisades. I dessa kapitel framträder huvuddragen i skoldisciplinutredningens förslag och de argument och föreställningar som detta vilade på, vilket gör de lämpliga för en analys.

Besträffningens rationalitet och komplexitet

Som redan har beskrivits i det förra i kapitlet ville inte skoldisciplinutredningen avskaffa den fysiska bestraffningen i skolan. Men mot bakgrund av den allt starkare kritiken mot skolagan blev det nödvändigt att argumentera

för denna hållning på ett nytt sätt. Detta var syftet med kapitlet om straffets psykologi. Redan kapitlets rubrik ger en fingervisning om vilken sorts legitimitet som här skulle skänkas åt skolagan. Kapitlet rubricerades ”Straffets funktion ur psykologisk synpunkt” och ställde in hela frågan om bestraffningar och aga i en vetenskaplig och psykologisk ram. Denna nyformulering av straffets funktion knöt, liksom agakritiken, an till psykologisk vetenskap på ett sätt som tydligt visar att man ville försvara sin hållning mot bakgrund av kritiken. Utredarna menade att de argument som hade anförts både för och emot agan var ”ytterligheter”. Vad diskussionen hade saknat var ett fast underlag ”i form av en allmänt erkänd straffteori”.²⁸⁵ Utan att direkt göra anspråk på att framställa en sådan teori ville man visa att förekomsten av bestraffning inom ramen för skolans fostrande verksamhet var både rimlig och nödvändig, även ur ett vetenskapligt och psykologiskt perspektiv.

Utredarna hävdade att oavsett vilken uppfattning man hade om bestraffning och aga torde alla vara överens om att disciplin och ordning var något omistligt i skolan. ”Disciplin” definierades i betänkandet på följande sätt:

Disciplin skulle kunna definieras som respekten för en samling samlevnadsregler, skrivna eller oskrivna, vilka, om disciplinen gäller skolan, möjliggör ett relativt störningsfritt arbete, vars sig detta arbete sker individuellt eller i grupp. Tolkat på detta sätt betyder disciplinen samtidigt, att en allmän ordning för gemensam trevnad upprätthålles, att såvitt möjliga olyckor och skadegörelse förhindras, att givna uppförande regler respekteras.²⁸⁶

Mot bakgrund av denna definition gjorde man gällande att en adekvat disciplinering möjliggjorde en fungerande skolverksamhet samtidigt som den förhindrade de destruktiva konsekvenserna av enskilda barns störande beteende. Disciplineringens funktion innefattade både att ”hämma och begränsa elevens egoistiska impulser och... att befordra ett gemensamt mål”.²⁸⁷ Disciplineringen skulle dock inte utövas hur som helst, den skulle vila på vetenskap. Utvecklingspsykologiska stadieteorier utgjorde en viktig referensram för hur barn i olika åldrar skulle disciplineras. I betänkandet nämndes särskilt tre perioder i barn- och ungdomsåren som ansågs ”kritiska för utvecklingen av disciplin och samlevnadsetik”, nämligen spädbarnsåldern, den tidiga skolåldern samt puberteten.²⁸⁸ För samtliga perioder ansågs straff och disciplinering nödvändiga, även om disciplineringen i form av ”yttre kontroll” successivt skulle avta med åldern. Nyckelordet för vad som eftersträvades på samtliga stadier var ”anpassning”. I spädbarnsåldern

²⁸⁵ SOU 1950:3, s. 48.

²⁸⁶ SOU 1950:3, s. 49.

²⁸⁷ SOU 1950:3, s. 49.

²⁸⁸ SOU 1950:3, s. 49.

skulle barnet anpassas till sin familj, i skolåldern till skolans ordning och i ungdomsåren till yrkeslivets krav. Och anpassningen krävde regler, förbud, belöningar och bestraffningar.

I de två första perioderna av barnets liv sades bestraffningar vara helt nödvändiga men dessa skulle sedan successivt minska i ungdomsperioden för att till slut helt avta. Straffet skulle dock aldrig vara av vedergällande karaktär, utan alltid ha ett bestämt pedagogiskt syfte, vilket var att avskräcka barnet från ett oönskat beteende genom en negativ erfarenhet. Den eftersträlvade anpassningen till familjens och skolans sociala ordning och regelverk skulle följa ett mönster som harmonierade med utvecklingsstadierna. Först skulle barnet ledas av en tydlig yttre auktoritet. Den yttre kontrollen skulle sedan successivt avta och till slut utmynna i självkontrollerade handlingar. Målet med det hela var, i likhet med skolkommissionens och agautredningens framställningar, en självständig och fri individ:

Auktoriteten, den yttre ledningen, har blivit en inre autonomi, dressyren har utvecklats till ansvarsbunden frihet.²⁸⁹

Till skillnad från de nämnda utredningarna ansågs dock inte barnet vara i besittning av denna frihet och självständighet i sig själv, utan betraktades som ett resultat av en medveten och dressyrliknande fostran.

Skoldisciplinutredningens utläggning av straffets psykologi var inte ett direkt försvar för lärares rätt att aga sina elever. Försvaret av agan var mer implicit än så. Begrepp som aga och kroppsstraff stod inte i centrum för resonemanget, faktum är att dessa begrepp knappt omnämndes. Vad som stod i centrum var istället en abstrakt diskussion om bestraffning ur olika vinklar. Efter att man slagit fast att ”disciplin” var en nödvändig förutsättning för social organisation i allmänhet – för samhällsordningen, skolan och familjen – ägnades mycket utrymme åt att påvisa straffbegreppets vidd och komplexitet. Ett centralt argument var att ”straff” skulle betraktas som ett mångfacetterat begrepp vilket inrymde många olika disciplinära åtgärder som svårligen kunde åtskiljas. Därmed kunde i princip alla sorters korrigeringar av barns uppförande definieras som bestraffningar, om än av olika slag.

Som ett led i att problematisera straffets innebörd upphävdes till exempel skillnaden mellan så kallade ”disciplinära straff”, eller ”uppfostningsstraff”, och straff som ”hänför sig till färdighets- och kunskapsstillägnet”. De förra ansågs ingripa i barnets uppträdande på ett direkt sätt medan de senare yttrade sig i åtgärder som ”nedsatta kunskapsbetyg, rättelser i skripta o. dyl”. Den grundläggande likheten mellan de olika typerna av korrigeringar antogs bestå i att båda två syftade till att ”avbeta och få individen att undvika” olika saker, vare sig det handlade om ett oönskat

²⁸⁹ SOU 1950:3, s. 50.

beteende eller en svag kunskapsprestation.²⁹⁰ Visserligen diskuterades vissa mindre skillnader mellan dessa olika typer av bestraffningar, men slutsatsen var att de inte kunde skiljas åt:

Tidigare i framställningen betonades, att alla straff i undervisning och uppfostran har samma funktion. Den närmast föregående utredningen har trots påvisandet av olikheter mellan disciplinära straff och andra straff lett till den ur psykologisk synpunkt kanske viktigaste *likheten* mellan olika typer av straff. Dessa måste av individen accepteras för att leda till åsyftat resultat.²⁹¹

Påvisandet av denna grundläggande likhet mellan olika slags korrigeringar fick märkbara konsekvenser för hur agan framställdes i utredningen. Kapitel avslutades med ett avsnitt om "olika straffformer". Under denna rubrik diskuterades innebörden i en rad olika straff: naturliga och kollektiva straff, förmaningar och förebråelser, aga samt förvisnings- och isoleringsstraff. Här framställdes agan, mer i förbifarten, som ett straff bland andra:

Man får heller inte göra agan till en från andra helt skild straffform. Till sitt allmänna syfte och funktion skiljer sig agan inte från andra uppfostringsstraff. Den är liksom dessa ett uttryck för förändrade känslöbindningar mellan tvenne parter.²⁹²

Agans komplexa karaktär synes ha varit utredningens främsta skäl till varför man inte ville föreslå ett förbud. I utredningens slutkapitel hänvisade man till kapitlet om straffets psykologi för att legitimera sin slutsats:

Den psykologiska utredningen har dock inte givit vid handen, att kroppsliga straff i uppfostrande syfte för alla åldrar och i alla situationer skulle vara olämpliga. Alla straff kan missbrukas. Agan intar inte en särställning i detta avseende. Åtgärder för att begränsa användningen av aga bör hälsas med tillfredsställelse. Men denna tendens i uppfostringskonsten gäller alla straff, inte endast aga. I Kap. III visas, att ett korrektionsmedel ej är generellt lämpligt eller olämpligt. Om ett straff är lämpligt eller ej beror på en komplicerad konstellation av faktorer: förseelsens art, sättet för straffets utmätning, straffmottagarens och straffutdelarens konstitution, straffets hårdhet o. s. v.²⁹³

Genom att föra samman alla möjliga sorters korrigeringar till en oskiljbar helhet ställdes således skolagan in i en mycket vid straffkategori. Agan kunde helt enkelt inte skiljas från andra slags straff, varför den heller inte kunde diskuteras som en isolerad fråga. Istället måste den sättas i relation till en abstrakt diskussion om bestraffningens natur och former. Därmed

²⁹⁰ SOU 1950:3, s. 52.

²⁹¹ SOU 1950:3, s. 59.

²⁹² SOU 1950:3, s. 68.

²⁹³ SOU 1950:3, s. 101.

kunde agan framställas som en relativt nyanserad straffpraktik i förhållande till andra korrigeringar av skolbarnets beteende. Och dess påstådda barbariska karaktär kunde tonas ner.

Att disciplinera rätt – en komplicerad balansakt

Den önskvärda disciplineringen av skolbarnet framstod i skoldisciplinutredningen som en balansakt där både äldre och nyare fostranspraktiker hade förts samman och harmoniserats. Det går här att urskilja en strävan efter att upprätthålla en balans mellan å ena sidan tvång, yttre kontroll och bestraffningar och å andra sidan självständighet, omvårdnad och personlig autonomi. Skolgången beskrevs som en period i livet där den yttre kontrollen av beteendet fortfarande var omistlig:

Nya individer och nya krav kommer in i barnens och ungdomens liv, men ständigt är det reglerna för livet i den nya sociala miljön, som kräver respekt och observans.²⁹⁴

Skolgången framställdes som en period som kännetecknades av att barnet skulle ”anpassas till klassen och en efter vissa regler ordnad arbetsgemenskap”.²⁹⁵ Som har nämnts tidigare ansågs anpassningen till skolans ordning kräva en fostran där disciplinering och bestraffning ingick som en naturlig del. Men det var samtidigt viktigt att man tog hänsyn till barnets behov av omvårdnad. En motsvarighet till skolkommissionens mentala omvårdnad fördes därför fram under den äldre beteckningen ”mentalhygien”. Detta beskrevs som en viktig men försummad aspekt av barnets fostran:

Lika viktigt men mindre beaktad är emellertid disciplinen med hänsyn till barnets och elevens mentalhygien. Arbetsmetodernas och disciplinens mentalhygieniska aspekt är f. ö. Mycket litet beaktad inom experimentell pedagogik.²⁹⁶

Mentalhygienens innehåll beskrevs inte närmare, men begrepp som ”skydd” och ”vård” brukades som synonymer till begreppet, vilket pekar på ett släktskap med den mentala omvårdnaden.²⁹⁷

Att hålla denna dubbla fostran – bestraffning och omvårdnad – i balans ansågs således som ett ideal för både föräldrar och lärare att leva upp till: ”Auktoriteten hos goda föräldrar och lärare har alltid denna dubbla aspekt: den är ett skydd för barnet och eleven och begränsar samtidigt rörelsefrihe-

²⁹⁴ SOU 1950:3, s. 49.

²⁹⁵ SOU 1950:3, s. 49.

²⁹⁶ SOU 1950:3, s. 49.

²⁹⁷ SOU 1950:3, s. 51.

ten i bestämd utsträckning”.²⁹⁸ Balansakten ansågs emellertid komplicerad. Det var lätt att överbetona det ena eller det andra, vilket kunde få olyckliga konsekvenser. Om fostran begränsades till ”blott och bart disciplin” riskerade barnet att växa upp till en osäker och osjälvständig individ. Ett liknande resultat var att vänta om ”den disciplinära aspekten” helt eliminerades och ”skyddstanken” istället överbetonades. Dock tycks frånvaron av disciplin ha betraktats som ett allvarigare problem än frånvaron av omvårdnad. Detta framgår till exempel av de många negativt laddade begrepp som radades upp i relation till en disciplinsvag fostran: ”Individen blir osäker, osjälvständig, bortskämd och egocentrisk och är motvillig att fatta egna beslut”.²⁹⁹ Förutom osjälvständigheten och osäkerheten användes också moraliskt laddade begrepp som ”bortskämd” och ”egocentrisk”, något som antyder att en disciplinsvag fostran betraktades som ett större hot mot skolans ordning än frånvaron av omsorg.

En underlättad, förstärkt och vidgad disciplinering

Skoldisciplinutredningens problematisering av disciplinfrågan innebar att man inte kunde föreslå ett agaförbud. I de sammanfattande synpunkterna i betänkandet gjordes detta klart. Man nämnde här den rad av förbud mot kroppsstraff som hade genomförts inom social- och rättsvården. Att förbjuda skolagan kunde mot den bakgrunden lätt betraktas som en fortsättning på en eftersträvansvärd humanisering av samhället. Dock menade utredningen att det förelåg en viktig skillnad mellan dessa sorters kroppsstraff och skolagan. Skolagan skulle nämligen ”inte räknas till kroppsstraff i rättslig utan endast i pedagogisk mening”.³⁰⁰ Och just därför ansågs inte skolagan höra till den kategori av bestraffningar där våld eller misshandel ingick. Ett förbud mot skolagan skulle enligt detta synsätt endast innebära att ett pedagogiskt korrigeringsmedel togs bort från skolan, och detta på grund av dess förmenta likhet med misshandel: ”Ett agaförbud skulle dock jämställa en lugg och ett slag på handen med kroppslig misshandel”.³⁰¹ Skolagan betraktades således av disciplinutredningen som ett bland många pedagogiska korrigeringsmedel, och som sådant skulle det inte ses som väsensskilt från skolans övriga korrigeringsmedel. Mot bakgrund av agakritiken tilldelades dock agan en förhållandevis liten roll inom ramen för många olika sätt att upprätthålla ordningen i skolan.

Istället för ett skolagaförbud gav utredningen en rad olika förslag på hur skolans disciplin kunde underlättas, förstärkas och vidgas. Man föreslog

²⁹⁸ SOU 1950:3, s. 51.

²⁹⁹ SOU 1950:3, s. 51.

³⁰⁰ SOU 1950:3, s. 99

³⁰¹ SOU 1950:3, s. 99.

till exempel att antalet barn i klasserna skulle minskas, något som ansågs gå hand i hand med ett minskat behov av aga. Man skulle även bygga mindre skolbyggnader för att trivseln i skolan skulle öka. Man föreslog också att den psykologiska och psykiatriska rådgivningen skulle byggas ut. Rådgivningen skulle organiseras i enlighet med skolkommissionens förslag med "en skolpsykolog i varje statligt inspektionsområde i samarbete med rådgivningscentral och lämpligen placerad på inspektörens stationeringsort".³⁰² I anslutning till en sådan utbyggnad påpekades också behovet av "en mer personlig kontakt mellan barnavårdsnämnden, skolan och de berörda hemmen". Denna kontakt skulle kuratorer ansvara för.³⁰³

Det framhölls också att lärarna behövde bli bättre skickade att hantera disciplinproblemen. Detta skulle man lösa genom en "fördjupad psykologisk skolning" inom ramen för lärarutbildningen.³⁰⁴ Skolans konkreta disciplinära åtgärder diskuterades initialt inom ramen för de bestämmelser som för tillfället gällde, det vill säga i enlighet med den då gällande versionen av folkskolestadgan. Med avseende på framtiden framfördes sedan förslag på nya åtgärder. De korrigerande praktikerna som var möjliga inom ramen för de gällande bestämmelserna var av flera olika slag. Till exempel "utvisning ur klassrummet, tillfälligt nonchalerande av eller tillfälligt intensifierad uppmärksamhet åt elev, uteslutning från nöjesbetonad del av skolarbetet, återläsning av skolkade lektioner, eftersittning efter skoldagens slut".³⁰⁵ Andra alternativ till korrigerande var sänkning av uppförande- och ordningsbetyg och förflyttning av "de upprepat besvärliga barnen" till annan skola.³⁰⁶ Agan ingick också bland dessa praktiker, men motiverades på ett mer indirekt sätt. När de lämpliga korrekativa åtgärderna skulle sammanfattas kan man urskilja en vilja att inte benämna agan som just aga, eller som kroppslig bestraffning. Istället benämndes den på ett mer vagt sätt som "de något starkare korrekationer, som ... i svårare fall eller vid upprepade störningar är allmänt nyttjade".³⁰⁷

Som nya korrekationsmedel föreslog utredningen två olika åtgärder, nämligen uppsamlingsklasser och korttidsförvisning. Uppsamlingsklasserna kunde vara av olika slag: "klasser av vanlig typ, genomgångsklasser, uppsamlingskolonier, dagskolor, internat".³⁰⁸ Överflyttningen av elever till uppsamlingsklasser skulle dock föra med sig viss administration, vilket innebar att sådana åtgärder kunde ta relativt lång tid att genomföra. Utredningen såg här behovet av snabbare åtgärder som "omedelbart kan effektu-

³⁰² SOU 1950:3, s. 107.

³⁰³ SOU 1950:3, s. 108.

³⁰⁴ SOU 1950:3, s. 109.

³⁰⁵ SOU 1950:3, s. 110.

³⁰⁶ SOU 1950:3, s. 110.

³⁰⁷ SOU 1950:3, s. 110.

³⁰⁸ SOU 1950:3, s. 115

eras och lika snabbt åter upphävas”.³⁰⁹ Korttidsförvisningen innebar att ”elev, som stör undervisningen, som bär sig illa åt mot kamrater, lärare eller på annat sätt, och som inte med enklare medel kan föras tillräta, omedelbart skickas från skolan för en tid, som utredningen vill fixera till högst 5 dagar i följd”.³¹⁰ Förvisningen antogs dels ha en avskräckande inverkan på den felande lärjungen men den innebar samtidigt att skolans fostransuppdrag kunde omfatta även föräldrarna: ”liksom det är troligt, att föräldrarna efter en sådan åtgärd ägnar bättre tillsyn åt barnet, än de annars skulle ha gjort”.³¹¹

Paragraferna som reglerade skolbarnets fostran fick i skoldisciplinutredningen, precis som i agautredningens behandling av disciplinfrågan, särskild uppmärksamhet. Uppenbart var att utredningen inte gick på skolkommissionens och agautredningens linje. Skoldisciplinutredningens version kan närmast beskrivas som en lättare revidering av den gamla folkskolestadgan. Men det fanns också vissa skillnader som är värda att uppmärksamma. Utredningens nyformulering speglade en mer renodlad praktisk och instrumentell syn på disciplinproblemen än den gamla stadgan. Varken den gamla stadgans moraliskt laddade beteckning vanart eller agautredningens och skolkommissionens psykologiska och patologiska beteckning beteenderubbningar förekom. Disciplinproblemen beskrevs istället i termer av störningar och faror. Disciplinproblem som skulle åtgärdas var framför allt förseelser som ”allvarligt stör skolarbetet” eller innebar ”fara för den felande lärjungen själv eller andra”.³¹² Disciplineringen handlade således inte främst om att stävja moralisk vanart eller att bota själen, utom om något till synes neutralt: att eliminera och avvärja störningar som hotade skolans ordning.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att skoldisciplinutredningen formulerade en kompromiss som innehöll drag av två olika fostransdiskurser. Skolagan skulle finnas kvar som en sista utväg när inget annat hjälpte, men den tilldelades samtidigt en relativt obetydlig roll, andra typer bestraffningar skulle premieras. Den psykologiska vetenskapen skulle bilda underlag för bedömningar av normalt och onormalt beteende. Att man tillskrev psykologin denna centrala roll kan tyckas egendomligt med tanke på motsättningarna mellan agautredningen och skolkommissionen. Dock gjorde man inom skoldisciplinutredningen andra slags psykologiska bedömningar av disciplinproblemen än man hade gjort inom skolkommissionen. Begreppet ”psykologi” laddades således med delvis olika innebörder inom de

³⁰⁹ SOU 1950:3, s 115

³¹⁰ SOU 1950:3, s 115.

³¹¹ SOU 1950:3, s 115.

³¹² SOU 1950:3, s. 116.

båda utredningarna. För skolkommissionen var psykologisk vetenskap och psykologiska metoder oförenliga med bestraffning, något som bestreds av skoldisciplinutredningen på basis av andra psykologiska perspektiv.

De motstridiga uppfattningarna om disciplinproblemen och dess hantering som kom till uttryck i den skolpolitiska behandlingen av skolagafrågan, de olika försöken att formulera godtagbara lösningar, pekar på att fältet låg öppet för en fortsatt hegemonisk kamp om skolbarnets fostran under 1940-talets slut och 1950-talets början. Vad som stod på spel var vilka olika kunskaper och tekniker för att korrigera, styra och forma barns beteende som skulle ligga till grund för skolans fostransuppdrag. Hur såg då fostransfältet ut mot slutet av 1950-talet, vilka uppfattningar om skolans fostran och disciplinering kan urskiljas i hanteringen av skolans fostran efter 1958 års skolagaförbud? Dessa frågor står i centrum för resten av detta kapitel.

Formuleringen av en balanserad fostran - Skolöverstyrelsen

Som framgått av det förra kapitlet ledde inte skoldisciplinutredningens förslag till några konkreta åtgärder. Istället hänsköts frågan till skolöverstyrelsen som fick i uppdrag att dels ta fram förslag till författningsbestämmelser om förbud mot kroppssagan i folkskolan, dels utarbeta anvisningar och föreskrifter om hur skolans fostran och disciplinering skulle utformas efter ett agaförbud. I samband med 1958 års folkskolestadga skrev man så om paragraferna som behandlade fostran och disciplinering. Ett tydligt agaförbud skrevs in i stadgan: "Lärare må ej utsätta elev för kroppslig bestraffning eller kränkande behandling", lydde den slutliga formuleringen.³¹³ I stora drag var det agautredningens revidering av folkskolestadgan som låg till grund för formuleringen. Agaförbudet sågs dock inte som den slutgiltiga lösningen på disciplinproblemen. Även om folkskollärarna till slut hade accepterat ett agaförbud kvarstod många frågetecken kring fostransuppgiften. Hur skulle man forma och påverka barnen i den nya situationen, vilka disciplinmedel stod nu till buds och hur effektiva var dessa? För att bistå lärarna i dessa frågor gav skolöverstyrelsen ut en manual med anvisningar om hur lärarna skulle agera i den nya situationen, *Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier*. Det är denna manual som analyseras i följande avsnitt.

Manualen har vid första påseende stora likheter med skolkommissionens riktlinjer och det är tydligt att man hade tagit intryck av skolkommissionens betänkande. Många av de fostransanvisningar som här samlades

³¹³ Folkskolestadgan 1958 § 54.

under rubriker som ”studiefostran”, ”estetisk fostran”, ”social fostran”, ”hälsofostran” och ”yrkesfostran” känns igen från skolkommissionens principbetänkande.³¹⁴ Men ännu tydligare är att man byggde vidare på folkskolestadgans fostransanvisningar där värdet av ordning och disciplin hade betonats, fast nu utan aga och bestraffningar. Snarare än att fokusera på skolans demokratifostrande uppgifter siktade skolöverstyrelsens anvisningar in sig på de konkreta fostrans- och disciplinproblem som var för handen. Anvisningarna handlade därför mer om att upprätthålla skolans ordning, lösa disciplinproblem och fostra dugliga medborgare än att forma demokratiska personligheter.³¹⁵ Hur framställdes då skolans fostransuppgifter i skolöverstyrelsens anvisningar? Vilka kunskaper och tekniker åberopas och vilken syn på barnet låg till grund för dessa?

Fostranskrisen och skolans vidgade fostransuppgifter

Skolöverstyrelsen beskrev fostransuppgiften i den nya situationen som komplex och mångfacetterad. Att fostra var helt enkelt svårare än tidigare. Talet om en fostranskris känns igen från tidigare. Och även nu var det samhällsutvecklingen som ansågs ligga bakom skolans problem:

Det är karaktäristiskt för skolan i modern tid, att dess uppgifter ständigt har vidgats. Detta sammanhänger med den omvandling, som samhället har undergått. I samma mån som familjens och hemmets möjligheter att fostra av olika skäl har begränsats, har skolan fått ökat ansvar. Dess uppgift är mångsidig och komplicerad och gränslinjerna mot hem och samhälle inte alltid klara. Den skall intressera sig för barnet som helhet och beakta både dess psykiska och dess fysiska konstitution. De skolsociala uppgifterna har alltmer ökat. Studieorienteringen och yrkesvägledningen t. ex. har på vissa stadier tillerkänts ett betydande utrymme. Skolhälsovården har fått en starkt vidgad omfattning.

Utgångspunkten var alltså att skolans uppgifter hade vidgats i takt med att gamla fostransinstitutioner (framför allt familjen) hade försvagats. Det var därför angeläget att läraren såg längre än till skolmiljön. Man skulle ha en helhetssyn på fostransuppgiften. Det gällde att möta fostransproblemen på alla plan, att ge akt på såväl de sociala som de fysiska och psykiska faktorerna i barns miljö. Samhällsutvecklingen ansågs ha begränsat familjens

³¹⁴ Kungliga Skolöverstyrelsen (1959), *Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier*, Stockholm, s 17-20; SOU 1948:27, s. 26-35.

³¹⁵ Skillnaderna mellan skolkommissionens riktlinjer och skolöverstyrelsens anvisningar har också uppmärksammats av Mats Sjöberg som beskriver skolöverstyrelsens anvisningarna som ”polisliknande bekämpningsretorik” och påpekar att de var bärare av en ”ideologi som vida avviker från den demokratiska retorik som den nya skolan officiellt vilade på”, Sjöberg (2003), s. 80.

möjligheter att fostra barnen på rätt sätt, man hade helt enkelt inte de resurser som krävdes. Det var därför av största vikt att läraren etablerade ett nära samarbete med hemmet:

Mellan skola och hem måste råda ett nära samarbete, särskilt när det gäller de ungas allmänna fostran... Det är av stor betydelse för barnets och den unges trygghetskänsla, trivsel och harmoniska utveckling, att de krav och uppfostringsmetoder, som tillämpas i skolan och hemmet överensstämmer med varandra.³¹⁶

Att få krav och uppfostringsmetoder i hem och skola att överensstämma med varandra var alltså angeläget. Det var dock underförstått att normerna för en god fostran fanns i skolan, inte i hemmet. Det gällde därför att finna metoder för att överföra skolans normer till familjen. En sådan metod var anordnandet av återkommande informationsmöten. På dessa möten skulle skolans ordningsregler förklaras och föräldrarna skulle erinras om ”vikten att ta del av skolans publikationer, t. ex. katalog, redogörelse och meddelande av olika slag”.³¹⁷ De återkommande föräldramötena var en annan metod. Under dessa möten skulle problem av följande slag ventileras:

läxläsning och studieteknik, disciplinfrågor, radio och television, fickpengar, fritidsarbete och fritidssysselsättningar, föreningsverksamhet, rökning, umgängesformer m. m.³¹⁸

Ytterligare en metod var att organisera föräldraföreningar. Här skulle helst en skolpsykolog eller kurator ingå för att bistå föräldrarna i olika fostransproblem. Utöver dessa metoder ansågs det önskvärt att läraren vinnlade sig om att ha en god personlig kontakt med föräldrarna. Syftet med sådana informella kontakter var att:

... skaffa sig den kännedom om de enskilda elevernas hemförhållanden och fritidssysselsättningar, som han behöver för att rätt bedöma lärjungarnas uppförande, skolprestationer och eventuella skolsvårigheter.³¹⁹

Läraren gavs således en central roll när det gällde att förmedla skolans fostransnormer till familjen. Det var dock viktigt att läraren gick varligt fram. Det var angeläget att föräldrarna inte fick uppfattningen att skolan utövade en otillbörlig kontroll över familjen:

Över huvud taget kräver lärarens kontakt med såväl eleverna som föräldrarna stor finkänslighet, så att hans intresse inte uppfattas som påträngande nyfikenhet och omotiverad inblandning.³²⁰

³¹⁶ Skolöverstyrelsen (1959), s. 11.

³¹⁷ Skolöverstyrelsen (1959), s. 11.

³¹⁸ Skolöverstyrelsen (1959), s. 11.

³¹⁹ Skolöverstyrelsen (1959), s. 12.

³²⁰ Skolöverstyrelsen (1959), s. 13.

Den vidgade fostransuppgiften inbegrep dock inte bara en starkare relation till föräldrarna. Medborgarskapsfostran stod också på programmet. Att fostra dugliga samhällsmedborgare hade förvisso under lång tid varit en central del av skolans fostransuppdrag, men skolöverstyrelsen framhöll att samhällsutvecklingen hade nödvändiggjort en tydligare betoning på medborgarfostran: ”Ständigt fortgående förändringar i ekonomiskt och socialt avseende påverkar den mänskliga samlevnaden och även skolans ställning och uppgifter”.³²¹ Tyngdpunkten i den medborgarfostran som framträder i skolöverstyrelsens anvisningar låg på att fostra de unga till självständiga, kritiska och ansvarstagande medborgare. Skolan beskrevs som ett ”samhälle i miniatyr” och det gällde att eleverna lärde sig att kritiskt bedöma information som florerade i samhället och sälla det viktiga från det oviktiga,

... att kritiskt bedöma subjektivt färgade framställningar... att samla fakta och synpunkter rörande frågor av betydelse för individen eller det samhälle han tillhör, att kritiskt jämföra olika uppgifter och även att själv söka pröva tillförlitligheten hos det material, på vilket en viss framställning grundats... till vilja och förmåga att sakligt och objektivt delta i behandlingen av för samhället viktiga frågor.³²²

Trots denna kritiska hållning, som barnet skulle internalisera, var det en ljus bild av samhällslivet som tecknades i anvisningarna. Samhället beskrevs som genomsyrat av nyttiga ”förordningar, regler och påbud”, och ansågs vila på ”en saklig och fri debatt” där ”varje samhällsmedlem tar sin del av ansvaret för de allmänna angelägenheterna”.³²³ Samhället framställdes som en rationell sfär där alla medborgare kan delta på lika villkor. Förutsättningen var dock att medborgarna kände till samhällslivets spelregler. Det var därför viktigt att skolan gjorde det möjligt för barnen att ”växa in i det samhällsliv, i vilket de efter slutad skolgång skall göra en egen insats”.³²⁴ Genom att tillägna sig ett kritiskt och värderande förhållningssätt skulle barnen kunna växa upp till samhällsmedborgare som aktivt tog del i samhällslivet. Världen hade också blivit större genom den internationella utvecklingen, varför medborgarfostran även skulle innefatta att barnen fostrades till ”världsmedborgare i den anda, som framgår av F.N:s förklaring om de mänskliga rättigheterna”.³²⁵

I anslutning till medborgarfostran kan man också nämna den betydelse anvisningarna lade vid att barnen fostrades till kollektiva människor som kunde konsten att samarbeta. Att ”lära sig att samverka” framhölls som

³²¹ Skolöverstyrelsen (1959), s. 9.

³²² Skolöverstyrelsen (1959), s. 9.

³²³ Skolöverstyrelsen (1959), s. 10.

³²⁴ Skolöverstyrelsen (1959), s. 10.

³²⁵ Skolöverstyrelsen (1959), s. 9.

centralt.³²⁶ Detta handlade grundläggande om att barnen skulle lockas att ge sitt eget bidrag till gruppen och att bejaka andras, men också om att:

på ett smidigt och naturligt sätt få vänja sig vid både att bli korrigerade och att rätta andra och över huvud taget att inordna sig i ett sammanhang, som kräver det ansvar och den hänsyn mänskligt samliv alltid innebär.³²⁷

Kollektivet skulle således utgöra både en disciplinerande faktor och en trygghetsfaktor. Att i disciplinerande syfte bli tillfälligt avstängd från undervisningen innebar att eleven ”uteslutes ur det kollektiv, som klassen utgör”. Efter en tids avstängning skulle dock eleven känna en längtan tillbaka till klassen och den forna gemenskapen, vilket förhoppningsvis skulle leda till bättring. Som det uttrycktes i anvisningarna, tillfredsställelsen över den tillfälliga friheten ”förbytes i regel snart i känslor av obehag, och en önskan om att åter inträda i kollektivet uppträder”.³²⁸

Att finna orsakerna – läraren och den psykologiska blicken

Även i skolöverstyrelsens anvisningar betonades psykologins betydelse för skolans fostransuppdrag. Skolkommissionens tankar framträder igen. Framför allt i kapitlet som behandlade lärarens uppgifter och kvalifikationer framhölls den psykologiska expertisens roll. Många anvisningar präglades av ett psykologiskt språkbruk där fostrans- och disciplinproblemen beskrevs som ”kontakt- och anpassningssvårigheter”,³²⁹ ”neurotiska störningar”, ”emotionellt betingad osäkerhet” och ”nervösa störningar”.³³⁰ Det var viktigt att läraren hade en god ”kännedom om barns och ungdomars utveckling” och hade kunskaper om ”olika utvecklingstyper och utvecklingsproblem” samt var förtrogen med ”grupp- och arbetspsykologi”.³³¹ Vid utredningar av specifika fostransproblem skulle läraren bistås av skolpsykolog eller kurator. Vid svårare problem var det lämpligt att man kallade in en fackpsykolog som kunde genomföra mer omfattande utredningar.³³² I anslutning till den psykologiska expertisens betydelse bör här också nämnas den stora vikt som fästes vid att finna de *specifika orsakerna* till fostransproblem av olika slag. Särskilt i kapitlet ”skolsvårigheter” framhövdes betydelsen av att spåra orsakerna till problematiska beteenden. Kapitlet inleds med följande stycke:

³²⁶ Skolöverstyrelsen (1959), s. 17.

³²⁷ Skolöverstyrelsen (1959), s. 17.

³²⁸ Skolöverstyrelsen (1959), s. 24.

³²⁹ Skolöverstyrelsen (1959), s. 15.

³³⁰ Skolöverstyrelsen (1959), s. 55.

³³¹ Skolöverstyrelsen (1959), s. 15.

³³² Skolöverstyrelsen (1959), s. 58.

Orsakerna till att elever kan ha svårt att finna sig tillrätta i skolan är många: kurser eller metoder som överstiger deras intellektuella kapacitet eller ej förmår fängsla, nervösa störningar av tillfällig eller mer långvarig natur, speciella läs- och skrivsvårigheter, kroppsliga sjukdomstillstånd eller följder av sådana, olämplig livsföring eller en hemmiljö som i ett eller annat avseende är ogynnsamma... Det kan också vara fråga om olämpliga uppfostringsmetoder... syskonkonflikter kan spela in... Oftast samspelar flera orsaker till att framkalla såväl svårigheter att följa undervisningen som allmänna anpassningssvårigheter.³³³

Mot bakgrund av skolproblemens mångfaldiga orsaker gällde det således för läraren att uppöva sin förmåga att urskilja vad som var vad i olika sammanhang. Man måste ”så långt som möjligt söka att klarlägga situationen” och i detta innefattades inte minst att ta reda på orsakerna till problemen.³³⁴ Eller som det också uttrycktes: ”Om en lärare har disciplinsvårigheter i sin klass, bör han i första hand söka komma underfund med hur de har uppstått”.³³⁵

Att söka efter och fastställa orsakerna till problemen var emellertid en komplicerad process. Man skulle grundläggande skilja på vad som var ”konstitutionellt” och vad som var ”miljöbetingat” i ett problematiskt beteende. Bland problem som bedömdes vara av konstitutionell art skulle man dessutom göra skillnad på ”personlighetsfaktorer”. Här ingick till exempel att skilja intellektuella problem från emotionella. Till intellektuella problem hörde att vissa barn försökte dölja eller kompensera en känsla av intellektuell underlägsenhet genom att inta en attityd av trots eller genom ”antisocialt beteende såsom snatterier, stölder, rymningar och vagabonderande”.³³⁶ Orsaken till detta slags beteende kunde enligt anvisningarna lokaliseras till en bristande intellektuell förmåga.

Till de emotionella problemen hörde att vissa barn var ”livliga och lättrorliga” av naturen och därför ofta hamnade i konflikt med både lärare och kamrater.³³⁷ Störande beteende som hade karaktären av livligt uppträdande ansågs alltså orsakat av en konstitutionellt betingad svårighet att kontrollera emotionella impulser. När det gällde miljöbetingade problem skulle man skilja på ”den yttre, materiella miljön och den upplevda psykiska”.³³⁸ Den psykologiska miljön ansågs vara den klart mest betydelsefulla och handlade om barnets ”känslomässiga förhållande till personer i omgivningen, i första hand modern, fadern och syskonen”, det vill säga familjerelationer-

³³³ Skolöverstyrelsen (1959), s. 54.

³³⁴ Skolöverstyrelsen (1959), s. 54.

³³⁵ Skolöverstyrelsen (1959), s. 24.

³³⁶ Skolöverstyrelsen (1959), s. 54.

³³⁷ Skolöverstyrelsen (1959), s. 54.

³³⁸ Skolöverstyrelsen (1959), s. 54.

na.³³⁹ En viktig orsak till att barn hade emotionella problem kunde vara ett fel i familjen: Bristande trygghetskänsla och personlig osäkerhet blir en grundton i deras känsloliv, som bestämmer deras sätt att reagera inför skolans krav”.³⁴⁰ Liknande orsaksförklaringar genomsyrade anvisningarna. Skolsvårigheter eller disciplinproblem av olika slag förklarades bottna i allt från inre spänningar, en alltför auktoritär uppfostran i hemmet, osäkerhets känslor, stark rädsla, självhävdelsebehov, kontaktbehov och ömhetslängtan till puberteten och undertryckt trots från barndomen.³⁴¹

Sammanvävd med denna strävan efter att lokalisera orsakerna till barnets problematiska beteende var en önskan att lära känna barnet, dess personlighet och förhållanden, så grundligt som möjligt. Vikten av att observera och dokumentera som framhölls i skolkommisionens riktlinjer framträder således även här. Läraren skulle till exempel ta reda på så mycket som möjligt om barnets hemförhållanden, fritidssysselsättningar och intressen. För detta ändamål var det viktigt att lärarutbildningen inrymde utvecklings-, grupp- och arbetspsykologi, som ansågs utgöra den vetenskapliga kunskapsbasen för bedömningen av barnet. Härigenom skulle läraren kunna ”skaffa sig den personliga kännedom om varje elevs fysiska och psykiska förutsättningar, skolresultat, hemmiljö och fritidsmiljö, som är en förutsättning för en riktig bedömning och rådgivning i olika situationer”.³⁴² Precis som i skolkommisionens riktlinjer ansågs denna kunskap om barnet vara omistlig för skolans fostran:

Endast om skolan känner till elevernas sociala förhållanden, deras miljö och problem, den riktigt bedöma vad de presterar och på rätt sätt stödja dem i deras utveckling.³⁴³

Den disciplinära fostran i en ny skepnad – att disciplinera dolt och på distans

I den beskrivning som har gjorts av skolöverstyrelsens anvisningar hittills kan man känna igen flera av skolkommisionens betoningar. Att utgå ifrån ett helhetsperspektiv på fostransuppgiften, att fostra till ett kritiskt förhållningssätt, att överföra skolans normer till familjen och inte minst att göra det psykologiska vetandet till grundvalen för skolans fostran är saker som känns igen. Som nämnts tidigare saknades emellertid den demokratiska re-

³³⁹ Skolöverstyrelsen (1959), s. 15.

³⁴⁰ Skolöverstyrelsen (1959), s. 55.

³⁴¹ Skolöverstyrelsen (1959), s. 54-58.

³⁴² Skolöverstyrelsen (1959), s. 61.

³⁴³ Skolöverstyrelsen (1959), s. 62.

toriken helt och hållet i skolöverstyrelsens anvisningar. Det som genomsyrade skolkommissionens riktlinjer, och som hade framställts som det övergripande målet med den nya skolans fostran, – att forma demokratiska personligheter – nämns över huvudtaget inte. De åtgärder som föreslogs syftade inte heller till att forma reflexiva, självständiga och demokratiska personligheter, utan handlade framför allt om att träna barnen i dygder som ”punktlighet, ordning och uthållighet”, om att forma ”goda vanor och att vänja dem vid självbehärskning”.³⁴⁴ En av skolans primära uppgifter beskrevs därför som att ”fostra eleverna till ordning och punktlighet”.³⁴⁵ Skolkommissionens tal om frihet och självständighet hade här alltså genomgått en ordentlig revidering och kompletterats med en tydlig betoning på fasthet och disciplin: ”Fasthet och frihet är i skolan lika oundgängliga och betydelsefulla”, som det hette i anvisningarna.³⁴⁶ Även om en hel del av skolkommissionens retorik fanns kvar präglades alltså anvisningarna av andra värderingar och målsättningar. Den syntes av olika diskurser som tidigare har kunnat noteras i relation till skoldisciplinutredningen är således märkbar även här.

Den disciplinära fostran uppträdde emellertid i en ny skepnad efter agaförbudet. Kritiken mot lydnadsdrill och kadaverdisciplin innebar att en äldre fostransterminologi inte längre var gångbar, vilket betydde att man måste finna nya sätt att både formulera och praktisera den disciplinära fostran. Man kan här urskilja en disciplineringsstrategi som handlade om att disciplinera utan att det märktes. När det till exempel gällde överförandet av skolans normer till familjen, som har beskrivits ovan, betonades vikten av att föräldrarna inte uppfattade detta som kontroll, utan som ett samarbete mellan hem och skola. Denna vilja att tona ner de kontrollerande aspekterna av skolans fostran kommer till uttryck på flera ställen. När det exempelvis gällde problemet med elevernas ”fria läsning”, av framför allt seriemagasinen, var det viktigt att man inte uttryckligen kritiserade denna, man ”måste undvika att på den lägga kritiska synpunkter”.³⁴⁷ Istället skulle man försöka forma elevernas smak så att de av sig själva valde bort den dåliga litteraturen. Likaså skulle man undvika att använda moraliska termer när man korrigerade eleverna: ”anmärkningar av typen ’oskick’, ’olydnad’ är olämpliga”, som det hette i anvisningarna.³⁴⁸

Ett annat drag i samma disciplineringsstrategi var att man skulle disciplinera utan att själv ingripa. För att upprätthålla disciplinen i klassrummet skulle läraren försöka urskilja vilka sociala mönster som präglade en skol-

³⁴⁴ Skolöverstyrelsen (1959), s. 7-8.

³⁴⁵ Skolöverstyrelsen (1959), s. 25.

³⁴⁶ Skolöverstyrelsen (1959), s. 7.

³⁴⁷ Skolöverstyrelsen (1959), s. 19.

³⁴⁸ Skolöverstyrelsen (1959), s. 25.

klass. Det framhölls att kamratlivet byggde på ”oskrivna lagar om solidaritet, om inbördes hjälp och sammanhållning”, vilka läraren behövde känna till och lära sig att utnyttja i sitt arbete.³⁴⁹ Lyckades han med detta skulle han inte behöva göra så stora ansträngningar för att upprätthålla ordningen, utan skulle istället få ”klassen till bundsförvant i sin fostrargärning”.³⁵⁰ Syftet var att eleverna själva skulle se värdet av disciplin och ordning, de skulle själva finna ”subjektiva skäl till att inordna sig i skolan som helhet”.³⁵¹ Om läraren misslyckades med att få klassen till sin bundsförvant kunde dock en ”falsk” solidaritet uppstå mellan eleverna. Denna innebar att ”felsteg fusk eller försumligheter döljes eller skyddas” av eleverna.³⁵² Sådana mönster måste avslöjas och brytas.

Grundläggande var också att klassen hade ett grundmurat förtroende för sin lärare. Om ett gott förtroende kunde etableras skulle därför mycket vara vunnet. Eleverna skulle då lättare kunna förmås att själva göra upp i godo när konflikter av olika slag uppstod. Lyckades man fullt ut skulle klassen i princip kunna ta hand om sin egen disciplinering, man skulle ”själv sätta den aggressive på plats, få den ensamme in i en kamratkrets och t.o.m. få hackkycklingen accepterad”.³⁵³ Disciplinen skulle också gynnas av att läraren ringade in klassens ledarbegåvningar. Fick man dessa på sin sida skulle man inte bara kunna motverka destruktiva tendenser, man skulle också kunna skapa en positiv atmosfär där barnen sporrade varandra till rätt saker: ”Hela klasser kan bli studieintresserade, musikaliskt intresserade, teaterintresserade etc. tack vara några ledande elevers insatser”.³⁵⁴ Även elevernas placering i klassrummet hade en disciplinerande funktion. Man skulle ha klassens sociala mönster i åtanke när man organiserade elevernas spatiala positioner: ”Placeringen måste alltså i viss utsträckning tjäna klassens disciplinering”.³⁵⁵ Förutom ledarbegåvningarna var det här viktigt att läraren kände till klassens olika gruppbildningar så att placeringarna blev så effektiva som möjligt.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att skolöverstyrelsens anvisningar inkluderade element både av en ny fostransdiskurs – som framför allt har kunnat urskiljas hos skolkommissionen och agautredningen – och en äldre diskurs som har kunnat urskiljas i folkskolestadgan och skoldisciplinutredning. Den vidgade fostransuppgift som förespråkades av skolöverstyrelsen

³⁴⁹ Skolöverstyrelsen (1959), s. 21.

³⁵⁰ Skolöverstyrelsen (1959), s. 21.

³⁵¹ Skolöverstyrelsen (1959), s. 21.

³⁵² Skolöverstyrelsen (1959), s. 21.

³⁵³ Skolöverstyrelsen (1959), s. 22.

³⁵⁴ Skolöverstyrelsen (1959), s. 22.

³⁵⁵ Skolöverstyrelsen (1959), s. 22.

handlade grundläggande om att man skulle ha en helhetssyn på fostransuppdraget. Det innebar inte minst att man skulle koppla samman skolans fostran med familj och samhälle, fast på två helt olika sätt. I förhållande till samhället framhölls framför allt vikten av att skolan anpassade sig till utvecklingen, som inbegrep en humanistisk utveckling exemplifierad genom FN:s förklaring om de mänskliga rättigheterna, och att man fostrade barnen i enlighet med de normer som gällde i samhället. I förhållande till familjen kan man skönja en mer misstänksam hållning. Hemmet framträder i anvisningarna som en potentiellt farlig plats där barnet riskerade att utsättas för negativ påverkan. Föräldrarna betraktades som okunniga och i avsaknad av de resurser som krävdes för en god fostran. Det var därför viktigt att skolans normer överfördes till hemmet, något som krävde en rad olika tekniker.

Många av skolöverstyrelsens anvisningar byggde på psykologiska insikter om barnets personlighet och beteende. På psykologins grund skulle läraren, i samarbete med skolpsykolog eller kurator, fastställa orsakerna till olika fostrans- och disciplinproblem. Utifrån denna bedömning skulle sedan adekvata åtgärder kunna vidtas. Inbegripet i detta var att man lärde känna barnet så grundligt som möjligt. Att förstå barnets konstitutionella förutsättningar, emotionella karaktär, dess hemmiljö och familjerelationer tillhörde sådant som skulle uppmärksammas. Skoldisciplinutredningens betoning på disciplin och ordning framhölls även här. Kritiken av den gamla kadaverdisciplinen innebar emellertid att disciplineringen måste omformuleras för att vara gångbar. Det var viktigt att disciplineringen inte framstod som kadaverdisciplin eller otillbörlig kontroll. Den disciplineringsstrategi som framträder i anvisningarna innebar att man skulle disciplinera genom förtroende och samverkan. Det var ett sätt att disciplinera dolt och på distans utan att själv behöva ingripa. Idealet var att eleverna disciplinerade sig själva.

Skolöverstyrelsens anvisningar gavs i en övergångsperiod mellan den gamla och den nya skolan. Kort härefter kom dock de dokument som lades till grund för den nya skolan. Hur framställdes disciplinproblemen och skolbarnets fostran i dessa texter? Vilka kunskaper och tekniker åberopades i anslutning till olika framställningar av fostran när skolagan var förbjuden? Vad fördes vidare av de fostransdiskurser som tidigare hade ”opererat” och vad tillfördes? Dessa frågor står i centrum för nästa avsnitt.

Grundskolans fostran – en diskursiv kompromiss

Synteser och kombinationer av gamla teman

Riktlinjerna för den nya grundskolans organisation, fostran och undervisning drogs upp i 1957 års skolberednings betänkande *Grundskolan* från 1961. I samband med grundskolans införande 1962 kom också den första läroplanen, *Läroplan för grundskolan* (Lgr-62), som ersatte folkskolans och realskolans tidigare stadgor och anvisningar. Dessa texter var alltså grundläggande för den nya skola som sjösattes 1962. Texternas olika utsagor om skolans fostrande uppgifter kan dock inte sägas innehålla något nytt. Det handlade snarare om kombinationer och sammanfattningar av teman och betoningar som hade genomsyrat fostransdiskussionen från mitten av 1940-talet. Följaktligen finner man mycket som känns igen. Här återkommer rubriker som ”social fostran”, ”individuell fostran”, ”emotivell fostran”, ”etisk fostran”, ”fostran för fritiden”, ”hälsofostran”.³⁵⁶ Vikten av en anlägga en helhetssyn på fostransuppgiften och att ställa ”individen i centrum” betonades även här.³⁵⁷ Värdet av att etablera en nära relation mellan skola och hem, att skaffa sig detaljerade kunskaper om elevens personlighet, intressen och familjeförhållanden känns också igen,³⁵⁸ liksom framhållandet av psykologins betydelse i relation till de ”anpassningssvårigheter”, ”störningar” och ”miljöskador” som kunde upptäckas hos vissa barn.³⁵⁹ Med tanke på att dessa texter var formativa för grundskolan finns det dock anledning att närmare undersöka innehållet. Vad blev egentligen resultatet av 1940- och 1950 talets fostransdiskussion? Vad blev det av skolkommissionens visioner om en demokratisk skola och demokratiska medborgare? Vilka olika sätt att forma och påverka skolbarnet artikulera- des i samband med etableringen av den nya skolan?

Skilda fostransdiskurser med förankring i olika miljöer

Som har nämnts tidigare kan man i det skolpolitiska materialet urskilja i huvudsak två fostransdiskurser. Man kan dels urskilja en diskurs där regler, tvång och straff ingick som centrala element. Barnet skulle här fostras till lydnad, punktlighet och ordningsamhet. Av de texter som har analyserats ovan kommer denna diskurs tydligast till uttryck i skoldisciplinutred-

³⁵⁶ SOU 1961:30, s. 150-164; Lgr-62 (1962), s. 13-21.

³⁵⁷ SOU 1961:30, s. 145, 150; Lgr-62 (1962), s. 13, 25, 31.

³⁵⁸ SOU 1961:30, s. 145-147, 202-205, 239-243; Lgr-62 (1962), s. 25-30, 71-73, 86.

³⁵⁹ SOU 1961:30, s. 201-205; Lgr-62 (1962), s. 70-71, 88.

ningens betänkande. Man kan också urskilja en diskurs där frihet, individualitet och omvårdnad var ledorden. Här skulle barnet fostras till en harmonisk, självreflexiv och självständig individ. Denna diskurs framträder som tydligast i skolkommissionens betänkande. Det har också blivit tydligt att dessa två diskurser möttes och överlappade i vissa texter, även om konflikter kvarstod. Särskilt i skoldisciplinutredningens betänkande och skolöverstyrelsens anvisningar kan en syntas av dessa diskurser urskiljas.

Mot bakgrund av 1957 års skolberednings betänkande och Lgr-62 framträder dessutom ett mönster där dessa diskurser visar sig vara förankrade i skilda miljöer. Diskursen där lydriad, punktlighet och ordningsamhet framhölls hade framför allt sin förankring inom folkskollärarkåren medan diskursen där frihet, individualitet och omvårdnad framhölls hade sin tydligaste förankring bland skolpolitikerna. Detta mönster blir inte minst tydligt när man beaktar texternas beroende av och kopplingar till varandra. Texterna som producerades inom 1946 års skolkommission, agautredningen och 1957 års skolberedning var starkt präglade av den progressivistiska pedagogiken som hade fått sitt genomslag under efterkrigstiden och då framför allt genom skolkommissionen. Den fostran som här förordades skulle sätta "individen i centrum" och främja skolbarnets harmoniska utveckling till en kritisk, reflekterande samhällsmedborgare. Att 1957 års skolberedning gick i skolkommissionens spår kan illustreras genom ett utdrag från skolberedningens betänkande. För att bistå eleven i dennes utveckling betonades här betydelsen av att etablera sociala mönster som underlättade en internalisering av skolans normer snarare än att fokusera på påbud som eleven hade att följa. "Samarbete" snarare än "lydnad" framställdes som kungsvägen för utvecklandet av eleven. För att belysa samarbetets överlägsenhet visavi äldre fostranstekniker användes vad man kan kalla för en retorisk strategi där lärarens och elevernas möjliga relationer beskrevs utifrån tre olika sociala mönster:

1. Förhållandet lärare-elever karakteriseras närmast av undergivenhet och lydriad från elevernas sida. Klassens funktion består i att reagera på frågor och direktiv, givna av läraren. Disciplinen uppehålls främst med hjälp av påbud.
2. Förhållandet lärare-elever karakteriseras av bidrag från elevernas sida. Eleverna tillåtes och uppmuntras att komma med förslag, ställa frågor etc. Disciplinen uppehålls med hjälp av påbud men på ett förståelsefullt sätt.
3. Förhållandet lärare-elever karakteriseras av samarbete och gemenskap. Klassens och den mindre gruppens funktion är att genomföra ett gemensamt företag, där alla har sin del av ansvaret. Disciplinen kan närmast ka-

rakteriseras som självdisciplin. Denna kan ha vuxit ut från påbud men upplevs som något, som naturligt härrör ur själva arbetsformen.³⁶⁰

Att det var det tredje mönstret som var det önskvärda råder det ingen tvekan om: ”I en demokratisk skola måste gemenskapskänsla, samarbete och självdisciplin vara riktmärken för elevernas sociala fostran”.³⁶¹ Värt att lägga märket till här är understrykandet av disciplinens betydelse. Att upprätthålla disciplinen i skolan var således fortfarande viktigt, även om formerna hade förändrats. Disciplinen skulle nu upprätthållas genom samarbete och gemenskap, varigenom den skulle upplevas som något ”naturligt”, något som kom inifrån eleven, snarare än något som påbjöds utifrån. Barnets attityder och beteende skulle alltså formas utan att man hamnade i konflikt med det progressivistiska frihetsidealet, något som känns igen från skolkommissionen.

Texterna som producerades inom skoldisciplinutredningen och skolöverstyrelsen skiljde sig dock från skolkommissionens och skolberedningens genom att de i högre grad präglades av ett äldre pedagogiskt arv som framhöll värdet av ordning och disciplin. Lgr-62 byggde i sin tur vidare på detta arv. Lgr-62 var en produkt av skolöverstyrelsen, en myndighet som delvis hade sina historiska rötter i den gamla folkskoleöverstyrelsen och som stod folkskollärarkåren nära.³⁶² De riktlinjer för fostran som gavs i Lgr-62 hade följaktligen starka kopplingar till de idéer om fostran som fanns inom skolöverstyrelsen. Några exempel kan här nämnas. Särskilt tydligt kan beroendet mellan dessa texter urskiljas när det gällde hanteringen av disciplinproblemen. I Lgr-62 fanns ett avsnitt med rubriken ”skolvårigheter” som i stora delar var en direkt avskrift av ett avsnitt med samma rubrik i skolöverstyrelsens anvisningar från 1959. Skillnaden är bara den att i Lgr-62 beskrivs skolvårigheterna, och dess olika lösningar, i större detalj. Önskat beteende som aggressivitet, snatteri, bristande sanningenlighet, fusk, skolk, sexuella förbindelser, alkohol, tobaksrökning avhandlas i tur och ordning och en rad olika sätt för skolan att ”bekämpa” dessa tendenser presenteras.³⁶³ Metoder för att överföra skolans normer till familjen återfinns också i Lgr-62. Även här är riktlinjerna mer detaljerade än tidigare. Läraren skulle ta reda på så mycket som möjligt om eleverna via föräldrarna, och elevernas hemmiljö skulle påverkas genom allt från

³⁶⁰ SOU 1961:30, s. 220-221.

³⁶¹ SOU 1961:30, s. 221.

³⁶² För den historiska framväxten av skolöverstyrelsen, se Eva Haldén (1997), *Den förställda förvaltningen. En institutionell historia om central förvaltning*, Stockholm, s. 38f.

³⁶³ Jmf Lgr-62 (1962), s. 83-88 och Skolöverstyrelsen (1959), s. 54-59.

personliga samtal och kontaktböcker till klassmöten, åhörardagar, allmänna föräldramöten, allmän information och föräldraföreningar.³⁶⁴

Den psykologiska vetenskapen åberopades i Lgr-62, inte minst i anslutning till disciplinproblemen, vilket vid första anblicken ser ut som ett bejakande av skolkommissionens och agautredningens synsätt. Dock saknas nästan helt talet om frihet, demokrati, individualitet och självständighet som var så centralt i skolkommissionens riktlinjer. Bortsett från några hänvisningar till ”aktivt deltagande”, vikten av att ”pröva kritiskt och självständigt” och ”individuell fostran” i läroplanens inledande ord,³⁶⁵ står en traditionell disciplinerande fostran i centrum för läroplanens riktlinjer. Användandet av psykologin reducerades i princip till ett noggrant orsakslåtande i relation till störande uppförande samt till en kartläggning av omständigheter kring barnen i syfte att upprätthålla disciplinen och ordningen.³⁶⁶ Själva åtgärderna, den konkreta disciplinerande verksamheten, hade sitt ursprung i en äldre fostranstradition. Även om det psykologiska och vårdande kan urskiljas i läroplanen handlade det således i allt väsentligt om den fasta och disciplinära fostran som också framträdde i skoldisciplinutredningens och skolöverstyrelsens tidigare anvisningar.

Att de olika diskurserna hade sin förankring hos folkskollärarkåren respektive skolpolitikerna innebär dock inte nödvändigtvis att dessa grupper kan delas upp utefter skalan konservativ respektive progressiv. Mer grundläggande är förmodligen det faktum att man hade skilda utgångspunkter och olika uppdrag. Skolkommissionens uppdrag bestod i att reformera skolväsendet och skapa ett enhetligt skolväsende medan folkskollärarnas var att fostra, undervisa och upprätthålla ordningen i skolan. Mot denna bakgrund blev olika slags problemformuleringar och lösningar giltiga på de respektive arenorna. Det finns anledning att återkomma till detta längre fram i undersökningen när diskussionen i lärartidningarna har analyserats.

Sammanfattande analys – konturerna av två fostransdiskurser

Vilka olika kunskaper och tekniker åberopades då i de texter som har analyserats i detta kapitel och vilken syn på barn, skola och fostran låg till grund för dessa? Skolkommissionen utgick från nyckelord som demokrati, frihet och självständighet. I riktlinjerna för skolans fostransuppdrag tecknades en mörk bild av det förflutna och en ljus bild av framtiden, en framtid som man skulle lägga grunden för genom den nya skolan. Skolans

³⁶⁴ Lgr-62 (1962), s. 25-28.

³⁶⁵ Lgr-62 (1962), s. 13-21.

³⁶⁶ Lgr-62 (1962), s. 32-33, 71f.

främsta uppdrag var att forma demokratiska medborgare. Förekomsten av straff, tvång och åga var oförenligt med detta synsätt; det var praktiker som ansågs höra ett äldre och oupplyst samhälle till. Den framtida medborgaren skulle fostras genom frihet, samtycke och kamratskap. Jag har emellertid visat att formuleringen av denna frihetliga fostran var behäftad med vissa problem. Ett sådant handlade om svårigheten att förena den starka betoningen på frihet och individualitet med det bestämda innehåll som denna fostran trots allt hade. Det var viktigt att friheten inte spårade ur i egenskaper och beteenden som egocentricitet, karriärism och asocialitet. Lösningen förefaller ha varit att inkorporera den fria individen i en fostrande gemenskap. I skolklassens gemenskap skulle barnen tränas i att respektera och hjälpa varandra, uppöva sin organisationsförmåga och samarbetsvilja och lära sig att underordna sig majoritetsbeslut. Därigenom möjliggjordes en lydnad som var förenlig med föreställningen om individens frihet.

Det subjekt som här konstruerades var en klart avgränsad individ och stod i relief mot äldre tiders mer kollektivt orienterade synsätt. Formandet av skolbarnet svarade mot föreställningen om detta individualiserade subjekt. Skolans fostran skulle inte längre handla om att tvinga och reglera ett kollektiv utan deras medgivande, den skulle utgå från en noggrann kartläggning av varje individs särdrag och involvera individens egen medverkan. Det var därför viktigt att lära känna barnet så grundligt som möjligt. För detta ändamål krävdes nya tekniker som kunde översätta individens alla säregenheter till en objektivt avläsbar information. Dessa tekniker har ovan framträtt i viljan att observera och dokumentera barnet. Journalen som skolkommissionens föreslog att läraren skulle upprätta över varje elev var en teknik av detta slag, men även kartläggningen av barnets fritid, kamratkrets och hemförhållanden utgjorde sådan tekniker. I huvudsak gällde det att utveckla tekniker som byggde på eller var förenliga med föreställningar om frihet, demokrati och vetenskap. Den psykologiska vetenskapen ansågs erbjuda just detta. På psykologins grund skulle man dra upp riktlinjerna för en fostran där tvång och straff var uteslutna och som istället kännetecknades av utveckling, omsorg och vård. Mental omvårdnad blev ledordet för dessa tekniker. Många av skolkommissionens betoningar kan spåras i de andra texter som producerades i anslutning till den nya skolan.

I skolkommissionens betänkande kan man också urskilja en radikal omformulering av disciplinproblemets karaktär och orsaker. Från att tidigare ha definierats i termer av moraliska olater, vilka man skulle hållas personligt ansvarig för - vanartighet, elakhet, oförskämdhet och så vidare - definierades dessa nu framför allt i psykologiska termer som psykolabilitet och beteenderubbningar. Denna utveckling är särskilt framträdande i agautredningens arbete där man också märker av en förstärkning av det psykologiska språket. Kunskaper och tekniker som inte vilade på den psykologiska vetenskapens grund avfärdades som otjänliga och auktoritära rester från en

svunnen tid. Dock hänvisade man inte till specifika forskare och forskningsresultat. Det handlade mer om en retorisk legitimering där ”psykologi” framställdes som synonymt med vetenskaplighet och modernitet. Härigenom kunde skolans disciplinära tekniker, som inbegrep tvång och bestraffningar, kritiseras och uteslutas i namn av vetenskap och modernitet.

Skoldisciplinutredningen gjorde motstånd mot skolkommissionens frihetliga fostran genom att problematisera fostransfrågan ur ett annat perspektiv. Man inriktade sig på frågan om hur skolans ordning skulle upprätthållas snarare än demokratiseringsfrågan. Skoldisciplinutredningens betänkande kan delvis ses som ett försök att bevara kärnan i en äldre pedagogik som hade förvaltats inom folkskollärarkåren. Här var tvång och bestraffningar av olika slag viktiga komponenter. Men man tog också till sig vissa element från de nya fostransidéerna, inte minst betoningen på vetenskap och psykologi. Psykologin återopades dock för andra syften än mental omvårdnad. Inom skolkommissionen hade psykologin visserligen bäring på disciplinfrågan men betoningen hade legat på individens utveckling och mentala omvårdnad. Skoldisciplinutredningens fokus på disciplin och bestraffning innebar att man inkorporerade de psykologiska teknikerna inom ramen för en disciplinär fostran. Det var psykologin som en samling kunskaper om hur det mänskliga beteendet kunde förbättras man framför allt tog fasta på. Bestraffningens våldsaspekter tonades dock ner genom att straff diskuterades som en vid kategori där alla möjliga former av korrigeringar kunde inrymmas.

Det subjekt som här konstruerades var en foglig individ som med hjälp av regler och bestraffningar skulle anpassas till skolans ordning. Formandet av barnet svarade också mot föreställningen om detta fogliga subjekt. Att barnet på olika stadier i sin utveckling behövde anpassas till sitt sammanhang innebar att tvång och straff blev nödvändiga tekniker för att forma beteendet. Det handlade samtidigt om att hålla omsorg och straff i balans. Man fick inte disciplinera så hårt att barnet utvecklade drag som osäkerhet och osjälvständighet, men ännu viktigare var att man inte disciplineerade för svagt så att barnet riskerade att bli bortskämt eller egoistiskt. Efter skolagaförbudet 1958 var det dock inte längre möjligt att förespråka fysiska bestraffningar, vilket fick till följd att straffvokabulären utmönstrades. I skolöverstyrelsens fostransanvisningar från 1959 och i läroplanen för grundskolan från 1962 fanns således inga hänvisningar till straffets betydelse. Däremot kan man i dessa texter finna många uttryck för vad jag har kallat för en disciplinär och fast fostran, men i en ny skepnad som uteslöt våld.

Arvet från både skolkommissionen och skoldisciplinutredningen fördes vidare in i den nya skolan via skolöverstyrelsens fostransanvisningar och läroplanen för grundskolan. Vikten av kontroll och disciplin, som hade betonats i skoldisciplinutredningen, var centralt i båda dessa dokument. Som

jag har visat ovan var delar av läroplanens riktlinjer för fostran direkt hämtade från skolöverstyrelsens anvisningar. Skolkommisionens, och i mindre grad skolberedningens, visionära beskrivningar av skolans demokratiska, progressiva, vetenskapliga och frihetliga fostran kan visserligen fortfarande urskiljas, men dessa hade skjutits i bakgrunden till förmån för en mer handfast fostran av barnets attityder, vanor och uppförande. I skolöverstyrelsens anvisningar nämndes de progressivistiska inslagen överhuvudtaget inte.

Fostransfrågan i lärartidningarna

Inledning

Hittills har uppmärksamheten främst riktats mot behandlingen av fostransfrågan på den skolpolitiska arenan. Skolans fostransuppdrag har emellertid inte bara engagerat skolpolitiker och andra myndighetspersoner. Inom lärarkåren, men också inom andra professionella grupper med anknytning till skolan, har frågor kring skolans fostran varit föremål för ett intensivt intresse. Lärarnas främsta forum för att diskutera dessa frågor har varit lärartidningarna. Diskussionen i lärartidningarna är också särskilt intressant i relation till konflikten om skolagan eftersom det var bland lärarna det främsta motståndet mot ett agaförbud fanns. I detta kapitel ska därför analysen vidgas och fördjupas genom att intresset riktas mot denna diskussion. Precis som i det förra kapitlet kretsar undersökningen om frågor kring vilka föreställningar om skolbarnet som låg till grund för olika och motstridiga framställningar om skolans fostran och vilka kunskaper och tekniker som låg till grund för dessa

Kapitlet är som det förra disponerat enligt en kronologisk struktur med 1958 års skolagaförbud som vattendelare. Kapitlet inleds med en beskrivning av hur fostrans- och disciplinproblemen framställdes i lärartidningarna och vad som möjliggjorde dessa olika framställningar. Därefter analyseras de övergripande diskurser som kom till uttryck i diskussionen, deras karakteristiska drag och inre logiker. Med avstamp i 1958 års agaförbud analyseras sedan diskussionen fram till grundskolans införande 1962 med fokus på diskursernas yttre och inre möjlighetsvillkor. Uppmärksamheten riktas här mot de nya sätt att disciplinera och fostra som aktualiserades när agagan hade blivit uttrangerad. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys där de fostransdiskurser som framträtt i analysen diskuteras.

Konstruktionen av en utopi och en dystopi - disciplinproblemens framväxt och diskursernas yttre möjlighetsvillkor

Disciplinproblemen diskuterades i lärartidningarna ofta med hänvisning till 1900-talets snabba samhällsutveckling. Bondesamhällets upplösning och framväxten av det industriella, urbaniserade och sekulära samhället beskrevs som slutet för traditionella samhälls- och familjestrukturer och ansågs ställa både skola och samhälle inför nya utmaningar. Innebörden av denna utveckling, om den var bra eller dålig, om den förde med sig möjligheter eller problem, var dock omtvistad. Med hänvisning till samhällsutvecklingen tecknades både en mörk berättelse om förfall och moralisk kris och en ljus om modernitet, upplysning och humanisering. Dessa berättelser utgjorde sedan de yttre möjlighetsvillkoren, eller ramverken, för divergerande beskrivningar och åtgärdsförslag i relation till disciplinproblemen.

När till exempel sociologen Joakim Israel, som kom att bli en viktig aktör i diskussionen, pläderade för en demokratisk och vetenskapligt grundad fostran tog han sin utgångspunkt i ”samhällets förändrade auktoritetsförhållanden”, som enligt honom hade följt på bondesamhällets upplösning.³⁶⁷ 1900-talets samhällsutveckling sågs som ett gradvis förverkligande av ett modernt demokratiskt samhälle och kännetecknades av positiva saker som upplysning, jämlikhet och medborgerliga rättigheter. Utvecklingen hade dock inte omfattat barnen i tillräcklig utsträckning:

Men medan individen får allt större friheter, ökade möjligheter att utvecklas, medan de auktoritära banden inom samhällslivet upplöses, praktiserar vi fortfarande uppfostringsmetoder som var adekvata i det auktoritära agrarsamhället men som idag inte endast är oändamålsenliga utan även direkt skadliga för individen och under vissa förhållanden en risk för varje demokratiskt samhällsskick. Man kan uttrycka saken så här: Man kan inte bevara de värden som en demokratisk livsform bygger på om man uppfostrar barnen på ett odemokratiskt sätt. Och det är det vi gör i stor utsträckning. *Våra uppfostringsideal har inte genomgått samma utveckling som de sociala och ekonomiska förhållandena* (min kursivering).³⁶⁸

Israels framställning av samhällsutvecklingen var en ljus berättelse om upplysning och framåtskridande vars grundelement var demokratisering, modernisering och humanisering. Utvecklingen hade fört med sig förbättrade sociala och ekonomiska förhållanden, en allt större frihet för individen och upplösningen av gamla auktoritära samhällsband. Det ansågs emellertid finnas kvar rester av det gamla auktoritära samhället som be-

³⁶⁷ SSK 1950:40.

³⁶⁸ SSK 1950:40.

hövde rensas bort. Traditionella sätt att fostra barnen, i både hem och skola, var en sådan rest.

Samma samhällsutveckling kunde emellertid ges en helt annan beskrivning; den kunde framställas som ett bortsvepande av ett ordnat och tryggt samhälle, en utveckling som fått ödesdigra konsekvenser. Folkskolläraren Evald Fransson, även han en central aktör i diskussionen om skolans fostern, beskrev i en rad olika artiklar den upplösning och rotlöshet som enligt honom hade följt på samhällsutvecklingen:

Bondesamhällets primärgrupper – den barnrika tregenerationsfamiljen, byn, bygden och kyrkan – har alla uttunnats på människo-, arbets- och trosgemenskap. Den moderna människan har blivit rotlös.³⁶⁹

I det gamla bondesamhället med sin tregenerationsfamilj, by, bygd och kyrka som tillvarons fasta punkter, fanns enligt detta synsätt en grundstruktur som skapade trygghet och ordning för det uppväxande släktet. Det gällde att bevara så mycket som möjligt av detta. Denna framställning av samhällsutvecklingen var allt annat än en humanistisk framstegssaga, det var snarare en dyster berättelse om samhällsupplösning och mänsklig rotlöshet. Även skolans disciplinproblem fick här annan innebörd och betraktades som en direkt konsekvens av den olyckliga samhällsutvecklingen:

Att sådana djupgående förändringar i den omgivande miljön måste sätta spår i de växandes mentalitet är alldeles uppenbart. Jag gör nedan ett försök att ange några viktiga förändringar i det nutida skolbarnets psyke... Den psykiska tröttheten inträder fortare hos eleverna och gör sig starkare märkbar än förr... Den barnsliga perioden med lekinställning till skolarbetet har förlängts uppåt till högre åldrar. Ytligheten har blivit större, koncentrationsförmåga och uthållighet mindre... Kraven på lustbetoning över skolarbetet har starkt ökat... nervös ryckighet... impulsivitet är större, hämningarna vid uppförande och handling mindre... Respekten för äldre människor har starkt avtagit, likaså hänsynen inför och aktsamheten om såväl egen som andras egendom. Ordningsreglerna efterföljs sämre. Samma gäller lydningen...³⁷⁰

Att skolbarnets uppförande hade försämrats i takt med samhällsförändringarna var en ofta återkommande tanke i lärartidningarna. I citatet ovan pekas skolbarnets psykiska trötthet ut tillsammans med en rad andra negativa saker som omognad, dålig koncentrationsförmåga, ytlighet, impulsivitet, brist på respekt och hänsyn, oaktsamhet, oordning och olydnad. På denna dystra lista över de ungas moraliska förfall kan också ungdomskriminaliteten uppföras. Som folkskoleinspektör Bror Jonzon skrev i en artikel: ”Efterkrigstiden har fört med sig en tydlig försämring av elevernas

³⁶⁹ FSL 1950:6-7.

³⁷⁰ FT 1949:24.

moraliska standard, det är inte ovanligt med brott och grov oärlighet i skolorna”.³⁷¹

På vilket sätt menade då skribenter som Fransson att samhällsutvecklingen låg till grund för dessa problem, vilka specifika faktorer ansågs spela in? Saker som ofta pekades ut var den försämrade hemfostran, mödrarnas yrkesarbete, populärkulturen, hetsen i samhället samt 1940-talets stora barnkullar med trångboddheten och de stora skolklasserna som följd. Som redan har nämnts ansågs uppluckringen av bondesamhällets centrala beståndsdelar, familjen, byn, bygden och kyrkan, ha spelat en avgörande roll för de ungas förfall. Familjerna uppvisade enligt flera skribenter en bristande förmåga att fostra barnen.³⁷² Inte minst mödrarnas yrkesarbete sågs som ett problem; den hemmavarande modern, som hemmets nav och garanten för en god uppväxt, hade i allt högre utsträckning lämnat sin givna plats och börjat yrkesarbete. Detta innebar att barnen fick vistas på gatan utan tillsyn, vilket ansågs ha en demoraliserande inverkan. Här uppstod diskussionen om ”nyckelbarnen” som sedermera blev ett återkommande inslag i samhällsdebatten. Som en skribent beskrev problemet:

Den situation som de s. k. ”nyckelbarnen” befinner sig i är tragisk. Det säger sig självt att en rotlös tillvaro under flera timmar av dagen, kanske huvudsakligen tillbringad på gatan, som många tusentals stockholmsbarn får föra, inte kan vara främjande för goda seder vare sig i hem eller i skola.³⁷³

I kontrast till Israels positiva beskrivning upplösningen av auktoritära samhällsband beklagades här bristen på fasthet och disciplin i familjen. Skolans disciplinproblem ansågs ha ett direkt samband med hemmens bristande förmåga att fostra barnen. När barnen inledde sin skolgång hade de därför inte förberetts på skolans krav, vilket hade ställt skolan inför en svårare uppgift. De fasta och stränga hemseder som hade gällt i äldre tider ansågs ha skapat ett medvetande hos barnet om att man i skolan måste uppträda ”med iakttagande av den för alla fastställda ordningen”.³⁷⁴ Skolbarnet ansågs inte längre ha ett sådant medvetande, utan uppvisade allt oftare olika slags störningar. Oro, rastlöshet och brist på koncentration nämndes som typexempel på det slags störningar som hade blivit allt vanligare. Ett utdrag från en ledare i *Folkskollärarnas tidning* från 1948 är illustrativt för denna uppfattning:

Till detta kommer för storstädernas del den ökade hetsen i livstempot, bullret, trafiken, nöjeslivet, trångboddheten i hemmen och många andra miljöfaktorer som hör storstaden till. Undersökningar synes också visa att antalet nevrotiska fall bland skolbarnen är talrikare i tätorter än på rena landsbyg-

³⁷¹ SSK 1948:5.

³⁷² FSL 1949:10, 1950:1, 1950:2.

³⁷³ FT 1948:10.

³⁷⁴ SSK 1948:7, även FSL 1948:8, 1950:11; SSK 1948:7.

den. Den motoriska oron och den forcerade pratsamheten, irritabiliteten i umgänget barnen emellan har väl alltid varit mer märkbar i större samhällen än ute i bygderna. Men åtminstone i tätorterna synes oron ha ökat de senaste åren.³⁷⁵

De stora elevskarorna och lärarbristen nämndes också ofta i samband med disciplinproblemens uppkomst. Problemet bottnade i 1940-talets stora barnkullar och de påföljande stora klasserna i folkskolan. Framför allt gällde problemen de större städerna:

De stora skolorna, dupliceringen och det ökade barnantalet i klasserna bidrar till att skapa oro och irritation. Trängseln i salar, korridorer, trappor och bespisningslokaler skapar inte den lugna miljö som särskilt storstadens barn så väl kunna behöva.³⁷⁶

De stora barnkullarna hade skapat trängsel, oro och irritation inom folkskolan. En ytterligare aspekt dessa problem var att elevunderlaget hade försämrats, något som hängde ihop med att allt fler av folkskolans elever läste vidare i realskolan. Man ansåg att folkskolan hade utarmats på begåvade elever, något som ansågs ytterligare förvärra situationen i folkskolan:

I stora delar av staden [Stockholm] sker numera övergång till högre skolformer i så stor utsträckning att endast de intellektuellt svagast begåvade barnen finns kvar i folkskolans högre klasser. För dessa ligger ofta läse- och läroböckernas för normalt begåvade barn avpassade framställningssätt för högt. Även kursernas innehåll och omfattning ställer många barn inför uppgifter, som de inte förmår lösa, och detta skapar olust och en negativ inställning till skolarbetet.³⁷⁷

Till dessa problem kom också den framväxande populärkulturen som alltmer påverkade de ungas uppförande och attityder. Radions, veckotidningarnas och biografernas inflytande pekades rutinmässigt ut som skadliga influenser.³⁷⁸

Sammanfattningsvis kan den bild av disciplinproblemen som framträder i lärartidningarna beskrivas på följande sätt. Grundläggande var den omvälvande samhällsutvecklingen från början av 1900-talet och framåt. Denna utveckling möjliggjorde två olika berättelser, en mörk som handlade om moraliskt förfall och roflöshet och en ljus som handlade om framsteg och humanisering. Det var framför allt den förra berättelsen som genomsyrade lärartidningarna. Till denna berättelse hörde en oro över den försämrade hemfostran, mödrarnas yrkesarbete, 1940-talets stora barnkullar, trång-

³⁷⁵ FT 1948:13.

³⁷⁶ FT 1948:10, även SSK 1952:49.

³⁷⁷ FT 1948:10.

³⁷⁸ FSL 1947:2, 1948:6-7; FT 1948:13.

boddheten, de stora skolklasserna samt populärkulturens negativa inflytande på de unga. Sammantaget ansågs dessa problem innebära att folkskolan stod inför en allvarlig fostranskris. Hur denna kris skulle lösas var dock allt annat än självklart. Olika lösningar var möjliga beroende på vilken berättelse man utgick ifrån och vilken fostransdiskurs man anslöt sig till. Om krisen ansågs handla om att samhällsutvecklingen hade raserat något gammalt och värdefullt var lösningen att återuppbygga och stärka det gamla. Detta synsätt handlade således om att bevara och stärka det gamla samhällets grundläggande strukturer. Men om krisen istället ansågs handla om att utvecklingen hade sprungit förbi gamla tiders fostran, var lösningen att införa en ny och tidsenlig fostran snarare än att återanvända till något som var förlegat. Detta synsätt handlade om att radikalt omvandla samhället så att något nytt kunde växa fram. Konflikten mellan dessa synsätt hade emellertid fler dimensioner än hur man uppfattade samhällsutvecklingen, vilket gjorde fostransproblemet än mer intrikat. Här fanns det mer direkta och kännbara problemet med stökiga och bråkiga skolbarn och hur man skulle hantera dessa. Oavsett om man förespråkade ett fasthållande vid gamla tiders fostran eller om man ville införa en ny progressiv fostran behövde man förankra och motivera sitt synsätt med avstamp i solida kunskaper om barn och fostran. Vad dessa olika synsätt mer konkret bestod i, vilka kunskaper de vilade på och vilka tekniker som ingick är vad som står i centrum för nästa avsnitt.

Diskussionens konkretisering och polarisering

Disciplinproblemens orsaker – moral eller miljö?

Som har beskrivits i det ovanstående sågs uppkomsten av skolans disciplinproblem mot bakgrund av olika framställningar av samhällsutvecklingen. Disciplinproblemen diskuterades emellertid inte bara som ett samhälleligt och kulturellt problem, utan också som ett lokalt problem där blicken riktades mot individen. Den individualitet som här hamnade i blickfånget var ”problembarnet”. Det var i relation till detta barn, det oordentliga och svårfostrade barnet, som frågan om disciplinproblemen blev akut. Diskussionen kom därför till stor del att handla om hur problembarnets beteende skulle hanteras. Varför var vissa barn – och allt fler tycktes det som – så svåra att hantera i skolan och hur detta kunde åtgärdas, tillhörde diskussionens mest centrala frågor.³⁷⁹ Och när det gällde frågan om agan ställdes hela denna problematik på sin spets. Här synliggjordes de motstridiga uppfattningarna om såväl disciplinproblemens orsaker som hur

³⁷⁹ Se till exempel SSK 1946:34, 1946:50; FSL 1949:8-9.

fattningarna om såväl disciplinproblemens orsaker som hur dessa skulle åtgärdas.

Dels fanns de som hävdade att disciplinproblemen i grunden var ett moraliskt problem, ett synsätt som tog sig flera olika uttryck. Ett sådant var ett noggrant värderande och bedömande av barnets uppförande formulerat i explicita moraliska termer. Enligt exempelvis Evald Fransson borde skolans fostran utgå från ett bildningsideal som byggde på ”vett och vetande, hut och hållning”, det vill säga ett ideal som hade barnets moraliska uppförande som mål.³⁸⁰ Med detta mål i sikte kunde det moraliska bildningsidealet brytas ner i ett antal önskvärda egenskaper. I flera artiklar förekom detaljerade listor på det slags egenskaper som ansågs utmärka ett gott uppförande. Saker som ”lydnad, punktlighet, hövlighet, ärlighet, ordning och uppmärksamhet, arbetsamhet och noggrannhet” nämndes här.³⁸¹

Det önskvärda barnet framträder i dessa beskrivningar som en foglig individ, följsam och lätt att forma. Det problematiska skolbarnet, däremot, beskrivs som motsträvig och svårformad, det var ett ”svårdisciplinerat”, ”svårfostrat” och ”indisciplinärt” barn.³⁸² Inte sällan tog man till pejorativa benämningar som ”bråkstakar” när man beskrev det problematiska barnet.³⁸³ Ibland kunde problembarnets uppförande summeras i ett enda begrepp, nämligen det moraliskt laddade ”vanart”.³⁸⁴ En av lärartidningarnas redaktörer, Rikard Lindahl, menade att hela diskussionen var en strid om just ”nuvarande skolpraxis i fråga om behandlingen av vanartiga barn”.³⁸⁵ Problembarnet löpte också risken att avskiljas från sina kamrater. Om skolan, efter att ha använt alla tänkbara resurser, inte hade kommit tillrätta med det störande beteendet var det avskiljning, tillfällig eller permanent, som återstod. En sådan åtgärd hade inte bara ett disciplinerande syfte, utan en föreställning om vanart som något smittsamt spelade också in. Att rensa bort elever som ansågs ha ett destruktivt inflytande kunde beskrivas som

³⁸⁰ FSL 1953:1-2.

³⁸¹ SL 1946:50; SSK 1948:5.

³⁸² SL 1946:47.

³⁸³ FSL 1948:6-7.

³⁸⁴ Begreppet vanart har funnits i svenskan från 1500-talet och användes från början för att ge negativa beteckningar om allt möjligt. Från slutet av 1800-talet används det dock exklusivt för negativa karakteriseringar av barn och ungdomar, Sundkvist (1994), s. 59f. Åsa Bergenheim har argumenterat för att vanartsbegreppet dominerade diskussionen om barns problematiska beteende under 1800-talet och början av 1900-talet för att sedan ersättas av begreppet ”psykopati” på 1920-talet. Bergenheim skönjer i detta ett skifte som speglar en övergång från en moraliserande till en patologiserande diskurs, Bergenheim (1997), s. 184f. Det är dock tydligt från diskussionen om fostran i lärartidningarna att vanartsbegreppet var vanligt förekommande under hela 1940-talet och att det fortsatte att användas långt in på 1950-talet.

³⁸⁵ FSL 1950:2. För en liknande beskrivning, se till exempel SL 1946:50.

”skolans plikt att skydda eleverna mot smitta från moraliskt undermåliga kamrater”, som folkskolinspektör Bror Jonzon uttryckte saken.³⁸⁶

I beskrivningarna av disciplinproblemen där man hänvisade till en moralisk problematik ingick också att det oönskade uppförandet härleddes till viljan, det vill säga till barnets inställning och attityder. Om en elev inte anpassade sig till skolans normer och regler sågs det som ett uttryck för en upprorisk vilja. Viljans grundläggande betydelse för det önskvärda uppförandet är underförstådd i resonemang som:

Det är många friska men bortskämda barn, som när det kommit in i skolans fasta och lagbundna ordning fått *lägga bort* självvåldiga later och sedan *ändrat sin inställning* även i hemmen, där de förut inte känt den allra enklaste lydnessplikt (min kursivering).³⁸⁷

I denna beskrivning antas det ”bortskämda barnet” vara förmöget att själv ändra sitt beteende, om bara viljan finns där. Att anpassa sig till skolans ordning sågs alltså som en viljesak. Om man kom till skolan med dåliga vanor men ägde en god vilja skulle beteendet kunna korrigeras, var tanken. Betoningen på den medvetna viljan måste också förstås mot bakgrund av konkurrerande sätt att definiera disciplinproblemen, nämligen att utifrån psykologiska förklaringsmodeller betrakta dessa som en följd av psykiska defekter eller den sociala miljöns påverkan, alltså, orsaker som kunde förläggas utanför barnets medvetna vilja. Sådana förklaringar ansågs utgöra ett hot mot skolans fostran, inte minst därför att de förde bort diskussionen från moraliska problem som kunde korrigeras av lärarna till en diskussion om psykologiska processer som låg utanför lärarnas kompetensområde. Framför allt vände man sig mot att disciplinproblemen skulle beskrivas i sjukdomstermer. Det psykologiska talet om disciplinproblemen ansågs inte bara suspekt, det ansågs också bidra till att skapa förvirring i fostransfrågan, inte minst för föräldrarna:

Benämningarna psykopater och nevropter har helt säkert missbrukats och gjort mången far och mor villrådiga samt vållat att de försuttit det psykologiska ögonblicket.³⁸⁸

Att definiera disciplinproblemen i sjukdomstermer ansågs alltså leda diskussionen in i en återvändsgränd och föra över hela problemet till den psykologiska expertisens domäner, något som hotade lärarnas status som professionella fostrare.

Nära besläktad med talet om den medvetna viljan var ett understrykande av barnets eget ansvar för sitt uppförande. Folkskoleinspektören Helge Haage, som var en ofta återkommande skribent i lärtidningarna, framhöll

³⁸⁶ SSK 1948:5

³⁸⁷ SL 1946:50.

³⁸⁸ SL 1946:50.

att skolans fostran ytterst vilade på ett ”lydnads- och ansvarsaxiom”. Att barnet var ansvarigt för sitt beteende ansågs av honom som helt grundläggande för skolans fostransuppgift.³⁸⁹ Det personliga ansvaret var inte minst viktigt för upprätthållandet av en distinktion mellan vanligt ”bus och rackarspel” och psykiska rubbningar, det vill säga mellan friskt och sjukt:

I praktiken måste dock gränser dras, på samma sätt som samhället vid lagöverträdelser drar en gräns mellan psykiskt tillräkneliga och otillräkneliga.³⁹⁰

Att ge upp tanken på barnets eget ansvar skulle alltså innebära att barnet betraktades som icke tillräknelig, det vill säga som sjukt. Därmed skulle inte heller problembarnets uppträdande kunna bli föremål för disciplinära åtgärder, det skulle inte kunna korrigeras och förändras genom skolans fostran, utan blev istället ett fall för medicinsk och psykologisk expertis.

Hittills har jag belyst hur de skribenter som argumenterade för skolagens bevarande beskrev disciplinproblemens lokala och individuella orsaker. Här har en moralorienterad diskurs synliggjorts. Men hur beskrevs dessa problem av skolagens motståndare? Utmärkande för dessa var att man hänvisade till miljö snarare än moral. Disciplinproblemen ansågs ligga utanför barnet och således bortom den medvetna viljan och det personliga ansvaret. Detta synsätt förde med sig ett helt annat perspektiv på problemen. Det var den *fostran* som barnet utsattes för i både hem och skola som utgjorde det verkliga problemet, inte uppförandet i sig. Det ansågs därför felaktigt att hänföra attityder och egenskaper som elakhet, bortskämdhet eller oärlighet till barnets vilja eller karaktär. Istället skulle man uppmärksamma de olika kausalitets-, eller orsakssammanhang, som antogs existera mellan barnets miljö, fostran och uppförande för att här finna problemens orsaker. Barnets uppförande beskrevs närmast som en produkt – och en förutsägbar sådan – av miljö och fostran, inte moraliska oarter som barnet själv hade utvecklat och därför kunde hållas ansvarig för. Som psykologen Lars Edvin Larsson uttryckte saken i *Svensk Skoltidning*: ”Alltid måste man fråga *varför?* Man måste efterforska de djupare liggande orsakerna till kamratsvårigheterna”.³⁹¹

Joachim Israel, som redan har nämnts, var en av banérförarna för den nya frihetliga fostran under 1940- och 1950-talen.³⁹² Tillsammans med sin hustru Mirjam Valentin-Israel hade han 1946 publicerat en bok som radikalt bröt med traditionella synsätt. Boken hade den talande rubriken *Det*

³⁸⁹ FSL 1948:8-9.

³⁹⁰ FT 1948:8

³⁹¹ SSK 1951:37

³⁹² Gunnar Richardson nämner Israel, tillsammans med Gustav, ”Skå-Gustav”, Jonsson som en av de mest betydelsefulla förkunnarna av ”fri uppfostran” i slutet av 1940-talet, Richardson (1983), s 96f.

finns inga elaka barn! Israels betydelse för fostransdebatten i lärartidningarna kan bland annat hänföras till publikationen av denna bok.³⁹³ Jag kommer därför att använda denna bok vid sidan om debattinläggen i lärartidningarna för att teckna konturerna av den fostransdiskurs som här kom till uttryck. Joachim Israel illustrerade den kausala synen på disciplinproblemen med ett exempel som utgick från begreppet bortskämdhet. Om man verkligen gick till botten med varför ett barn visade prov på vad som allmänt betraktades som bortskämdhet skulle man enligt honom komma fram till att problemet låg i yttre förhållanden, i miljön och fostran, inte i barnets vilja, vilket förde med sig att barnet inte kunde hållas personligt ansvarigt för sitt uppförande:

... vid närmare undersökning bakom den urblekta moraliserande frasen om bortskämda barn finner man *skifande, olämpliga och olyckliga miljöförhållanden*. [...] Ansvaret kan därför inte läggas på barnet, och det räcker inte, att man indignerat efterlyser straff som botemedel mot bortskämdhet. Det enda sättet att hjälpa är att visa förståelse och att efter bästa förmåga rätta till förhållandena (min kursivering).³⁹⁴

Att härleda uppförandets orsaker till barnets miljö och fostran innebar att ansvaret för uppförande fördes över på fostrarna, det vill säga på föräldrar och lärare. Israel hävdade också uttryckligen att det var uppfostrarnas i grunden felaktiga fostransmetoder som hade skapat de disciplinproblem som skolan och samhället nu hade att kämpa med. Med hans egna ord: ”Den irrationella auktoritära uppfostran är nevrosalstrande.”³⁹⁵ Allt mänskligt beteende antogs av i princip ha rationella orsaker som kunde blottläggas, observeras, diagnostiseras och åtgärdas om man bara hade tillgång till den rätta kunskapen. Och enligt Israel var det på just denna punkt som samtidens fostran brast; lärare och föräldrar hade inte de rätta kunskaperna och metoderna för att komma tillrätta med disciplinproblemen. Israels inlägg i debatten handlade därför om att upplysa fostrarna om vad en god fostran verkligen innebar och hur den skulle förverkligas.

Disciplinproblemens åtgärdande – olika rationaliteter

framträder

Så långt disciplinproblemens lokala och individuella orsaker. I debatten fanns emellertid även skilda uppfattningar om hur problemen skulle åtgärdas. Och det var här som frågan om aga och bestraffningar hamnade i fo-

³⁹³ Bengt Börjesson menar att Israels bok var den bok som ”mer än någon annan befäste ett nytt sätt att se på barnet”. Se Börjesson (1990), s. 127.

³⁹⁴ Joachim Israel & Mirjam Valentin-Israel (1946), Stockholm, s 24.

³⁹⁵ FSL 1951:2.

kus. Skolagans försvarare ansåg att bestraffningar hade en viktig funktion i en god fostran medan motståndarna förkastade alla former av bestraffningar. Straffets roll i skolans fostran diskuterades på både ett principiellt och ett praktiskt plan i lärartidningarna. Rektor Rikard Lindahl, sedermera redaktör för *Svensk Lärartidning* under åren 1950-1957, var den skribent som mest ingående beskrev straffets funktion och betydelse. Lindahl publicerade i februari 1947 en artikel med titeln "Straffet ur psykologisk synpunkt" där han utvecklade sin syn på straff och fostran. Som har framgått av det föregående kapitlet var Lindahl också sakkunnig i 1947 års skoldisciplinutredning där han bidrog med ett kapitel om just straff ur ett psykologiskt perspektiv.

Lindahl hävdade att bestraffningar var en ofrånkomlig del av en adekvat fostran, även om de skulle användas med måtta. Straffet beskrevs som ett "nödvändigt incitament men under vissa villkor."³⁹⁶ Dess fysiska uttryck, det vill säga smärtan det orsakade, sågs visserligen inte som oproblematiskt men var en mindre betydelsefull aspekt av "den moraliska degradering" som låg i straffet som sådant.³⁹⁷ Och straff kunde man alltså inte klara sig utan. Vad man enligt Lindahl hade att ta ställning till var således inte huruvida man skulle straffa eller inte, utan *vilken sorts* bestraffning som var mest lämplig. Ägan, måttligt använd, var i Lindahls tycke en mild form av korrigering i jämförelse med andra sorters straff, inte minst sådana som orsakade psykiskt lidande. Lindahl hävdade till och med att den frihetliga fostran var sämre för barnen än äldre tiders stränga fostran just därför att den innebar en övergång från fysiska straff till psykiska. Som det till exempel kunde heta: "Fall finns där en lärare utövar en otroligt stark psykisk press på sina elever under sken av stor frihet".³⁹⁸ Tanken att den frihetliga fostran medförde en psykisk press på barnen återkom hos flera skribenter som försvarade ägan. Ett skolagaförbud skulle enligt dessa innebära en "risk för ökad användning av psykisk äga".³⁹⁹

På det praktiska planet försvarades ägan som en "sista utväg" när inget annat hjälpte. Det antogs nämligen uppstå situationer där ägan var mer eller mindre oundviklig. I en ledare i *Folkskolan – Svensk Lärartidning* från 1953 beskrevs en sådan situation. Det gällde här några elever som hade "terroriserat skolkamrater och omgivning med smällare", och enligt skribenten förelåg det stor risk för "inte endast egendomsskador utan också för allvarliga personskador".⁴⁰⁰ Den berörda läraren hade försökt med tillsägelser och varningar, men förgäves. Eftersom inget hjälpte "tilldelades

³⁹⁶ FSL 1947:2.

³⁹⁷ FSL 1947:2; SOU 1950: 3, s 70f.

³⁹⁸ FSL 1947:2.

³⁹⁹ FSL 1947:6-7.

⁴⁰⁰ FSL 1953:1-2.

aga”. Skribentens kommentar till detta löd: ”Allt talar för att straffet, i detta fall aga, var en snabb, adekvat och human åtgärd”.⁴⁰¹ Här handlade inte försvaret av agan om att värna en princip eller att argumentera för den psykologiska riktigheten i bestraffning, utan mer om att försvara lärarens rätt och skyldighet att ingripa i en svår situation. Skribenten beskrev i samma artikel lärarkårens inställning till skolan på följande sätt:

Här drives i dagspressen en argumentering, understödd inte minst från psykiatriskt håll, som är avgjort vilseledande för att inte säga falsk. Det påstås nämligen, att en oupplyst opinion, till vilken också lärarna räknas, kräver ökad användning av straff och tvång i skolan. Påståendet är felaktigt. Lärarkåren kräver i varje fall inte alls någon ökning av straff och tvång, men den anser att dessa medel bör användas *när det behövs*.⁴⁰²

Skolbarnet skulle enligt detta synsätt fostras av en vuxen som hade befogenheter att utdela bestraffning när ordningen krävde det. Här framträder en rationalitet där både straffpsykologi och kravet på ordning låg till grund för en adekvat fostran.

Motståndarna till skolan förkastade å sin sida med eftertryck alla former av bestraffning. Agan ansågs helt oförenlig med en god fostran. Som psykologen Ludwig Berg uttryckte det:

Nej! Kroppsagan har ingenting att göra med uppfostran. Det är en rest av människans mörkaste instinktliv. Det är direkt skadligt och hindrar mänskosläktets uppstigande till högre plan.⁴⁰³

Vidare hävdade man att en fostran som inrymde bestraffningar var oförenlig med demokratiska principer, inte minst principen om att maktutövning alltid måste vila på en legitim auktoritet. Detta innebar inte att man avvisade föräldrars och lärares auktoritet per se, men att man gjorde skillnad på olika typer av auktoritet. När Israel bemötte argumenten för bestraffning och aga siktade han in sig på just på frågan om legitim auktoritet. Han menade att det fanns två typer, vilka uteslöt varandra: den sakliga och den irrationella. Den irrationella auktoriteten skilde sig från den sakliga genom att den var baserad på en makt som inte fick ifrågasättas: ”Den tål ej kritik utan kräver kritiklöst underordnande och blind lydnad. Den försöker tvinga genom sina lydnesskrav med våld om så är nödvändigt”.⁴⁰⁴ Denna sorts auktoritet representerades av den förälder eller lärare som: ”utnyttjar det biologiska beroendeförhållandet i vilket barnet står till honom, för att på så sätt kunna påtvinga barnet sin vilja”.⁴⁰⁵ Den sakliga auktoriteten, däremot,

⁴⁰¹ FSL 1953:1-2.

⁴⁰² FSL 1953:1-2.

⁴⁰³ SSK 1946:30-31.

⁴⁰⁴ FSL 1951:2.

⁴⁰⁵ FSL 1951:2.

representerades av den förälder som: ”ej kräver respekt och lydnad av barnen utan försöker upprätta ett förtroendefullt och kamratligt förhållande”.⁴⁰⁶

Den sakliga auktoriteten och den kamratliga form av fostran som Israel pläderade för i lärartidningarna i början av 1950-talet, hade tydliga likheter med de instruktioner han hade givit i sin bok om fostran. Här framhölls att alla föräldrar behövde ta del av den nya fostrans insikter för att inte begå allvarliga fel i sin fostransuppgift:

Nästan alla mammor vet, vilken roll hygienens spelar vid barnskötseln, hur mycket vitaminer deras småttingar behöver, vilken betydelse sömnen har o. s. v. *Men allt detta räcker inte, om det inte går hand i hand med en förnuftig fostran, som tillfredsställer barnens själsliga behov* (min kursivering).⁴⁰⁷

Det var just denna förnuftiga fostran som Israel gjorde sig till tolk för. Israels bok och hans olika debattinlägg i lärartidningarna var fulla av råd om hur man på ett förnuftigt sätt skulle uppfostra barnen. Allt i enlighet med ”barnpsykologins landvinningar de senaste åren”.⁴⁰⁸ Trots att både föräldrar och lärare av honom tillskrevs det avgörande ansvaret för barnens fostran var det samtidigt helt nödvändigt att dessa baserade sin fostran på erkända vetenskapliga och psykologiska kunskaper och tekniker. Fostransuppgiften, som den beskrevs av Israel, handlade grundläggande om att utifrån de nya barnpsykologiska forskningsrönen komma tillrätta med de verkliga orsakerna till barns beteende: ”Här gäller det att skaffa sig kunskaper för att kunna se barnens problem och förstå orsakssammanhanget. Då kommer föräldrarna också att inse, att det i själva verket inte finns några elaka barn!”⁴⁰⁹

Skolbarnet skulle alltså fostras av en kamratligt sinnad vuxen vars fostran vilade på vetenskaplig grund. Här framträder en rationalitet där saktighet, vetenskaplighet och kamratlighet låg till grund för fostransuppdraget. Även om explicita hänvisningarna till begrepp som förnuft och rationalitet var särskilt framträdande hos Israel och hans meningsfränder ska inte konflikten mellan de båda diskurserna ses som en konflikt mellan rationalitet och icke-rationalitet eller mellan moral och vetenskap. Som har framgått var det snarare så att de olika sätten att lösa disciplinproblemen vilade på olika slags rationaliteter och moraluppfattningar. I nästa avsnitt analyseras dessa i större detalj.

⁴⁰⁶ FSL 1951:2.

⁴⁰⁷ Israel & Valentin-Israel (1946), s. 11.

⁴⁰⁸ Israel & Valentin-Israel (1946), s. 11.

⁴⁰⁹ Israel & Valentin-Israel (1946), s. 15.

Diskursernas inre möjlighetsvillkor

Hittills har jag beskrivit diskussionens olika framställningar av disciplin-problemens samhälleliga och kulturella, lokala och individuella orsaker. Diskursernas yttre möjlighetsvillkor, grundläggande orienteringar och rationaliteter har därmed ringats in. Nästa steg är att analysera diskursernas inre möjlighetsvillkor, det vill säga de argument och föreställningar som bar upp och legitimerade diskurserna och utgjorde deras inre logiker. Först analyseras här den moralorienterade diskursen och därefter den miljöorienterade.

I de artiklar där bestraffningar och aga försvarades har jag kunnat urskilja fyra inre möjlighetsvillkor: behovet av ordning, skolan som ett miniatyrsamhälle, vikten av att göra åtskillnad mellan normalt och onormalt samt psykologin som en tvetydig vetenskap. Som har nämnts tidigare försvarades skolagan med hänvisning till behovet av ordning i skolan. Om inte läraren kunde tillgripa agan i vissa svåra situationer befarades att kaos skulle bryta ut. Redaktör Tore Stigbrand utbrast till exempel i en ledare:

Folkskolans lärare vill veta, hur de skall behandla en elev, som medelst slangbåge krossar alla gatlyktor, som råkar stå i hans väg, en elev, som med tillhjälp av kniv ristar sitt namn i skolans dörrar, en pojke, som uppför sig otillbörligt mot sina flickkamrater.⁴¹⁰

Ordningsproblemet antogs i sin tur hänga samman med de allt större klas-serna i folkskolan. Som en annan skribent formulerade problemet:

Det krävs stramare tyglar, mera förbud och straff, i den mån barnantalet stiger. Man kan helt enkelt inte ta hänsyn till den enskilde i samma mån som då antalet är mindre, om samlevnaden inom kollektivet överhuvud ska bli drägligt och arbetsresultatet ska nås.⁴¹¹

För att skolan skulle fungera tillfredställande, för att ordningen skulle bevaras, behövdes således en mångfald av disciplinmedel och straff, varav agan var ett.

Skolan beskrevs också i flera inlägg som ett samhälle i miniatyr, vilket kan ses som ett annat möjlighetsvillkor för den moralorienterade diskursen. Att betrakta skolan som ett miniatyrsamhälle var emellertid inget nytt. Det var ett synsätt som hade lanserats av progressivistiska utbildningsfilosofer som John Dewey i slutet av 1800-talet, men kom här att omdefinieras och användas för andra syften. I den progressivistiska traditionen var föreställningen om skolan som ett miniatyrsamhälle inbäddad i argument för samhällets reformering och demokratisering. Tanken var att skolan skulle vara något mer än bara en institution där man överförde kunskaper och

⁴¹⁰ SL 1946:47.

⁴¹¹ FT 1947:10.

grundlade vissa vanor hos barnen, skolan skulle utgöra det demokratiska samhällets övningsplats där barnen kunde formas till sociala, aktiva och demokratiska medborgare. Samtidigt skulle skolan vara en progressiv kraft som möjliggjorde det demokratiska samhället.⁴¹² Detta perspektiv på skolans roll i samhället var som vi har sett också bärande i skolkommissionens texter.

Föreställningen om skolan som ett miniatyrsamhälle fick dock en helt annan innebörd inom den moralorienterade diskursen. Skolans uppgift sågs här som att förbereda barnet för ett samhälle där lag och ordning var det sociala livets grundbultar, vilket förde med sig helt andra betoningar än de progressivistiska. Aningen förenklat kan man säga att skolan skulle anpassas efter samhället istället för tvärtom. Att skolan var ett miniatyrsamhälle fick i denna tappning även märkbara följder för synen på disciplinproblemen. I den sammankopplingen av skolan och samhället som här implicerades möjliggjordes en sammankoppling mellan ”samhällets” rätt att straffa och lärarnas rätt att aga:

När lärjungarna inte av eget intresse tillgodogör sig denna [god och allsidig utbildning], anser sig samhället nödsakat att tillgripa korrigerande medel.⁴¹³

Värt att notera i detta citat är att skolan rätt och slätt kallas ”samhället”, vilket speglar denna sammankoppling. I detta framträder en speciell relation mellan det straffande samhället/staten och den disciplinerande skolan, som är viktig att uppmärksamma. Tankegången såg ut på följande sätt. I egenskap av ”representant för samhällsintresset” behövde skolan ibland tillgripa agan – på samma sätt som staten behövde tillgripa olika tvångs- och våldshandlingar för att upprätthålla lag och ordning i samhället. Man kunde till och med göra direkta paralleller mellan skolans fostransuppgift och olika straffrättsliga processer:

Minderårigas förseelser behandlas ju numera inte av vanliga domstolar utan utredes och beivras av skola eller barnavårdsnämnd.⁴¹⁴

Visserligen konstateras i detta citat att brott som utfördes av barn inte längre hanterades av rättsväsendet, utan av skolan och de sociala myndigheterna. Dock handlade det fortfarande om ”förseelser” som skulle ”utredas” och ”beivras”, ett språkbruk som emanerade ur ett rättsligt synsätt. De dömande och straffande funktionerna hade således inte försvunnit, utan bara fått ett annat uttryck. Precis som det ansågs nödvändigt att skydda sam-

⁴¹² Se till exempel John Dewey (1980), *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*, s. 48-50, 55-56, 58ff.

⁴¹³ SL 1946:50.

⁴¹⁴ SL 1946:50.

hällsordningen med hjälp av en våldsapparat ansågs det nödvändigt att skolan hade tillgång till ”effektiva korrektiv”.⁴¹⁵ Folkskollärarens funktion kunde också uttryckligen jämföras med domstolens rannsakande och dömande funktioner:

Men allmänheten har föga förståelse för vilken påkostande gärning det är att arbeta med stora klasser med ett mycket blandat klientel. Läraren har en ömtålig uppgift. Det är inte lätt att på samma gång vara *åklagare, utredningsman, domare och exekutor*” (min kursivering).⁴¹⁶

I denna sammansmältning av skola och samhälle gjordes således en koppling mellan skolagan och statens bestraffning av kriminella. Genom detta slags jämförelser, kopplingar och sammansmältningar kunde skolagan knytas till ett rättsligt synsätt där bestraffningen av vanartiga skolbarn motsvarade statens bestraffning av kriminella. Och därigenom kunde agan framställas som en legitim straffhandling.

Ett tredje möjlighetsvillkor kan urskiljas i diskussionen om skillnaderna mellan det normala och det onormala barnet. Bakgrunden var här agamotståndarnas oro över att agan kunde utgöra en fara för barnets psykologiska hälsa. Försvarens av skolagan menade dock att de psykologiska beskrivningarna inte var applicerbara på ”normala barn”, ett argument som ansågs stödja agan. Hänvisningen till psykologisk hälsa hade enligt dessa skribenter uppstått genom att onormala barns diagnoser och behandling blivit normerande för barn i allmänhet. Evald Fransson framställde problemet på följande sätt:

Har det medicinska betraktelsesättet hemortsrikt inom området för fostran av normalt funtade barn? Denna fråga blir mer och mer brännande och av vikt att klara upp. De psykiatrer, läkare, et consortes, vilka nu gör sina stämmor hörda, hämtar sina erfarenheter från den av olika anledningar mer eller mindre onormala barnpopulationen. Därmed är en mycket riskfylld felkälla antydd. Det kan hänvisas till militärläkarna, som förr ofta fick sin kunskap och erfarenhet snedvriden, därför att de alltid måste misstänka simulation. Vidare till psykoanalysen, som bevisligen dragit slutsatser in absurdum, enär den generaliserat sina rön inom det defekta själslivets området till att gälla även det normala.⁴¹⁷

I samma anda uttryckte en annan skribent oro över att uppfostran av missanpassade barn hade överförts till att gälla också normala. Därigenom hade också de ”nödvändiga buden och förbudena” satts ur spel eftersom dessa var avsedda för normala barn och inte onormala.⁴¹⁸ Skolagan legitimerades och försvarades här genom att man gav försäkringar om att den endast

⁴¹⁵ FT 1948:8. Se även SSK 1946:50.

⁴¹⁶ SL 1946:50.

⁴¹⁷ FSL 1947:6-7.

⁴¹⁸ FSL 1948:8-9.

skulle omfatta barn som inte för illa av den, det vill säga normala barn. I anslutning till hänvisningarna till normalt och onormalt kom också frågor om psykologisk kunskap i blickpunkten. Det är dock viktigt i sammanhanget att psykologin som vetenskap inte utgjorde ett enhetligt fält, utan omfattade en rad sinsemellan divergerande synsätt. Också i frågan om agan fanns olika uppfattningar bland psykologerna, även om de flesta tenderade att vara emot. Den psykologiska vetenskapens vidd och tvetydighet kan således betraktas som ytterligare ett möjlighetsvillkor för den moralorienterade diskursen. Psykologin kunde tas till intäkt inte bara för att fördöma agan, utan också för att legitimera den.

I en ledarartikel som behandlade skoldisciplinutredningen diskuterades särskilt den kritik mot agan som hade riktats från barnpsykologiskt håll. Ledarskribenten hävdade att denna kritik endast var relevant när det gällde "olämplig aga", vilket var detsamma som misshandel. Enligt skribenten fanns det således både lämplig och olämplig aga, vilka skulle hållas isär. Det påpekades också att den olämpliga agan redan var förbjuden, varför ett skolagaförbud inte skulle lösa några problem. Det ansågs helt enkelt inte finnas fog för ett generellt fördömande av agan på enbart psykologisk grund: "Men den psykologiska forskningen har inte dokumenterat, att all aga är under alla omständigheter olämplig. Skulle så vara fallet bör det anges, var man har konstaterat detta".⁴¹⁹ Genom att hänvisa till psykologins tvetydighet i frågan och genom att särskilja lämplig och olämplig aga framställdes frågan om ett skolagaförbud som ytterligt snårig och komplex. Därmed kunde den också skjutas undan från en snabb beslutsprocess där den kunde förbjudas. Istället måste den diskuteras och undersökas ur flera olika perspektiv.

Så långt den moralorienterade diskursen. Vilka inre möjlighetsvillkor kan då urskiljas för den miljöorienterade diskursen? Jag har kunnat urskilja framför allt två möjlighetsvillkor, men som hängde ihop med flera andra besläktade föreställningar. Dessa två möjlighetsvillkor är hänvisningarna till psykologi och psykologisk forskning samt talet om demokrati och demokratisering. I motsats till försvararna av agan hävdade en skribent som Israel med emfas att disciplinproblemen inte berodde på "en medfödd 'dålig karaktär', utan att miljön bär skulden".⁴²⁰ Uppförande som traditionellt hade klassats som vanartigt och fördömts på moraliska grunder, beskrevs som helt naturliga inslag i barnets utveckling. Grundläggande för dessa nyformuleringar av uppförandets orsaker var olika vetenskapliga förklaringar av mänskligt beteende, särskilt psykologiska sådana. En psykoanalytiskt färgad stadieteori försåg Israel och hans meningsfränder med nya sätt att tolka och beskriva barns beteende:

⁴¹⁹ FSL, 1950:2, s 33.

⁴²⁰ Israel & Valentin-Israel (1946), s. 8-9.

Alla föräldrar borde egentligen ha reda på vad som är typiskt för de olika åldrarna, och hur den kroppsliga och själsliga utvecklingen förlöper. Då skulle säkerligen många problem och svårigheter lösa sig av sig själv.⁴²¹

Det gällde alltså för föräldrarna att lära sig vad som var naturligt för olika ålderstadier. Då skulle de också förstå att ett visst beteende tillhörde ett särskilt stadium och skulle förändras över tid. Detta gällde inte minst betenden som uppfattades som problematiskt. Om inte dessa försvann av sig självt berodde det på ”felaktiga uppfostringsåtgärder”.⁴²² Med den psykoanalytiska stadieteorin som kunskapsbas kunde så hela den traditionella betoningen på lydighet och foglighet ställas i ett nytt kritiskt ljus:

Istället försöker man genom en fullkomlig lydighetsdrill, som inte tar hänsyn till barnens naturliga behov, betingade av deras utvecklingsstadium, få fram små väluppfostrade, lättskötta och lydiga barn.⁴²³

Att ett barn var lydigt och väluppfostrat var alltså inte ett tecken på att allt stod väl till, utan tvärtom. Det lydiga beteendet sågs som onaturligt och påtvingat och en fostran som inriktades på lydighet riskerade därför att göra våld på barnets naturliga utveckling. För Israel och hans meningsfränder var en så kallad mönstergosse något suspekt, något som väckte misstanken om en felaktig uppfostran. Som det frankt uttrycktes av psykologen Lars Edvin Larsson i en artikel i *Svensk Skoltidning* från 1951: ”Att vara mönstergosse, det är att vara missanpassad, miljöskadad, en olycklig liten människa”.⁴²⁴

Israels kritik mot traditionell fostran baserades i huvudsak på den psykoanalytiskt inspirerade psykologin. Ur detta perspektiv var till exempel ”elakhet” någonting som föräldrar och lärare tillskrev barnet utifrån en flagrant okunskap om de *verkliga orsakerna* till beteendet, orsaker som skulle sökas i barnets miljö och fostran från spädbarnstiden. Den moraliska blicken var här utbytt mot en undersökande och terapeutisk. Därmed konstruerades också disciplinproblemen på ett radikalt annorlunda sätt. Fostransuppgiften beskrevs i huvudsak som ett sökande efter beteendets orsaker utifrån de nya barnpsykologiska forskningsrörelserna:

Här gäller det att skaffa sig kunskaper för att kunna se barnens problem och förstå orsakssammanhanget. Då kommer föräldrarna också att inse, att det i själva verket inte finns några elaka barn!⁴²⁵

Hänvisningar till samhällets behov av en genomgripande demokratisering var ett annat möjlighetsvillkor för den miljöorienterade diskursen. Tradi-

⁴²¹ Israel & Valentin-Israel (1946), s. 10.

⁴²² Israel & Valentin-Israel (1946), s. 12.

⁴²³ Israel & Valentin-Israel (1946), s. 16.

⁴²⁴ SSK 1951:37.

⁴²⁵ Israel & Valentin-Israel (1946), s. 15.

tionella sätt att fostra, i synnerhet kroppsstraffen, beskrevs som oförenliga med ett demokratiskt synsätt:

Ty ju större klyftan blir mellan demokratisk utveckling och odemokratiskt auktoritär uppfostran, desto mer ökar antalet människor med ovan beskrivna nevrossymptom.⁴²⁶

Genom denna sammankoppling av vetenskaplig fostran och demokratibegreppet skapades ett kraftfullt argument i diskussionen. Demokrati – diktaturproblematiken stod av naturliga skäl i centrum för skolpolitiken efter andra världskriget och genom att framställa traditionell fostran som odemokratisk och auktoritär, samtidigt som man framställde de nya fostransidéerna som demokratiska, vetenskapliga och sakliga, knöt man an till föreställningar om demokrati, modernitet och rationalitet, begrepp och föreställningar som hade ett folkligt, men framför allt ett starkt politiskt stöd.

Skolagaförbudet och en ny fostranssituation - diskussionen efter 1958

Ovan har jag beskrivit och analyserat de två övergripande diskurser som kan urskiljas i fostransdiskussionen under perioden 1946-1958, det vill säga fram till och med skolagaförbudet. Vad innebar då agaförbudet för diskussionen? Att den kroppsliga bestraffningen förbjöds innebar inte att disciplinproblemen ansågs lösta. Fostransproblemen kvarstod enligt skribenterna. Diskussionen fortgick således, men under andra villkor. Agaförbudet 1958 innebar i princip bara att ett disciplinmedel blev illegitimt och att skolans fostran och disciplinering av skolbarnet måste anta nya former, även om det tog några år innan detta accepterades av alla. Resten av detta kapitel fokuserar på fostransfrågans behandling efter agaförbudet.

I samband med 1958 års skolagaförbud uppstod en livlig diskussion i lärartidningarna om vad den nya fostranssituationen innebar. Framför allt diskuterades vilka möjligheter och befogenheter man hade att hantera disciplinproblemen när skolagan var uttrangerad. Många uttryckte en rådvillhet inför den nya situationen. Samtidigt fanns det skribenter som framhöll att agan sällan hade utövats även när den hade varit tillåten, den hade mest fungerat som ett hot när tillsägelser och tillrättavisningar inte räckte till. Själva rätten att tillgripa aga ansågs emellertid ha varit viktig som en symbol för lärarauktoriteten. Agaförbudet ansågs ha inneburit en kraftig försvagning av denna auktoritet:

⁴²⁶ FSL 1951:2.

Däremot har lärarens auktoritet lidit betydligt avbräck genom att ett allmänt omtalat förbud ålagts honom. Och denna minskning i auktoriteten kan inte undgå att ha återverkan på hans så ofta hotade ställning i vissa klasser.⁴²⁷

Många befarade att detta var inledningen till ett totalt moraliskt förfall i skolan. De störande skolbarnen skulle kunna rasa fritt i klassrummen utan att läraren hade några möjligheter att sätta stopp för deras framfart. Den underminerade auktoriteten var dock inte det enda problemet. Agaförbudet ansågs också innebära ett hot mot lärarnas rättsäkerhet, en utveckling som man redan hade sett vissa tecken på. Som beskrivits i ett tidigare kapitel föregicks agaförbudet av en ändring av strafflagen 1957. Förändring innebär att agan i juridisk mening nu kunde rubriceras som misshandel. Den lärare som tog till agan efter 1957 befann sig således i en prekär rättslig situation, även om agan fortfarande var tillåten enligt folkskolestadgan. Mellan 1957 och 1959 synes det har varit oklart för många lärare vad exakt som skulle/hade förbjudits i och med agaförbudet. Vilka befogenheter hade egentligen läraren i sin fostrande gärning? Vad fick han eller hon ta till för att upprätthålla ordningen i skolan? Vilka åtgärder riskerade att rubriceras som aga? Kring dessa frågor kretsade diskussionen.

Uppmärksamheten kring det så kallade Limhamnsfallet 1957 spädde ytterligare på lärarnas oro beträffande rättsäkerheten. Limhamnsfallet handlade om en lärare i Limhamns enhetsskola i Skåne som hade gett en fjortonårig elev flera örfilar, för vilket han hade blivit polisanmäld och ställd inför rätta. Rådhusrätten i Malmö dömde läraren till fem dagsböter à tio kronor samt utdömde ett skadestånd till eleven på 10 kronor. Läraren ålades dessutom att betala kostnaderna för sitt juridiska ombud. Fallet väckte stor uppmärksamhet och blev även föremål för en riksdagsdebatt som naturligtvis följdes i lärartidningarna. Högerriksdagsledamoten Arrhén företrädde i denna debatt alla de lärare och föräldrar som hade reagerat negativt på domen. Enligt honom var Limhamnsfallet ett tydligt exempel på vad som var att vänta när agarätten hade tagits från lärarna. Arrhén tog parti för den dömda läraren:

En lärare som bevitnat uppträdet har förklarat att han under sina 26 år som lärare aldrig har sett några skolbarn uppträda så lymmelaktigt och oförskämt mot sina lärare som de här två pojkar.⁴²⁸

Den dömda läraren framställdes som utsatt för en extrem påfrestning orsakad av ett i grunden oacceptabelt uppförande. Att en och annan örfil utdelades i en sådan situation ansågs inte särskilt märkligt, det var snarare att anse som en naturlig reaktion. Enligt Arrhén bestod inte heller problemet i lärarens agerande, utan i de berörda elevernas oacceptabla uppförande.

⁴²⁷ Folkskolan 1958:5

⁴²⁸ SSK 1958:17.

Gränsen för vad en lärare kunde tolerera hade nåtts och då måste läraren kunna göra en markering. Arrhén ansåg därför att det var orättvist och felaktigt att straffa läraren. Limhamnsfallet blev ett exempel på hur fel det kunde gå när man försökte lösa disciplinproblemen genom ett förbud. Många ansåg istället att förändringen av strafflagen borde vara fullt tillräcklig för att förhindra eventuella fall av misshandel:

Och det är väl olyckligt att vi i hela skolförfattningsarbetet kommit i den situationen att ett uttryckligt förbud mot aga måste tillgripas. Då den allmänna strafflagen numera förhindrar lärare att begå övervåld mot elever finns det, som jag ser saken, redan i de allmänna lagbestämmelserna alldeles tillräckligt skydd mot aga i denna missriktade mening.⁴²⁹

Utöver problemet med lärarens underminerade auktoritet och osäkra rättsliga ställning kvarstod också frågor kring vad som egentligen skulle inbegripas i agabegreppet. Den regelrätta agan var en sak, det vill säga örfilar, luggning, användande av rotting och så vidare, men hur var det med mildare former av korrigerings? Många var oroliga för att definitionen av bestraffning skulle bli så omfattande att lärarna till slut tappade all frimodighet i sin fostrande gärning. Skulle en lärare exempelvis kunna ta en elev i armen i syfte att avstyra ett bråk eller skulle vilken kroppslig beröring som helst kunna föras in under misshandelsrubriken?⁴³⁰ Även denna problematik diskuterades i riksdagen och följdes i lärartidningarna. Den folkpartistiska riksdagsmannen och folkskolläraren Gunnar Helén yttrade till exempel följande i en debatt med Edenman om agaförbudets följder:

Men det kan väl inte vara någons – och jag förmodar heller inte ecklesiastikministerns – mening att en lärare, som blir vittne till exempelvis ett brutalt slagsmål mellan två elever... skulle vara förhindrad att skilja dem, även om det skulle kosta en ganska kraftig kroppsanstängning att göra det. Ecklesiastikministern menar naturligtvis heller inte att ett tag i axlarna från lärarens sida på en uppbrusande elev skulle rubriceras som aga. Sådana distinktioner kommer emellertid, såvitt jag förstår, inte att finnas i några tillämpningsbestämmelser, och frånvaron därav kommer att inge många lärare en känsla av att de överhuvud inte får beröra en elev. *Jag utgår ifrån att ecklesiastikministern är villig att göra medgivandet att förbudet mot aga självfallet inte får fattas som förbud mot kroppslig beröring, för att nu uttrycka sig i författningstext* (min kursivering).⁴³¹

Till allt detta lades också frågan om läraryrkets attraktionskraft och status. Vart fanns den lärare som ville arbeta i enhetsskolan om man inte fick lov att upprätthålla ordningen i klassrummet, om man inte riktigt visste vilka

⁴²⁹ SSK 1958:30-31.

⁴³⁰ Lärartidningen 1957:47.

⁴³¹ SSK 1958:30-31.

regler som gällde och om man inte var garanterad rättsäkerhet i sin yrkesutövning? Som Arrhén retoriskt uttryckte saken:

Det har frågats: varför får man inte akademiker till försöksskolorna? Svaret ges av fallet i Limhamn. Akademikerna tar hellre tjänst i *lägre* lönegrad i den obetydligaste realskola, sådan den består idag, än i *högre* lönegrad vid enhetsskola. Pengar är bra, men trivsel och lugn i arbetet är mer värda än pengar.⁴³²

Parallellt med diskussionen om skolans disciplinproblem pågick också en diskussion om framväxten av en ny sorts kriminalitet, ungdomsbrottsligheten. Antalet ungdomar som registrerades för olika typer av brott, främst stölder, hade ökat kraftigt under efterkrigstiden och detta diskuterades i flera fora.⁴³³ Diskussionen letade sig också in i lärartidningarna. Flera skribenter framhöll att skolan hade en viktig roll att spela i relation till den framväxande ungdomsbrottsligheten, ja, till och med en avgörande sådan. Med en kriminalitet som började redan i skolåldern var det viktigt att skolan satte in fostrande åtgärder tidigt:

Den senaste tiden har tyvärr präglats av en tilltagande kriminalitet bland ungdomar, även i skolåldern. Denna måste mötas med verkliga kraftåtgärder om läget inte ska leda till katastrof.⁴³⁴

Som framgår av detta citat kunde ett katastrofspråk komma till användning när disciplinproblemen kopplades samman med ungdomsbrottsligheten. Om inte skolan kom till rätta med dessa problem befarades hela samhället stå inför en katastrof – upplösning och anarki kunde bli följderna. Disciplinproblemen sammankopplades här med bevarandet av samhällsordningen. Den begreppsliga sammansmältning av skola och samhälle som uppmärksammats ovan är urskiljbar även här:

Om hållningslösheten får göra sig bred, om nonchalans och busfasoner slappt tolereras och får passera utan kraftig reaktion från de ansvariga – då är det inte ett frihetens lyckorike som skymtar utan upplösning, anarki. Det gäller samhället i stort. Det gäller också i det samhälle i miniatyr som skolan utgör. Disciplin är en väsentlig beståndsdel i det vi med ett ord kallar kultur.⁴³⁵

Skolan i egenskap av ett miniatyrsamhälle måste upprätthålla disciplin och ordning om inte samhället i stort skulle upplösas, var tanken. Att lösa skolans disciplinproblem var därför inte bara en angelägenhet för skolan, utan för samhället i stort. Och det var av största vikt att skolan snabbt fick grepp

⁴³² SSK 1958:17.

⁴³³ Statistiska uppgifter som man hänvisade till i diskussionen hämtades till exempel från SOU 1959:37 och Ivar Strahl (1961), *Den svenska kriminalpolitiken*, Stockholm.

⁴³⁴ Lärartidningen 1958:17. Även Lärartidningen 1960:9; Folkskolan 1961:2

⁴³⁵ Lärartidningen 1959:13-14.

om problemet med ungdomsbrottsligheten. Men vad skulle man då ta till för att lösa disciplinproblemen efter agaförbudet hade införts? Vilka disciplinmedel fanns att tillgå och hur effektiva var dessa? Hur dessa frågor diskuterades i lärartidningarna uppmärksammas i nästa avsnitt.

Nya disciplinära tekniker och strategier växer fram

De flesta skribenter var överens om att skolagan måste ersättas av andra, och minst lika effektiva, sätt att disciplinera. Tar man bort ett disciplinmedel måste det ersättas av ett annat, som det hette:

Aga är ett medel som i brist på andra härvid kommit till användning. Därest detta korrektionsmedel tas bort måste andra medel erbjudas.⁴³⁶

Det var samtidigt viktigt att de nya disciplinmedlen rent praktiskt gick att implementera och att de var effektiva för sina syften. Som det uttrycktes på en ledarsida i *Lärartidningen* 1959:

Teoretiska skrivbordsprodukter – om än väl utformade – är lärarna minst av allt betjänta av på detta område. Effektivitet och praktisk genomförbarhet är det betydelsefulla i detta sammanhang.⁴³⁷

Diskussionen om vilka dessa nya disciplinmedel skulle vara, hur de skulle kunna implementeras och hur effektiva de var pågick under flera år. Som har nämnts i ett tidigare kapitel innehöll den nya folkskolestadgan från 1958 tre olika disciplinmedel: utvisning, kvarsittning och avstängning. Utvisningen innebar att en elev kunde få lämna klassrummet, kvarsittningen att en elev kunde hållas kvar i skolan högst en timme efter skoldagens slut och avstängningen att en elev kunde stängas av från skolan under högst två veckor under en termin. Utöver dessa åtgärder skulle lärarna samtala med, vädja till och varna felande lärjungar.⁴³⁸ Skribenterna i lärartidningarna var i princip positiva till dessa disciplinmedel, men reste samtidigt frågor om hur de skulle implementeras. Man menade att skolöverstyrelsen måste ta det övergripande ansvaret för att förslagen verkligen omvandlades till realiteter:

Den enskilde läraren förväntar i nuläget, då disciplinproblemen visar ständig ökning både vad gäller antal och svårighetsgrad, att överstyrelsen skall begagna detta tillfälle att utfärda organisatoriskt tillämpbara föreskrifter i

⁴³⁶ Lärartidningen 1958:16.

⁴³⁷ Lärartidningen 1959:1-2.

⁴³⁸ Folkskolestadgan (1958), kapitel 7 § 61-63.

syfte att underlätta ett effektivt nyttjande av de i folkskolestadgan anvisade disciplinproblemen.⁴³⁹

Särskilt kvarsittningen ansågs besvärlig att implementera eftersom den krävde ekonomiska resurser; kvarsittningen var ju förlagd efter ordinarie skoltid och skulle därför komma att inverka på lärarnas arbetstid. Som en skribent uttryckte problemet: ”Ty vilken lärare beskär frivilligt sin sparsamma fritid till förmån för en vanartad elev?”⁴⁴⁰ Tendensen i de olika inläggen om kvarsittningen var dock att man var villig att implementera den om bara problemet med finansieringen fick en tillfredsställande lösning. Utvisningen ansågs inte heller helt oproblematiserad eftersom den innebar en ytterligare arbetsbelastning för skolans personal, även om den inte förde med sig längre arbetsdagar:

De [avvisning och utvisning] har emellertid den nackdelen att de betungar lärare och skolchef med uppgiften att samtidigt som annat arbete utförs övervaka den under deras uppsikt placerade felande eleven.⁴⁴¹

I samband med den nya folkskolestadgan hade skolöverstyrelsen dessutom lagt fram ett förslag om enskild observationsundervisning eller specialklasser. Det slags fostran som skulle genomsyra observationsklasserna beskrevs här med vårdande termer som känns igen från skolkommissionens betänkande. Begrepp som ”behandling” användes när man beskrev hantelandet av dessa problembarn. I observationsklasserna skulle man exempelvis ge ”svårbehandlade elever undervisning och positiv behandling i en mera individuellt avpassad form”.⁴⁴² Flera skribenter ställde sig också positiva till en utbyggnad av observations- och specialklasserna även om man inte kan tala om en stark uppslutning kring dessa åtgärder under perioden.⁴⁴³ Förslag på andra medel än de som fanns med i folkskolestadgan fördes emellertid också fram. Några av dessa ska här uppmärksammas. Ett förslag kom från folkskolläraren Gunnar Vesterlund som menade att man skulle låta barnen själva lösa disciplinproblemen. Detta förfarande hade enligt honom den fördelen att barnen inte gärna kunde lasta läraren för att ha fått för sträng behandling om de själva stod för disciplineringen. Därigenom skulle man också kunna undvika föräldrarnas kritik om att barnen blev för strängt behandlade i skolan. Det största problemet med agan var nämligen i Vesterlunds ögon att föräldrarna tenderade att reagera negativt på den:

⁴³⁹ Lärartidningen 1959:1-2.

⁴⁴⁰ Lärartidningen 1958:34.

⁴⁴¹ SSK 1958:37.

⁴⁴² Lärartidningen 1959:3.

⁴⁴³ Se till exempel Lärartidningen 1958:16, 1958:24-25, 1958:47; SL 1958:30-31.

Nog hjälper visserligen agan för stunden, men avigsidan är den bitterhet och den avoghet, som kroppsagan alstrar hos eleverna samt föräldrarnas reaktion. Dessa kan nog själva i hemmet aga sina barn för att bringa dem till ordning och lydnad – men, har läraren eller lärarinnan agat barnet – då är det färdigt! Man kan alltså inte komma ifrån den saken att inga föräldrar med blida ögon ser att undervisaren ”dänger” deras barn.⁴⁴⁴

Hur skulle man då låta barnen själva sköta disciplineringen? Här framträder återigen det rättsliga språkbruk som uppmärksammats i talet om skolan som ett miniatyrsamhälle, fast nu kopplat till nya disciplinära metoder. Vesterlunds förslag gick ut på att man skulle göra skolklassen till ett slags domstol där eleverna själva agerade domare i förhållande till felande kamrater. För att få detta att fungera skulle en ”disciplinnämnd” tillsättas ur skolklassen varje vecka. Nämnden skulle föra bok över sina kamraters förseelser under den vecka den tjänstgjorde och på basis av detta skulle man vid en särskild samling utdöma lämpliga straff. Det skulle dock krävas viss inblandning av läraren för att få ett sådant system att fungera, menade Vesterlund. Rekommendationen var därför att lärarna skulle hålla sig med en egen anmärkningsbok över elevernas alla individuella felsteg, som sedan skulle kunna undertecknas av elevernas målsmän. Ett sådant förfarande var egentligen inget nytt; anmärkningsboken hade under många år praktiserats inom läroverken och enligt Vesterlund hade den utgjort ett synnerligen effektivt disciplinmedel. Han hade nämligen funnit att eleverna verkligen fruktade dessa anmärkningar, vilket ju också var syftet med dem. Vid sidan av anmärkningsboken rekommenderades också att läraren förde privata anteckningar över barnens förseelser. Dessa kunde sedan läsas upp inför klassen, något som ansågs ha mycket god effekt på uppförandet:

När man sedan i klassen läste upp, vad barnen haft för fuffens för sig, visade det sig att de skämdes en smula och försökte hålla sig i skinnet för att inte behöva så många uppskrivningar.⁴⁴⁵

Här framträder återigen den fördolda form av disciplineringsstrategi som uppmärksammats i analysen av skolöverstyrelsen anvisningar i det förra kapitlet. Det gällde att disciplinera på distans, att utan direkta ingripanden som aga, hot eller stränga tillrättavisingar, ändå bestraffa och rätta till ett oönskat beteende.

I detta sammanhang kan också de så kallade fostranskampanjerna nämnas. Ett exempel på hur en sådan kunde se ut finner man i en artikel i *Folkskolan* från 1962 av folkskolläraren Erik Sverud. Varje skola borde enligt Sverud införa återkommande planeringsdagar där skolans fostrande verksamhet behandlades. Ett program som omfattande tre dagars planering och diskussion föreslogs. Dessa dagar skulle innehålla följande. Dag ett skulle

⁴⁴⁴ Lärartidningen 1958: 38.

⁴⁴⁵ Lärartidningen 1958: 38.

handla om läraren som fostrare. Här skulle man försöka komma överens om de gemensamma normer som skulle gälla i skolan samt vilka metoder som skulle användas. Några diskussionspunkter var till exempel ”lokala ordningsföreskrifter” och ”vad skolan kan begära respektive tolerera ifråga om barnens uppträdande”.⁴⁴⁶ Under dag två stod själva fostranskampanjerna i fokus. Fostranskampanjerna, som på ett ytligt plan knöt an till karneval och fest, ansågs kunna skapa entusiasm hos eleverna. Sverud gav förslag på en mängd olika fostranskampanjer som skulle kunna genomföras årligen, tio stycken närmare bestämt:

1. Vänlighet och hänsyn
2. Ordning och punktlighet
3. Renlighet och vårdat utseende
4. Artighet
5. Vård av skolans och egna tillhörigheter
6. Vårdat språk och vårdad röst – antiskrikkampanj
7. Vård av parker och planteringar – naturvett
8. Trafikvett
9. Antirök, antisnask och antiskräp
10. Ungdom med stil. osv.⁴⁴⁷

Dag tre stod samarbetet mellan skola och hem på programmet. Under denna dag skulle man lyfta frågor som berörde ”synpunkter på samarbetet skola – hem för barnens fostran” och ”lämpligast form och tidpunkt för föräldrakontakt”. Under dag två och tre skulle även skolbarnens egen delaktighet diskuteras. Lärarna föreslogs diskutera frågor som: ”Hur få eleverna verkamma och intresserade av en kampanj?” och ”Medel att göra kampanjen glad, minnesrik och efterlängtd”. Likaså borde man enligt Sverud diskutera hur skolans ordningsföreskrifter kunde bli ”barnens personliga egendom och på lämpligt sätt författas och illustreras av barnen”, det vill säga hur man kunde få barnen att själva utforma riktlinjerna för skolans ordning.⁴⁴⁸

Sveruds fostranskampanjer var dock inte unikt i sammanhanget, utan förefaller ha betraktats som ett effektivt sätt att forma och påverka barnen

⁴⁴⁶ Folkskolan 1962:7-8.

⁴⁴⁷ Folkskolan 1962:7-8.

⁴⁴⁸ Folkskolan 1962:7-8.

under perioden.⁴⁴⁹ Liknande kampanjer redovisades i andra artiklar. Ett exempel var den artighetskampanj som hade genomförts i Karlstads skolor under 1959 och som ansågs föredömlig. Skoldirektören Carl E. Carlén redogjorde i en artikel från 1959 för den så kallade karlstadskampanjen och betonade vikten av ”att målmedvetet och metodiskt söka påverka de unga till goda vanor och etisk livsföring”.⁴⁵⁰ Precis som i Sveruds program återfanns här mycket detaljerade beskrivningar av hur skolbarnets uppförande kunde formas genom ett målmedvetet och systematiskt arbete. I åtta punkter, med en mängd olika underrubriker, förklarade Carlén hur artigheten skulle kunna ta form hos eleverna.

För att illustrera innehållet i denna artighetskampanj återges här den första punkten av programmet, som behandlade innebörden i att hälsa på ett rätt sätt, som alltså ansågs vara en viktig del i ett artigt uppförande:

I. Hälsning.

A. När ska man hälsa?

1. När man ser en lärare eller en annan bekant första gången på dagen.
2. Hälsa på lärare och personal vid skolan även efter skolarbetets slut.
3. Det hör till vanlig artighet att lära sig känna igen lärare och personal vid den egna skolan samt att även hälsa på dem.

B. Hur ska man hälsa?

1. Man ser på den man hälsar.
2. Håll aldrig händerna i fickorna, när du hälsar.
3. Pojkar tar av sig mössan eller hatten (basker och toppluva samt skärmössa med band under hakan behålles på).
4. Man hälsar på 4-5 meters avstånd.

⁴⁴⁹ Sverud engagemang i fostransfrågan begränsades emellertid inte bara till fostranskampanjerna. Han låg bakom även andra omfattande fostransprogram. I en artikel, till exempel, presenterade Sverud riktlinjer för hur ”lägerskolor” med ett fostrande syfte skulle kunna anordnas. Även detta förslag var rikt på detaljer och instruktioner om hur man skulle kunna forma barnets uppförande och attityder. Ett liknande inlägg i fostransdiskussionen under denna period var den fostrande ”fest” som *Folkskolans* redaktör Margit Mändl föreslog i en ledare från 1959. Genom sådana fester skulle barnen till exempel få ”ett mera personligt färgat förhållande till sin skola; solidaritet och tillgivenhet skulle uppstå”, *Folkskolan*:1959:6, även *Folkskolan* 1960:3.

⁴⁵⁰ *Folkskolan* 1959:5.

5. Vid besök av äldre personer i klassen reser sig eleverna. Sedan den besökande hälsat, svarar eleverna med bockning resp. nigning.

6. Enskilt hälsar eleven givetvis först.

7. Om din kamrat hälsar, så hälsar också du, även om du inte skulle känna den, som din kamrat hälsar på.⁴⁵¹

Instruktionerna fortsatte med liknande detaljerade anvisningar om till exempel ”uppträdande vid budskickning”, ”uppträdande i kö” och ”uppträdande på offentliga platser”.⁴⁵² Tendensen var att uppförandet skulle regleras in i minsta detalj, att forma både det yttre och det inre, såväl uppförande, gester och blickar som inställning och attityder. Samma tendens kom också till uttryck i det ofta hörda kravet på att skolan skulle ha en ”helhets-syn” på fostransuppgiften, ett krav som inte minst hade aktualiserats i samband med grundskolans införande. Talet om helhetsfostran hade från början tillhört den progressivistiska fostran som skolkommissionen hade lanserat. Men nu fick den en annan innebörd och handlade om en detaljreglering av såväl personligheten som uppförandet. Som redaktör Margit Mändl uttryckte saken i en ledare i *Folkskolan* från 1961:

Grundskolans idé är främst av pedagogisk natur. Den tar sikte på ”det mänskliga” och vill forma och bilda människan. [...] Men grundskolans idé är inte intellektuell träning. Vi får jämt höra, att vi bör uppfostra *hela* människan, inte bara förståndet, och att tiden numera kräver lika mycket känslolfostran och karaktärsdaning som förståndsutveckling. Detta krav blir en nött fras om man inte verkligen griper sig an med det.⁴⁵³

Carldéns artighetskampanj var ett led i denna strävan efter att fostra hela barnets personlighet, att inte låta någon del av personligheten negligeras. En sådan minutiöst noggrann fostran som Carldén gjorde sig till talesman för kunde dock uppfattas som överdrivet grundlig och som hemmahörande i äldre tiders stränga och regelfixerade fostran. Carldén var därför samtidigt noga med att påpeka att hans artighetskampanj inte skulle uppfattas som en sträng pedagogik eller på något sätt inkompatibel med en modern syn på fostran. Tvärtom skulle artighetsfostran betraktas som en viktig aspekt av en modern demokratisk fostran:

Artighetens främsta motivering är som bekant att göra den mänskliga samlevnaden lättare och mer friktionsfri, att skapa en atmosfär av trivsel i umgänget. Ytterst bottnar den i respekt för människovärdet, i hänsyn till nästan. Artighet är alltså ett sant uttryck för en i verklig mening demokratisk anda. Den hejsvejs-attityd och den armbågsmentalitet à la ”en ann är lika

⁴⁵¹ *Folkskolan* 1959:5.

⁴⁵² *Folkskolan* 1959:5.

⁴⁵³ *Folkskolan* 1961:4.

go' som en ann", som i vår tid är alltför vanliga bland de unga, har mycket litet med den demokratiska grundsynen att göra.⁴⁵⁴

Som framkommer av detta citat var det viktigt för Carldén att motivera artighetsfostran med hänvisningar till en demokratisk anda och grundsyn. Samtidigt är det uppenbart att detta var en annan sorts demokratisk fostran än den som skribenter som Joakim Israel tidigare hade gett uttryck för. Inte minst människosynen skilde dem åt. Carldéns program vilade på antaganden om mänskligt beteende som i allt väsentligt var ett uttryck för den moralorienterade diskursen:

Av vikt är också att betona, att artighet inte är fjäsk eller tillgjordhet, även om det för en eller annan nymornad ungdom kan te sig så. Däremot är den ett förträffligt medel att uppluckra den själviskhet, som av naturliga skäl har djupa rötter hos de unga.⁴⁵⁵

Carldén betraktade således artighetsfostran som ett effektivt sätt att komma tillrätta med den själviskhet som barnet härbärgerade inom sig. Här finns tydliga kopplingar till en äldre människosyn där faktorer som arvsynd spelade in och som hade med sig föreställningar om en inneboende ondska som behövde tyglas. Detta synsätt var helt klart oförenligt med Joakim Israels och andra skribenter som företrädde den framväxande frihetliga fostran. Här fanns istället ett synsätt som byggde på föreställningen om människan som ett oskrivet blad, vilket förde med sig att miljöfaktorer spelade störst roll för hur barnets utvecklades. Det var just det slags människosyn som Carldén gav uttryck för som Israel och hans meningsfränder vände sig emot. Trots det kunde alltså både Israel och Carldén hänvisa till de demokratiska idealen när man förde fram sina olika fostransprogram. Hur detta var möjligt finns det anledning att återkomma till.

Att mobilisera alla goda krafter – skolan, experterna och föräldrarna

Den nya fostranssituationen ansågs emellertid kräva mer än bara nya disciplinmedel. I anslutning till denna fråga diskuterades också hur man kunde skapa så gynnsamma förutsättningar som möjligt för barnets fostran. Här ansågs det finnas anledning att blicka bortom själva skolmiljön. För att skolsituationen skulle förbättras måste fostransfrågan engagera fler än bara lärarna. Vad som krävdes var inget mindre än en mobilisering av alla goda krafter i samhället, en enighet och samsyn kring barnets fostran. Därigenom skulle skolan kunna få en stadig plattform för sin uppgift:

⁴⁵⁴ Folkskolan 1959:5.

⁴⁵⁵ Folkskolan 1959:5.

Alla – myndigheter, föräldrar och lärare – måste sålunda var och en göra vad på dem ankommer och som är möjligt för att den anda och miljö vi alla önskar skall vara rådande inom samhället och i skolan skall komma till stånd.⁴⁵⁶

Men med en gemensam syn på fostrans mål och medel hos alla ansvariga – föräldrar, skolmyndigheter och lärare – torde lärarna för sin del kunna klara de akuta situationer som kan uppstå.⁴⁵⁷

Som framgår av dessa citat ansågs det inte minst viktigt att föräldrarna blev mer engagerade i sina barns fostran. Detta var ett återkommande tema i diskussionen, här såg man tydliga brister. Som det också uttrycktes i en ledarartikel av redaktör Margit Mändl i *Folkskolan* från 1963:

Det har ideligen framhållits i alla möjliga sammanhang, att hemmens fostrande verksamhet i vår tid blivit mer och mer bristfällig, och ofta nog har mödrarna "gett upp". Normer och traditioner har inte längre någon kraft, men framför allt fungerar inte numera de omedvetna naturliga impulserna hos uppfostrarna. I äldre tider hade mödrarna en s a s instinktiv känsla för hur man förhåller sig till ett 7-års, 10-års- eller 12-årsbarn, utan att någon lärt dem det. De skulle ha förfasat sig över att få bevittna t ex att barn i timtal oavbrutet får plira på bilder in till sena natten. De skulle ha haft en känsla för att detta måste ha dålig inverkan på det friska och barnsliga sinnet och dåliga följder för en lugn psykisk tillväxt.⁴⁵⁸

Mändl anslöt sig således till uppfattningen att hemmens fostran generellt sett hade blivit sämre, att föräldrarna – särskilt mödrarna – hade förlorat de omedvetna impulser och den instinktiva känsla som krävdes. Samsynen kring fostransfrågan skulle därför inte kunna uppnås utan en gedigen föräldraupplysning. Några skribenter talade till och med om "familjelivets renässans" som en helt nödvändig förutsättning för att skolan skulle klara av sin uppgift.⁴⁵⁹ För att avhjälpa de olika bristerna hos föräldrarna behövde skolan behöva spela en aktiv roll. Redaktör Mändl var dock noga med att påpeka att problemet med hemmens otillräcklighet inte handlade om en bristande vilja, utan om brist på kunskaper och metoder: "De kommer förvånansvärt gärna, när de blir inbjudna till skolan. Det är brist på kunskap och förmåga".⁴⁶⁰

Denna brist eller otillräcklighet hos föräldrarna ansågs emellertid kunna avhjälpas genom ordentlig pedagogisk rådgivning. Att rådgivningen måste vara utförlig och omfattande framhölls som viktigt: "Det gäller personlig

⁴⁵⁶ Lärartidningen 1959:1-2.

⁴⁵⁷ Lärartidningen 1959:17.

⁴⁵⁸ *Folkskolan* 1963:1.

⁴⁵⁹ Lärartidningen 1959:13-17; *Folkskolan* 1959:1.

⁴⁶⁰ *Folkskolan* 1963:1.

pedagogisk rådgivning och skolning i stort som smått.”⁴⁶¹ Det räckte således inte med ett och annat gott råd, att man delade ut en blankett eller en bok, föräldrarna måste få ingående personliga instruktioner om hur man skulle gå tillväga. Men för många föräldrar skulle inte heller detta vara nog, jämte instruktionerna behövde man försöka förmedla en helt ny inställning till fostransuppgiften:

För att vara en riktigt god uppfostrare räcker det ju inte med att vidta några yttre åtgärder; ofta är en psykisk omstrukturering hos föräldrarna nödvändig... Från denna synpunkt är det naturligt, att föräldrarna söker en kontinuerlig personlig kontakt och rådgivning för att få stöd i denna ingalunda enkla och oproblematiske frontändring som ett pedagogiskt riktigt beteende kräver”.⁴⁶²

Skolans upplysning av föräldrarna kunde dock inte skötas av endast lärare och pedagoger. Skolan rymde även annan expertis som behövde komma till användning. Mot bakgrund av en rapport från skolöverstyrelsen om skolans disciplinproblem belystes i ett par artiklar skolans möjligheter att få bukt med disciplinproblemen. Här framställdes fostransuppgiften som ett lagarbete där olika experter ingick:

Att bemästra disciplinproblemen inom en skola är i stor utsträckning ett lagarbete, i vilket i första hand lärare och rektor engageras men i vilket skolans övriga personal (läkare, skolsköterska, kurativ och psykologisk expertis) och hemmen tar del. Många av de åtgärder som redovisats tyder på att ett sådant lagarbete börjar mer allmänt förekomma.⁴⁶³

Som här framgår skulle alltså disciplinproblemen bemötas med en enad front där hela skolans personal och även föräldrarna ingick. Även om föräldrarna ofta framställdes som en samarbetspart i detta projekt är det samtidigt uppenbart att de betraktades som en del av problemet. De problem som skolan hade att hantera ansågs av många ha sin upprinnelse i just en dålig hemmiljö. Som har blivit tydligt ovan handlade därför samarbetet med föräldrarna i hög grad om att upplysa dessa om hur de skulle kunna skapa en mer gynnsam miljö för barnets fostran, och här behövdes alltså en samverkan av hela skolans expertis, inte minst den medicinska:

Den oro, pratighet och håglöshet som präglar stora grupper av skolans elever även i lägre årskurser, måste allvarligt beaktas. [...] Sena kvällsvanor, trångboddhet och bristande tillsyn i hemmen är tänkbara orsaker. En av den skolhygieniska verksamhetens uppgifter är att medverka till bättre förhållanden på detta område. Inte minst genom de kontakter med hemmen som

⁴⁶¹ Folkskolan 1963:1.

⁴⁶² Folkskolan 1963:1.

⁴⁶³ SSK 1960:38.

skolans medicinska personal får, främst skolsköterskan, har skolan här möjligheter att påverka och ge råd.⁴⁶⁴

Sammanfattningsvis kan man konstatera att de två övergripande fostransdiskurserna fortsatte att prägla diskussionen i lärartidningarna även efter 1958. Och fortfarande var det den moralorienterade diskursen som var den dominerande. Även om nya tekniker för att fostra och disciplinera växte fram under denna period kan de flesta av dessa sammankopplas med denna diskurs. Det handlade fortfarande om att forma skolbarnets beteende i enlighet med normer och ideal som hörde till en fostran där hut och hyfsning stod i centrum. En disciplinär teknik, agan, hade visserligen försvunnit men den hade ersatts av många andra tekniker som hade samma funktion. Kritiken mot auktoritära fostransmetoder, av vilka agan var den mest framträdande, innebar därför att disciplineringen efter agaförbudet måste anta nya former. Framväxten av exempelvis fostranskampanjerna kan ses som exempel på en ny sorts disciplineringsstrategi, att disciplinera på distans, som hade nödvändiggjorts av agaförbudet. Omvandlingen av fostrans teknikerna skedde också under stark påverkan av den miljöorienterade diskursen där föreställningar om ”helhetsfostran” och expertsamarbete hade växt fram. Den sorts fostran som framträder i lärartidningarna efter 1958 innebar således en kombination av element från olika diskurser, vilket aktualiserar frågan om förändring och i vilken utsträckning man kan tala om någon sådan i relation till skolans fostran under perioden. I avsnittet nedan analyseras därför de övergripande fostransdiskurserna utifrån frågor om förändring och utveckling av skolans fostran efter 1958 års agaförbud.

Den miljöorienterade diskursens utveckling och förändring

Till skillnad från 1940-talet och det tidiga 1950-talet är det mot slutet av 1950-talet tydligt att psykologin hade blivit uppvärderad bland lärarna. Åtminstone hade många lärare tillägnat sig ett psykologiskt språkbruk när man talade om skolans fostran och disciplinproblemen. Att lära känna barnets naturliga utveckling, att erhålla en ”utförlig orientering om varje åldersstadiums psykologi”, urskilja olika ”utvecklingstyper” och att vara förtrogen med grupp- och arbetspsykologi framhölls som centralt.⁴⁶⁵ Nya begrepp gjorde också entré i diskussionen. I samband med skolberedningens betänkande *Grundskolan* år 1962 blev till exempel ”elevvård” ett centralt begrepp. Skolans fostransuppdrag beskrevs som att med hänsyn till ”elevernas individualitet” bedriva elevvård, snarare än att forma barnets karaktär genom regler och förmaningar. Elevvårdsbegreppet letade sig snabbt in

⁴⁶⁴ SSK 1960:38.

⁴⁶⁵ Folkskolan 1963:1. Även SSK 1961:2, Lärartidningen 1960:17, 1960:18, 1960:34.

i lärartidningarna och blev ett nyckelord även här.⁴⁶⁶ Fostransbegreppet fanns förvisso fortfarande kvar i diskussionen men i flera artiklar sköts det i bakgrunden till förmån för elevvårdsbegreppet. Att ställa elevens vård i centrum var i linje med den miljöorienterade diskursen där psykologiska och medicinska synsätt var centrala.

Ett exempel på detta vårdande synsätt kan hämtas från ett inlägg av skolpsykologen Henry Egidius i *Lärartidningen* från 1962. Egidius definierade skolans disciplinproblem med hänvisning till begrepp som psykiska störningar, beteendestörningar och koncentrationsstörningar. Det var enligt honom oftast psykiskt störda barn som störde ordningen och drog andra lättpåverkade elever med sig. Lärare och föräldrar hade enligt Egidius ofta felaktigt uppfattat dessa barns problem som i termer av olydnad, det vill säga som ett moraliskt och viljemässigt problem. Egidius menade att problemet istället skulle betraktas som psykologiskt och/eller medicinskt betingat, vilket samtidigt krävde andra åtgärder än moraliskt orienterade åtgärder som varningar, tillsägelser och hot. Här fanns tydliga kopplingar till den miljöorienterade diskursen och de argument som hade framförts av debattörer som Israel. Enligt Egidius stod lösningen på skolans disciplinproblem framför allt att finna i barnpsykiatri, en lösning som innebar att psykologiska och medicinska problem betraktades som besläktade med varandra. De psykiska störningarna ansågs till exempel ha ett kausalt förhållande till fysiska sjukdomar i spädbarnsåldern:

Barnpsykiatri har sedan ett par decennier känt till att dessa koncentrationsstörningar mycket ofta orsakas av lättare hjärnskador, retningar i hjärnans vävnader som uppkommit vid febersjukdomar i späda ålder, upprepade öroninflammationer, komplikationer vid förlossningen eller liknande. Föräldrarna är i regel inte alls på det klara med att halsinfektioner eller kikhostan under det första året har kunnat få bestående verkningar.⁴⁶⁷

En halsinfektion i tidiga år kunde alltså vara den bakomliggande orsaken till koncentrationsstörningar. Det koncentrationsstörda barnet behövde därför komma i kontakt med psykiatrisk expertis och få behandling för sina problem, snarare än att tillrättavisas och ställas till svars för sitt uppförande. Behandlingen skulle inte bara inrymma rådgivning, även medicinering kunde behövas: ”Barnpsykiatrikerna har numera möjligheter att ge medicin, som hjälper en del av dessa elever att bli mera lugna och samlade”.⁴⁶⁸ Ett liknande resonemang fördes också av Torsten Ramer som var överläkare för den mentalhygieniska verksamheten vid Stockholms stads skolor. Ramer framhöll i ett inlägg i *Svensk skoltidning* från 1958 vikten av att

⁴⁶⁶ Se till exempel *Lärartidningen* 1962:5.

⁴⁶⁷ *Lärartidningen* 1962:18.

⁴⁶⁸ *Lärartidningen* 1962:18.

man uppmärksammade barnets kroppsliga och psykiska tillstånd när man försökte komma tillrätta med disciplinproblemen:

Det säger sig självt att barn med ett mer uttalat handikapp är särskilt utsatta. Man bör därför särskilt uppmärksamma tillstånd såsom kroppslig klenhet, psykisk efterblivenhet, psykolabilitet och tidiga karaktärsstörningar eller – som man förr uttryckte det – psykopatiska symptom, känslöstörningar beroende på uppväxtsituationen, läs- och skrivsvårigheter, vänsterhänthet och andra motoriska handlingar, nedsatt syn och nedsatt hörsel.⁴⁶⁹

Som ovanstående citat visar kunde flera olika vokabulärer sammankopplas i sökandet efter orsakerna till barns störande beteende. Framträdande var kombinationen av fysiska och medicinska kategorier – kroppslig klenhet, vänsterhänthet, nedsatt syn och hörsel – och psykologiska – psykolabilitet, känslöstörningar. Men även ett moraliskt laddat begrepp – som karaktärsstörningar – ingick i denna beskrivning av det störande beteendet. De medicinska förklaringarna var dock överskuggande. Med hänvisning till teorier om hjärnans tillväxt och utveckling framförde Ramer följande förklaringar till det störande beteendet:

De viktigaste processerna härvidlag är knutna till ledningsbanorna inom hjärnan och hjärnbarken. Redan när barnets föds är de livsviktiga ledningsbanorna färdigbildade och funktionsdugliga. Detta innebär bl a att de finaste nervtrådarna har försetts med s k myelinsidor. Man kan, ehuru något grovt och schematiskt, tänka sig dessas roll som isoleringen kring en elektrisk ledningstråd... Det är nu att märka att stora delar av hjärnans ledningsbanor ännu inte är färdigmyeliniserade förrän bortåt tioårsåldern. Allting talar också för att denna process förlöper i olika tempo alltefter de ärftliga anlagen. Frånvaro av färdigmyeliniserade banor tar sig särskilt uttryck i att barnen länge är hämningslösa och företer stora och kraftiga reaktioner på relativt obetydliga retningar. Många av de s k nervösa symtomen torde därför ha sin bakgrund i försenad myelinisering.⁴⁷⁰

Samtidigt som Ramer gav uttryck för ett medicinskt och psykiatriskt synsätt menade han att barnets uppväxtmiljö också spelade stor roll för barnets utveckling:

De miljömoment som härvidlag är de viktigaste har av allt att döma att göra med om barnet under sin uppväxt fått känslöstörningar genom att det berövats moderns omsorg och ömhet. Av denna anledning finner man därför mycket ofta att exempelvis barn som fått växa upp med ensamstående mödrar, skilsmässobarn m fl löper särskilt stora risker. [...] Om de utsätts för brist på förståelse och samtidigt alltför stora krav är vägen banad till missanpassning eller psykisk ohälsa.⁴⁷¹

⁴⁶⁹ SSK 1958: 32.

⁴⁷⁰ SSK 1958:37.

⁴⁷¹ SSK 1958:37.

Att som Egidius och Ramer beskriva disciplinproblemen med hjälp av både psykologiska och medicinska begrepp synes ha blivit vanligare under perioden, åtminstone hade det nu blivit ett möjligt och rimligt sätt att framställa och förklara disciplinproblemens orsaker. Beskrivningarna hade ett uppenbart släktskap med den miljöorienterade diskursen. En likhet bestod i att man placerade disciplinproblemens orsaker utanför barnets medvetna vilja och personliga ansvar, vilket känns igen från Israels inlägg. Det störande beteendet var alltså inte barnets eget fel, utan antogs vara resultatet av arv eller miljö. En annan likhet var tendensen att beskriva det störande beteendet i sjukdoms- och vårdtermer och att man återopade vetenskapliga kunskaper och metoder för att komma tillrätta med problemen. Det går emellertid också att urskilja skillnader. Den tidigare miljöorienterade diskursen hade förvisso omfattat en medicinsk vokabulär, men de psykologiska kunskaperna och metoderna hade stått i centrum. Nu synes den psykologiska vokabulären kompletteras av den medicinska och psykiatriska i högre utsträckning än förut. Alternativt kan detta vara resultatet av barnläkarnas tendens att tillägna sig det psykologiska språkbruket och därigenom knyta att till den miljöorienterade diskursens mer vetenskapliga, och därmed legitima, sätt att beskriva barns problematiska beteende.

En annan skillnad är att den vetenskapliga vokabulären nu också kunde kopplas samman med en mer traditionell moraliskt orienterad vokabulär. Ramers hänvisning till karaktärsstörningar som uppmärksammats ovan är ett exempel på hur ett begrepp från den moralorienterade diskursen kunde användas inom den miljöorienterade diskursen. Denna sammanblandning av diskurser är urskiljbar i flera artiklar under perioden. I samma andetag som man beskrev barns problematiska beteende med begrepp som nervös oro, beteenderubbningar och psykisk försvagning kunde man också tala om barnets dumheter eller bråkligheter, och härleda detta till barnets förväntade vilja.⁴⁷² Dessa begrepp tillhörde vokabulärer som tidigare hade ingått i olika och motstridiga diskurser, men som nu alltså kunde uppträda tillsammans utan att detta framstod som problematiskt.

Uppvärderandet av psykologins möjligheter att lösa disciplinproblemen förefaller dock samtidigt ha inneburit ett spänningsfyllt förhållande mellan psykologer och lärare, framför allt uttrycktes ibland en skepsis inför psykologernas förmåga att praktiskt bidra till utformningen av skolans fostran.⁴⁷³ Den psykologiska expertisens intåg i skolan framställdes förvisso oftast i positiva ordalag, som kunskaper och metoder som lärarna behövde

⁴⁷² Folkskolan 1963:7; Lärartidningen 1959:1-2, 1960:34.

⁴⁷³ Denna skepsis hos lärarna synes dock ha varit starkare under 1940-talet än i början av 1960-talet. Enligt Barnpsykiatern Elis G. Regnér kunde lärarnas negativa inställning till psykologer och psykiatriker delvis förklaras av att de förra inte hade tillgodogjort sig de senares kunskaper och därför byggde sin kritik på missuppfattningar, FSL 1955:9-10, även 1955:11, 1956:1-2.

ta till sig för sin yrkesutövning, men man var samtidigt noga med att framhålla värdet av den egna professionaliteten. Lärarnas unika erfarenheter och kunnande fick sålunda inte negligeras. Att psykologin alltmer hade fått rollen att begreppsligt definiera skolans disciplinproblem innebar dock att lärarnas unika erfarenheter och kunskaper kunde skjutas i bakgrunden. Det blev till och med möjligt att diskutera skolans disciplinproblem utan att lärarna deltog, något som skribenterna i lärartidningarna ansåg vara upprörande. Följande stod till exempel att läsa i en ledarartikel i *Lärartidningen* från 1962 med anledning av en psykologikonferens om elevvård där lärarkåren inte hade företrätts:

Det ter sig för oss helt verklighetsfrämmande när landets skolpsykologer vid en sammankomst i november förra året diskuterade elevvård utan att lärarna var företrädare vid konferensen.⁴⁷⁴

Den moralorienterade diskursens utveckling och förändring

Trots att psykologiska och medicinska beskrivningar av disciplinproblemen alltså fick ett större utrymme efter 1958 – och trots att lärarna alltmer tog till sig dessa – var inte den moralorienterade fostransdiskursen på något sätt uträknad i och med skolagaförbudet. Som jag har visat ovan ansågs behovet av ordning och reda i skolan inte ha minskat även om formerna för detta hade förändrats efter agaförbudet. Somliga skribenter menade till och med att moral, ordning och reda och att ställa tydliga krav på skolbarnen var viktigare än någonsin och att denna insikt delades av allt fler. Som det uttrycktes i en ledarartikel i *Lärartidningen* från 1959:

Det är välgörande att finna hur saker och ting nu nämns vid sitt rätta namn. Vad som inte är annat än oförfalskat busliv ges inte längre förskönande omskrivningar i kvasivetenskapliga, slapp överslätande termer.⁴⁷⁵

Skolans fostran handlade enligt samme ledarskribent om att ”ställa krav” på barnen snarare än att försöka avtäckta eventuella orsaksförhållanden mellan disciplinproblemen och barnens psyken. Talet om att ställa krav innebar dock inte att man tog avstånd från psykologiska förklaringar. Snarare var det ett uttryck för att man ställde skolans ordning i förgrunden och sköt sökandet efter själva orsakerna i bakgrunden. Som folkskolläraren Folke Casserstedt uttryckte saken:

Man har i många sammanhang på sistone kunnat märka en förändrad reaktionsattityd gentemot våra missanpassade ungdomar. Klimatet har blivit ett par grader kyligare för dem, åtminstone har det märkts i pressen och de

⁴⁷⁴ *Lärartidningen* 1962:5.

⁴⁷⁵ *Lärartidningen* 1959:13-14.

rättsvårdande organens reaktioner. Benägenheten att ”släta över” eller söka förklaringar – bortförklaringar har många ansett – är uppenbarligen i avtågande. [...] Här ska inte göras något försök att diskutera vad orsakerna till skolket kan vara. De kan ju vara mycket skiftande.⁴⁷⁶

Som har beskrivits ovan skapade agaförbudet en oro över vilka disciplinmedel som stod till buds i den nya fostranssituationen och hur effektiva dessa var. I flera inlägg där detta diskuteras kan man tydligt urskilja den moralorienterade diskursen. I en artikel i *Lärartidningen* från 1961 redovisades till exempel en undersökning av skolans disciplinsituation där ett antal rektorer gav sin syn på de nya disciplinbestämmelserna. Rektorerna gav en entydig bild av försämrade förhållanden. Beskrivningarna präglades helt av den moralorienterade diskursens vokabulär. De försämrade förhållandena handlade enligt rektorerna om:

Oro, ohörsamhet, bristande koncentration, pratighet, retlighet, bristande hyfs, nonchalans, uppstudsighet, trots, aggressivitet, förstörelselusta, snatterier, rökning och spritmissbruk, terrorisering av kamrater, negativ inställning till stora delar av skolarbetet, tilltagande skolk, smitning och i vissa fall nedbusning och provokation.⁴⁷⁷

Disciplinproblemen definierades av rektorerna med hänvisning till bristande uppförande och dåliga attityder, snarare än till psykologiska eller medicinska problem. Dylika detaljerande beskrivningar av disciplinproblemen i moraliska uppförandetermer var inte ovanliga under perioden. Evald Fransson var aktiv även under denna period och betonade nu som förr viken av att disciplinproblemen diskuterades i termer av gott och ont snarare än i termer av miljöskador och sjukdom. Fransson delade, föga överraskande, oron över de ökade disciplinproblemen. Han antydde dock viss hoppfullhet i samband med den uppvärdering av fostrans betydelse som enligt honom kom till uttryck i skolberedningens betänkande: ”Efter årtionden av nedvärdering och försummelse börjar nu fostran åter komma till heders”.⁴⁷⁸ Fransson efterfrågade dock en tydligare moralisk beskrivning av fostransuppdraget karaktär:

Ty vilken innebörd man än inlägger i fostran, så måste däri de moraliska synpunkterna tillmätas en stor vikt. Detta framgår ju klart därav att den intensifierade fostran, som nu krävs, motiveras av behovet att eleverna bibringas mera av moralisk kunskap och moraliska känslor, så att det bättre kan skilja mellan gott och ont, rätt och orätt, tillåtet och förbjudet.⁴⁷⁹

⁴⁷⁶ Folkskolan 1960:1.

⁴⁷⁷ *Lärartidningen* 1961:24.

⁴⁷⁸ *Lärartidningen* 1962:18.

⁴⁷⁹ *Lärartidningen* 1962:18.

Det räckte alltså inte att begrepp som fostran och disciplin återigen var gångbara, de måste fyllas med en tydlig moralisk innebörd, det vill säga de måste knytas till tydliga värderande och moraliskt laddade begrepp som bra och dåligt, gott och ont, tillåtet och förbjudet för att bli verkligt effektiva. Detta framhållande av moralens betydelse kan urskiljas i flera artiklar. I en ledare i *Folkskolan* från 1959, med titeln ”Uppfostran till ansvar”, stod till exempel följande att läsa:

Fastän kulturmönstren är skiftande hos olika nationer, har märkvärdigt nog de allra flesta länder att brottas med samma uppfostringsproblem, vilka just nu ligger på det moraliska planet, och som i extrema fall tar sig uttryck i den lavinartade tilltagande ungdomsbrottsligheten. [...] Vi vill uppfostra de unga till fria människor, som utur sin frihet tar ansvar. För övrigt är ansvar i grund och botten ingenting annat än moral. Det finns inget ansvar utan moralisk impuls (annars vore det ju tvång), och ingen moral utan ansvar. Men vi gouterar inte längre ordet moral, och det har sina skäl! Vi har kommit ifrån en gammaldags omedveten sedlighet, som vilar på tradition och vana, lika mycket som vi avböjer moralbud, moralpredikningar och moralpedanteri.⁴⁸⁰

Det var emellertid inte bara talet om moral, ansvar och uppförande som upplevde en renässans. Även talet om straffets nödvändighet återkom i flera artiklar. Helge Haage var i likhet med Fransson aktiv även i fostransdiskussionen under denna period. Haage skrev bland annat en artikel där han betonade straffets roll i skapandet av ”rättsuppfattning” hos eleverna. Han återanvände för detta ändamål skoldisciplinutredningens tal om ”straffets psykologi” från 1947.⁴⁸¹ Haages resonemang var ett tydligt eko av den äldre moralorienterade diskursen där straff ingick som ett nödvändigt element. Det gällde dock att finna andra slags bestraffningar än kroppsliga nu när skolagan hade förbjudits. Straffets roll betonades även av *Folkskolans* redaktör Margit Mändl. Så sent som 1963 skrev hon en artikel med titeln ”Om straffets metodik” som i allt väsentligt upprepade skoldisciplinutredningens och Haages resonemang. Att man inte kunde använda kroppsstraff var inget större problem för Mändl, det viktiga var att det felande barnet ställdes till svars för det han eller hon hade gjort. Att barnet förstod sitt personliga ansvar var alltså centralt. För att straffet skulle vara effektivt var det också nödvändigt att barnet nådde full insikt om det felaktiga i sitt uppträdande. Här ansågs skamkänslor ha en viktig funktion: ”Ofta kommer en bestraffning som är lindrig att vara mer effektiv om en förborgad skamkänsla kan dyka upp i själens djup”.⁴⁸²

⁴⁸⁰ *Folkskolan* 1959:61.

⁴⁸¹ *Folkskolan* 1958:4.

⁴⁸² *Folkskolan* 1958:5.

Sammanfattande analys – diskursernas förtydligande och förändringar

Den analys av fostransdiskussionen i lärartidningarna som har gjorts i detta kapitel bekräftar på flera punkter den utveckling som har påvisats i analysen av den skolpolitiska processen. De övergripande fostransdiskurserna, kunskaperna som åberopades, teknikerna och strategierna som utvecklades känns alla igen. Lärartidningarnas karaktär av öppet debattforum, till skillnad från utredningarnas och styrdokumentens mer enhetliga och harmoniska framställningar, har emellertid inneburit att skillnaderna mellan de olika positionerna i debatten har blivit tydligare. Detta har möjliggjort en mer ingående analys av diskursernas grundläggande orienteringar, logiker och möjlighetsvillkor.

I det förra kapitlet visade jag att den miljöorienterade diskursen vilade på en specifik framställning av dåtiden och framtiden. Mot fonden av ett mörkt förflutet och en ljus framtid ville skolkommissionen rensa bort allt som ansågs omodernt och förlegat och lägga grunden för ett modernt och demokratiskt samhälle. Flera centrala element i denna diskurs har i detta kapitel kunna beskrivas i större detalj, samtidigt som det har visat sig att också den moraliskt orienterade diskursen vilade på en specifik framställning av dåtiden och framtiden. Här handlade det om att bevara det som ansågs omistligt i det förindustriella samhället och kombinera detta med det moderna samhällets kunskaper och tekniker.

Mot bakgrund av de olika och motstridiga framställningar av samhällsutvecklingen som här framträdde uppstod en polariserad diskussion om skolans fostran och disciplinproblemen. I explicita moraliska termer hänvisade man inom den moralorienterade diskursen till barnets medvetna vilja och personliga ansvar när man försökte komma tillrätta med disciplinproblemen. Det önskvärda barnet konstruerades här som ett lydigt och ansvarigt subjekt som skulle låta sig formas i enlighet med skolans moraliska ordning, och omvänt konstruerades det problematiska barnet som ett olydigt och oansvarigt subjekt som behövde disciplineras för att lära sig att uppföra sig rätt. Inom den miljöorienterade diskursen, däremot, riktades blicken bort från barnets vilja och ansvar till fostrarna, det vill säga lärarna och föräldrarna. Här betonades vikten av att man blev varse de olika kausalitets-, eller orsakssammanhang, som antogs existera mellan miljö, fostran och uppförande. För att upptäcka dessa samband hänvisade man till den psykologiska expertisen. Det önskvärda barnet konstruerades här som ett självständigt och samarbetsvilligt subjekt vars naturliga utveckling skulle underlättas genom en vetenskaplig fostran, och omvänt konstruerades det problematiska barnet som ett osjälvständigt och alltför lydigt subjekt som "innerst inne" var olyckligt och neurotiskt. Istället för regler och bestraffningar skulle man med hjälp av psykologisk och medicinsk expertis komma tillrätta med detta barns problem.

Utifrån dessa motstridiga synsätt föreslogs alltså olika slags åtgärder för att komma tillrätta med fostrans- och disciplinproblemen. Här har de två diskussionsarenornas beröringspunkter blivit tydliga; de flesta resonemangen i lärartidningarna känns igen från den skolpolitiska processen. Inom den moralorienterade diskursen betraktades bestraffning som en nödvändig och till och med ofrånkomlig aspekt av barnets fostran, och agan ansågs till och med humanare än bestraffningar som kunde orsaka psykiskt lidande. Denna uppfattning fick en psykologisk-vetenskaplig legitimering, man hänvisade till psykologiska teorier om hur olika slags straff påverkade beteendet. När det gällde agan skulle den användas med urskillning. Agan ansågs framför allt befogad i situationer där inga andra medel fungerade och beskrevs då som en "sista utväg". Här framträder en styrningsrationalitet där straffpsykologi och kravet på ordning var viktiga komponenter. Skolbarnet skulle fostras av en vuxen, helst en lärare, som dels hade kunskaper om bestraffningens psykologiska effekter, dels hade befogenhet att utdela olika slags bestraffningar när så ansågs nödvändigt. Inom den miljöorienterade diskursen, däremot, var alla slags bestraffningar uteslutna. Man skulle utgå från förnuft och psykologisk forskning när man sökte komma tillrätta med disciplinproblemen. Istället för att betrakta barnet som moraliskt ansvarig för sitt uppförande skulle man med hjälp av de nya barnpsykologiska forskningsrönen försöka komma tillrätta med de egentliga orsakerna till uppförandet. Här framträder en styrningsrationalitet där hänvisningar till förnuft, vetenskaplighet och kamratlighet var viktiga komponenter. Skolbarnet skulle fostras av en kamratligt sinnad vuxen vars fostran vilade på en saklig auktoritet.

Trots diskursernas olikheter fanns också vissa gemensamma beröringspunkter. Element från den ena diskursen kunde återopas och komma till användning inom den andra med följd att gamla och nya element fördes samman i nya konstellationer. Denna utveckling är särskilt tydlig efter agaförbudets införande 1958. Jag har pekat på återopandet av den psykologiska vetenskapen, hänvisningen till demokratibegreppet samt hänvisningen till skolans ordning som sådana beröringspunkter. Den nya fostranssituationen ansågs kräva nya disciplinmedel, vilket diskuterades livligt i lärartidningarna. De disciplinmedel som ingick i den nya folkskolestadgan från 1958 – utvisning, kvarsittning och avstängning – blev föremål för diskussion, liksom skolöverstyrelsens förslag om att bygga ut observations- och specialundervisningen. Utöver dessa disciplinära tekniker formulerades också andra förslag. Här fick skolkommissionens tal om "helhetsfostran" en ny användning som handlade om en noggrant planerad reglering och korrigerande av barnets uppförande. Enkelt uttryckt kan man säga att skolans ordning nu utgjorde målet för den fostrande verksamheten snarare än skolbarnets sociala, emotionella och fysiska utveckling. Det ansågs viktigare än någonsin att genom information, samtal och upplysning påverka

föräldrarna. Härigenom ville man lägga en god grund för barnets fostran som sedan skulle underlätta för skolan.

I dessa nya disciplinära tekniker framträder en styrningsrationalitet där disciplineringen skulle ske fördolt och på distans. Centrala komponenter i denna slags styrning var kamratfostran, självreglering, expertrådgivning och föräldraupplysning. Lärarens roll beskrevs framför allt som administrativ, han/hon skulle administrera den fostrande verksamheten, det vill säga planera, observera och övervaka dess olika delar. Själva disciplineringen skulle helst utföras av barnen själva genom "kamratfostran". Samtidigt var det viktigt att man entusiasmerade barnen, att disciplineringen framstod som något positivt. Fostranskampanjerna utgjorde försök att ta tillvara barnens egna engagemang och entusiasm. Den administrativa fostransrollen utsträcktes även till de experter som hade anknytning till skolan, det vill säga skolpsykologer, kuratorer, skolläkare och skolsköterskor. Alla goda krafter skulle nu mobiliseras i kampen för barnets fostran. Skolans styrning skulle verka genom rådgivning och kunskapsförmedling; information och upplysning framställdes som önskvärda sätt att påverka både barnen och föräldrarna, snarare än moraliska pekpinna.

Under undersökningsperiodens senare fas blir det också tydligt att de övergripande fostransdiskurserna utvecklades. Man kan till exempel konstatera att psykologiska synsätt fick en starkare förankring bland lärarna, vilket visar på den miljöorienterade diskursens spridning. Åtminstone hade många tillägnat sig en psykologisk vokabulär som satte sin prägel på diskussionen. Sammanvävd med denna utveckling var också de nya begrepp som gjorde entré i början av 1960-talet. "Elevvård" var ett sådant begrepp som nu började konkurrera med det äldre fostransbegreppet. Med utgångspunkt i elevvårdsbegreppet kunde skolans fostran beskrivas som en vårdande verksamhet som vilade på en respekt för elevernas individualitet och frihet istället för en disciplinär verksamhet som baserades på regler och förmaningar. Detta perspektiv på fostransuppgiften gick också hand i hand med en ny betoning på medicinska kunskaper. Det vårdande perspektivet kunde emellertid också inrymma hänvisningar till begrepp och föreställningar som var hemmahörande inom den moralorienterade diskursen. Tillsammans med beskrivningar av barns problematiska beteende som beteenderubbningar och psykisk försvagning kunde man tala om barnets dumheter och bråkigheter och hänföra dessa problem till barnets förvända vilja. Spridningen av den miljöorienterade diskursen innebar dock inte att den moralorienterade diskursen blev utkonkurrerad. Framhävandet av moral, ordning, tydliga krav och barnets individuella ansvar för sitt uppförande upplevde en renässans i lärartidningarna under 1960-talets början och behovet av bestraffning framhölls med emfas.

I det förra kapitlet blev det tydligt att de olika diskurserna var förankrade i skilda miljöer. I analysen av de texter som producerades i den skol-

politiska behandlingen av fostransfrågan visade det sig att den miljöorienterade diskursen hade sin förankring på den skolpolitiska arenan, framför allt hos den grupp progressiva skolpolitiker som utgjorde 1946 års skolkommission, medan den moraliskt orienterade diskursen hade sin förankring hos folkskollärarkåren. Mot bakgrund av detta kapitelns närmare analys av lärartidningarna finns det skäl att utförligare diskutera detta. Hur kan man förstå det faktum att man pläderade för olika slags fostran på de olika arenorna?

Man kan förvisso finna exempel på olika inställning till fostransfrågan inom de olika miljöerna och det är fullt möjligt att ringa in vissa personer och idéer som mer centrala för utvecklingen än andra, vilket delvis har gjorts i denna studie. Men mer grundläggande är diskussionernas skilda möjlighetsvillkor. Skolpolitikerna och lärarna hade olika slags uppdrag och uppgifter, vilket i hög grad påverkade utformningen av deras olika fostransprogram. Skolpolitiken som utformades under efterkrigstiden var delvis en reaktion på den antidemokratiska utvecklingen i Europa under 1930- och 1940-talen. Det neutrala Sverige blev förvisso aldrig hemvist för de totalitära krafterna men andra världskrigets händelser gjorde naturligtvis avtryck även här. Det svenska samhället ansågs av ledande politiker och opinionsbildare vara i djupt behov av demokratiska reformer.⁴⁸³ Skolan blev på grund av sin grundläggande kultureproducerande funktion en strategisk måltavla för dessa reformsträvanden. Efterkrigstidens skolpolitiker drömde om en skola som kunde bära upp det nya samhälle som nu skulle byggas.

Mot denna bakgrund tedde sig många inslag i den gamla skolan som bakåtsträvande och problematiska, de passade helt enkelt inte in i det moderna demokratiska samhället. Framför allt skolagan framstod som problematisk och blev därför symbolen för ett gammalt och förlegat förhållningssätt till skolbarnets fostran. I denna situation erbjöd den progressivistiska pedagogiken nya lösningar. Här fanns en modern pedagogik där samhällets demokratisering utgjorde det primära målet med skolans verksamhet. Progressivismen hade också beröringspunkter med andra punkter som stod på det skolpolitiska programmet, inte minst betoningen på ”individens i centrum” och det vetenskapliga förhållningssättet, och kunde föras fram som ett slagkraftigt alternativ till äldre och mer traditionella synsätt. Att den miljöorienterade diskursen fick sin förankring bland efterkrigstidens skolpolitiker kan således förstås utifrån de förutsättningar som gällde för den skolpolitiska diskussionsarenan, för de specifika problem man här hade att lösa och de medel som stod till buds för detta.

Den politik om barnet som utformades inom lärarkåren skilde sig på flera sätt från den som fördes fram på den skolpolitiska arenan. Under

⁴⁸³ Se till exempel Richardson (1983), s. 13ff för en diskussion om det skolpolitiska läget efter andra världskriget.

framför allt undersökningsperiodens tidiga fas företrädde tongivande skribenter i lärartidningarna andra normer och ideal än de som fördes fram av skolpolitikerna. Här stod krav på ”hut och hyfsning” och ordning i klassrummet högt upp på dagordningen. Skolkommisionens tal om en ny frihetlig fostran ansågs som alltför idealistisk och sakna förankring i den verklighet man mötte i sin dagliga yrkesutövning. Hur kan man då förstå lärarnas intresse för moralisk upprustning och effektiva disciplinmedel och deras motstånd mot de framväxande progressiva fostransidéerna? Tidigare har jag pekat på lärarnas problem med att stämma in i synen på agan som ett våldsmedel mot bakgrund av deras självbild som demokratiska folkbildare. Men precis som när det gäller skolpolitikens utformande är det viktigt att ge akt på diskussionens möjlighetsvillkor och vilket/vilka problem man hade att lösa. Lärarnas uppdrag bestod enligt folkskolestadgan i att undervisa och fostra, det var den uppgift som varje lärare hade att utföra oavsett vilken syn man hade på skolans roll i samhället. Detta till synes handfasta och konkreta uppdrag ansågs emellertid ha blivit allt svårare att utföra på grund av tilltagande disciplinproblem bland de unga. Uppfattningen att skolan och lärarna hade det primära ansvaret för problemens lösning gjorde inte situationen enklare.

Mot den bakgrunden är det inte förvånande att de problemformuleringar som framträder i lärartidningarna under perioden kretsade just kring disciplinproblemen. Trycket på att skolan skulle hantera dessa problem innebar att samtalet mer kom att kretsa kring ordningsfrågan än visionen om ett demokratiskt samhälle. Att den moralorienterade fostransdiskursen hade sin förankring hos folkskollärarkåren kan alltså förstås mot bakgrund av denna diskussionsarenas förutsättningar, de problem man hade att lösa och de medel som stod till buds för detta. Således kan skillnaderna mellan politiken om barnet som utformades på de båda diskussionsarenorna sägas ha mer att göra med dessa arenors olika möjlighetsvillkor än skolpolitikens respektive lärares personliga eller kollektiva inställning till barn, skola och fostran, vilket innebar att både problemformuleringarna och lösningarna fick skilda utgångspunkter och målsättningar.

Dessa olikheter mellan lärarkårens och skolpolitikernas utgångspunkter och förutsättningar kan också belysas med hjälp av begreppen ”formuleringsarena” och ”realiseringsarena”, två begrepp som har lanserats av Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren.⁴⁸⁴ Formuleringsarenan skulle då i detta sammanhang närmast vara likvärdig med den skolpolitiska arenan där riktlinjerna för den nya skolan formulerades, medan realiseringsarenan skulle vara likvärdig med lärarkårens implementering av dessa riktlinjer i den dagliga skolverksamheten. Förhållandet mellan formulering och realisering är dock inte oproblemiskt. Således påpekar Lindensjö och Lundgren på

⁴⁸⁴ Lindensjö & Lundgren (2000), s. 171ff.

de problem som uppstår när det skapas flera olika formuleringsarenor, något som till exempel leder till tröghet i beslutsprocesserna. I denna studie har jag ytterligare problematiserat förhållandet mellan formulering och realisering genom att visa hur formulerings- och realiseringsarenorna sammansmälter och integreras med varandra. Formuleringen av skolans fostransuppdrag har därmed beskrivits som en bred process som pågår på flera arenor och nivåer. Det finns dock en analytisk poäng med att särskilja formuleringsarenan från realiseringsarenan eftersom det åskådliggör diskussionsarenors skilda möjlighetsvillkor. Skolpolitikernas uppdrag var att formulera skolans fostran medan lärarnas var att realisera den, vilket innebär olika utgångspunkter och möjlighetsvillkor för diskussionerna.

Politiken om barnet

Inledning

I denna avhandling har konflikten om skolagan stått i centrum. Syftet har varit att analysera denna konflikts upprinnelse, utveckling och följder i relation till skolans fostransuppdrag och barndomens innebörder. I tidigare forskning har 1958 års skolagaförbud uppfattats som en naturlig konsekvens av sammansmältningen av parallellskolans skolformer till en enhetskola. I denna studie har förbudet istället problematiserats ur ett barndomshistoriskt perspektiv där diskussionen om skolans fostransuppdrag under perioden 1946-1962 har kopplats till frågan om barns rätt till fysisk integritet.

Med utgångspunkt i detta syfte har avhandlingens analys rört sig på olika nivåer. Dels har det formella skolpolitiska spelet kring enhetsskolan och skolans fostransuppdrag undersökts och ställts i relation till skolans förändrade villkor, dels har de olika texter som producerades på den skolpolitiska arenan och i lärartidningarna analyserats. Teoretiskt och metodiskt har undersökningen knutit an till ett diskursanalytiskt förhållningssätt där frågor om makt och styrning är centrala. I diskussionen om skolans fostransuppdrag framträdde olika diskurser, som på vissa punkter stod i skarp opposition mot varandra. Detta blev som tydligast i debatten om skolagan där olika aktörer intog skilda ståndpunkter. Vid en närmare granskning av denna konflikt har diskursernas olika möjlighetsvillkor undersökts, i betydelsen deras historiska och samhälleliga förutsättningar och deras inre logiker; och de centrala ord, begrepp och metaforer som har utgjort diskursernas centrala element har kunnat ringas in.

De två maktteoretiska begreppen styrningsrationalitet och hegemoni har utgjort de primära analytiska redskapen. Med hjälp av styrningsrationalitetsbegreppet har de målsättningar, inställningar och problem som har varit knutna till hanteringen av barnen under perioden åskådliggjorts. De olika antaganden om barnet som den fostrande verksamheten har vilat på, kunskaperna och vetenskaperna som har legat till grund för den, teknikerna som har ansetts nödvändiga samt det subjekt som utgjort målet för olika

fostrande åtgärder har analyserats och diskuterats. Med hjälp av hegemonibegreppet har kampen om skolbarnets fostran under perioden kunnat förstås och fostransdiskussionens konsekvenser för hur den nya skolans fostrande målsättningar formulerades och kom till uttryck i grundskolans första läroplan har synliggjorts.

Avhandlingen har en grundläggande kronologisk struktur men de båda diskussionsarenorna har analyserats var för sig, vilket har inneburit att analysen har fördjupats efterhand. Ett viktigt resultat av undersökningen är att agaförbudet var långtifrån så oproblemiskt som har antytts i tidigare forskning. Det barndomshistoriska perspektivet som ligger till grund för undersökningen har kunna åskådliggöra detta. Skolagan var inte bara relaterad till skolans utveckling och organisation, den berörde inte bara frågor om lärarnas befogenheter i klassrummet. Kontroversen kring skolagan har också haft bäring på den förändring av barndomens innebörder som hängt samman med skolsystemets omvandling. Frågan om barnets rätt till fysisk integritet som här aktualiserades var ett steg mot den betoning på barns rättigheter som fick sitt genomslag på 1970-talet och som i sin förlängning har fått konsekvenser för barns villkor och barndomens utformning.

För vissa aktörer betraktades agaförbudet visserligen som en självklar konsekvens av enhetsskolans införande. Inom 1946 års skolkommision betraktades ett skolagaförbud inledningsvis som ett enkelt och smärtfritt sätt att avskaffa ett föräldrat och etiskt oförsvarbart disciplinmedel. Snart blev man dock varse att inte alla delade denna uppfattning; framför allt folkskollärarna motsatte sig kraftigt skolkommisionens förslag. Agan var för folkskollärarna intimt sammankopplad med skolans fostransuppdrag, som man ansåg skulle försvåras avsevärt genom ett agaförbud. Lärarnas motstånd ledde till att en särskild utredning tillsattes för att skapa konsensus kring nödvändigheten av ett förbud, nämligen 1947 års skoldisciplinutredning. Utredningen lämnade sitt betänkande 1950. Man föreslog dock inte ett agaförbud som var väntat, istället fokuserade man på det övergripande problemet med skolans disciplinproblem och behovet av disciplinmedel i skolan, det vill säga samma diskussion som hade aktualiserats av folkskollärarna. Agan framställdes av skoldisciplinutredningen som ett disciplinmedel bland andra och skulle inte förbjudas, även om det skulle användas med måtta. Definitionen av agan blev här viktig. Agan skulle inte betraktas som ett vedergällande straff, utan som ett pedagogiskt korrektiv med ett klart fostrande syfte. Därmed placerades agan in i den arsenal av disciplinmedel som ingen ifrågasatte. Det gick alltså inte att fatta ett beslut om att skolagan skulle förbjudas på grundval av skoldisciplinutredningens betänkande. Efter flera turer med remissgångar kring betänkandet tystnade så diskussionen på den formella skolpolitiska arenan kring 1952. År 1958 infördes trots allt ett förbud, detta efter en ändring av strafflagen i juli 1957 som innebar att agan kunde jämföras med misshandel.

Diskussionen om skolans fostransuppdrag och skolagan handlade alltså om mer än disciplin och sanktionerat våld i skolan. Den rörde synen på barn och barnuppfostran i stort och vad skolans uppdrag och roll i samhället skulle vara. I sin förlängning rörde den demokratins innebörder och den vetenskapliga kunskapens plats i samhället. Skolans fostran blev i samband med välfärdsstatens framväxt under efterkrigstiden en viktig byggsten i samhällsbygget. Tanken var att skolan skulle vara en demokratisk och progressiv kraft i samhället. Skolväsendets demokratisering innebar inte minst att alla barn skulle gå i samma skola, något som samtidigt skapade förutsättningarna för en mer homogen barndom. Skolans omvandling hör därför nära samman med barndomens omvandling. Agaförbudet synliggör dessa processer. Det innebar inte bara att kroppsliga bestraffningar skulle vara förbjudna i den nya skolan, utan var också ett steg på vägen mot barns rätt till fysisk integritet.

Avhandlingens övergripande frågeställning har rört hur denna process kan förstås. Varför var ett skolagaförbud självklart ur vissa perspektiv men djupt problematiskt ur andra? Denna fråga behöver uppenbart granskas både i relation till den formella skolpolitiken och skolans fostransuppdrag men också i relation till de kunskaper om barn och barns utveckling som här åberopades, de olika vetenskapliga föreställningsramar som låg till grund för diverse ställningstaganden, de pedagogiska tekniker som aktualiserades och så vidare, det vill säga hela den rationalitet som skolans styrning grundade sig på och de möjligheter som gavs i samhällskontexten. Det är således viktigt att analysera såväl ramarna för och spelet kring agaförbudet som de olika föreställningar om barn och barndom som här möttes. Undersökningen har därför omfattat hela den process där olika arenor, intellektuella och professionella traditioner och aktörer möttes och innebörderna i skolbarnet fostran förhandlades. Detta förhållningssätt har i avhandlingen sammanfattats i begreppet ett vidgat politikbegrepp.

Enhetsskolan, agan och politiken om barnet

Den skolpolitiska utvecklingen under 1900-talet fram till grundskolans införande 1962 analyseras inledningsvis. Ramarna och förutsättningarna för den diskussion om skolbarnets fostran som pågick under efterkrigstiden definierades här. De övergripande målsättningar för skolans fostransuppdrag som formulerades under perioden knöts på olika sätt till visionen om en enhetsskola, något som i specifika skeden aktualiserade skilda kunskaper och vetenskaper och som knöt olika professionella grupper till skolan. Här blir det uppenbart att fostransuppdraget har haft olika innebörder under perioden. Både en utvidgning och en förändring kan urskiljas. De fosterande målsättningarna var under periodens början knutna till barnets kropp och hygien, sedan till uppförandet och karaktären, senare till mental hälsa

och ett demokratiskt sinnelag och slutligen till ett medborgarideal där konsumtion och yrkesarbete stod i centrum. Under det tidiga skeendet handlade skolans styrning av barnet om att forma en frisk och stark kropp och karaktär som var till nytta för nationen medan det från efterkrigstiden och framåt alltmer handlade om att forma en ny sorts individualitet där frihet och självständighet var honnörsorden. I detta framträder olika styrningsrationaliteter, olika inställningar till och sätt att påverka och forma barnet. Förändringen av styrningen hängde intimt samman med de kunskaper, vetenskaper och professioner som återopades och låg till grund för skolans fostransuppdrag under olika skeden. Betoningen på skolbarnets kropp och hygien var framför allt knuten till den medicinska vetenskapen och läkarkåren medan betoningen på barnets mentala hälsa var knuten till den psykologiska vetenskapen som fick ett allt starkare inflytande över skolans fostran, framför allt i samband med 1946 års skolkommision.

Till sist kan man i den övergripande skolpolitiska utvecklingen under 1900-talet också urskilja en förändring av synen på barnets fysiska integritet, en utveckling som kan följas med början i 1940-talets debatt om skolan och som fick ett konkret uttryck i 1958 års skolagaförbud. Skolagaförbudet har behandlats mycket knapphändigt i den tidigare forskningen. Förutom de faktaorienterade beskrivningar man kan finna i böcker som *Svenska folkskolans historia* har debatten om skolan utgjort en mer eller mindre bortglömd problematik i den utbildningshistoriska forskningen. Undantaget är Gunnar Richardson som i en studie har beskrivit skolagaförbudet som en naturlig konsekvens av enhetsskolereformen.

Jag menar dock att det finns anledning att se det skolpolitiska spelet kring skolan ur ett tydligare konfliktorienterat perspektiv, som en kamp om hegemonin i fostransfrågan. Det hegemoniska inslaget i det politiska spelet är märkbart från början till slut. För att genomföra ett skolagabeslut behövde 1946 års skolkommision uppnå konsensus kring nödvändigheten att avskaffa fysiska bestraffningar i skolan. Därför tillsatte man en egen intern utredning, agautredningen. Att förbjuda skolan visade sig dock inte vara så lätt som man hade trott. Lärarkårerna protesterade mot agautredningens förslag, vilket ledde till att man tillsatte en större utredning, 1947 års skoldisciplinutredning. Att denna utredning endast bestod av personer med anknytning till skolan var en tydlig eftergift åt lärarna och var ett uttryck för en hegemonisk strategi där man försökte uppnå konsensus kring skolagabeslutet genom att inkludera motståndarna i beslutsprocessen, snarare än att genomföra ett förbud över deras huvuden. Man gick också lärarna till mötes i det att utredningen även fick i uppdrag att formulera nya metoder för att komma tillrätta med disciplinproblemen i skolan, något som lärarna hade framhållit som viktigt. Genom skoldisciplinutredningen lyckades man till slut få med sig lärarna men till priset av att agaförbudet inte kunde genomföras, eftersom utredningen mot förväntan inte

mynnade ut i ett förslag om ett agaförbud. Skoldisciplinutredningen försökte istället uppnå konsensus kring ett annat synsätt på skolans fostran. Man motsatte sig beskrivningen av aga som våldsutövande och beskrev den istället som ett pedagogiskt instrument. På så sätt byggde man in agan i en pedagogisk ram och försökte skapa samsyn kring tanken på agan som ett av många olika pedagogiska instrument. Liknande hegemoniska strategier kan urskiljas i debatten om skolans fostran och disciplin under hela perioden.

För att förstå denna process kan man dock inte ensidigt knyta analysen till politiska aktörers intentioner och strategier. Jag menar att händelseutvecklingen måste knytas till en diskursiv och språklig process. Att beslutet om ett agaförbud till slut genomfördes 1958 hade inte med skolpolitiska aktörer att göra, utan var en konsekvens av 1957 års förändring av strafflagen varigenom aga kunde likställas med misshandel. Detta var en förändring som hade sin grund i en övergripande förändring av synen på våld och bestraffningar snarare än i progressiva skolpolitikens reformförslag. Den språkliga aspekten av denna process kan också belysas genom att uppmärksamma vissa begreppsliga förändringar. Lagändringen 1957 innebar att skolagan juridifierades och likställdes med misshandel. Därigenom laddades skolagan med nya innebörder som innebar att den tappade sin pedagogiska legitimitet.

Ett ensidigt aktörsperspektiv riskerar också att dölja de oförutsedda och oplanerade inslagen i händelseförloppet. Detta blir tydligt när man jämför skolkommissionens vision om den nya skolan med det faktiska resultatet. Som ett led i att demokratisera skolväsendet ville skolkommissionen göra upp med den auktoritära fostran man menade hade präglat gamla tiders skola och som man fortfarande såg spår av. Skolagan var själva sinnebild för en auktoritär fostran och ett agaförbud skulle därför, vid sidan av att avskaffa all våldsanvändning i skolan, ha ett stort symboliskt värde. Det vore dock missvisande att beskriva resultatet av skolkommissionens vision som en humanisering av skolans disciplinering, även om förbudet mot att slå barnen i skolan naturligtvis kan beskrivas i sådana termer. Genom skolkommissionen hamnade hela fostrans- och disciplinfrågan i blickfånget och konstruerades som ett politiskt och pedagogiskt problem. Detta i sin tur ledde till att fler och effektivare disciplinmedel utvecklades, även om agan försvann.

Viljan att demokratisera skolan aktualiserade ett behov av att synliggöra hur skolans och samhällets styrning av individen skulle utformas och på vilka kunskaper och tekniker den skulle vila. Det innebar samtidigt att det blev nödvändigt att åstadkomma en ny gemensam förståelse av skolans forstransuppdrag. Hegemonin måste formas på en ny grund. Här blev hänvisningarna till vetenskap och psykologi viktiga. Intresset för och tilltron till den psykologiska vetenskapen tillhör de karakteristiska dragen i

det skolpolitiska utredningsarbetet under efterkrigstiden. Skolpolitiker, lärare och opinionsbildare hänvisade allt oftare till den psykologiska forskningens kunskaper och tekniker när skolans problem diskuterades, vilket blev nödvändigt för att få talutrymme i diskussionen. Man måste framhålla att de åtgärder man föreslog vilade på den psykologiska forskningens rön om barnets utveckling, inläring och så vidare. Samtidigt uteslöts andra synsätt på skolans fostran och sociala organisering som innehöll hänvisningar till moral och tradition, eftersom dessa inte kunde knytas till ett vetenskapligt synsätt. Psykologin var dock ingen enhetlig vetenskap, utan inrymde – som den fortfarande gör – många riktningar och synsätt. Men genom att man sällan eller aldrig refererade till specifika psykologiska teorier och studier, utan istället använde psykologin som ett legitimerande argument i sig kunde psykologin infogas i olika och motstridiga synsätt. Hänvisningen till psykologin framträder således mer som en retorisk strategi än ett genuint intresse för specifika psykologiska teorier och metoder. Psykologin blev en nod, eller kontaktpunkt, i den hegemoniska processen omkring vilken en samsyn kring fostransfrågan kunde byggas. Andra sådana noder var hänvisningen till demokrati och senare också behovet av ordning.

Även om genomförandet av skolagaförbudet alltså inte kan tillskrivas de skolpolitiska aktörerna infördes dock ett förbud 1958. Hur blev detta möjligt? Frågan behöver sättas i relation till den större samhällsdiskussion om ”ungdomsfrågan” och disciplinproblemen som pågick under perioden. Här kan man konstatera att det fanns olika och motstridiga synsätt på hur dessa problem skulle hanteras och som fick betydelse både för skolans roll och uppgifter i samhället och för barndomens innebörder. Dessa olika synsätt var knutna till två divergerande berättelser om samhällsutvecklingen. Diskursanalysen gör det möjligt att förstå hur de motstridiga förhållningssätten till disciplinproblemen och agan var knutna till den inre logiken i dessa berättelser. Med hänvisning till 1900-talets samhällsutveckling lades grunden för både en mörk berättelse om förfall och moralisk kris och en ljus berättelse om modernitet, upplysning och humanisering. Dessa berättelser utgjorde sedan ramverk, eller yttre möjlighetsvillkor, för de problemformuleringar och åtgärdsförslag som kopplades till agafrågan på de båda diskussionsarenorna.

Jag visar att när agaförbudet genomfördes hade de som argumenterat för detta kunnat knyta sin hållning i frågan till en utvecklingsoptimistisk berättelse. Att förbjuda agan beskrevs som ett led i att modernisera och demokratisera samhället. I denna berättelse kunde också enskilda element från motstridiga synsätt inkorporeras. Betoningen på ”ordning” var ett sådant element som med tiden kom att inkluderas i den utvecklingsoptimistiska berättelsen, vilket innebar att centrala föreställningar hos agaförespråkarna blev en del av den nya fostransdiskurs som växte fram. De noder

kring vilka diskussionen kretsade, det vill säga, vetenskap-psykologi, demokrati och ordning, och som utgjorde substansen i det hegemoniska projektet integrerades i den diskurs där nödvändigheten av ett agaförbud framhölls. Agaförbudets motståndare blev därigenom av med sina viktiga bidrag till formuleringen av skolans fostran, vilket innebar att denna vision om skolans fostran saknade bärkraft. Samtidigt innebar denna syn av olika diskurser att hänvisningen till betydelsen av ordning i klassrummet kom att bli betydelsefull för hur de fostrande uppgifterna formulerades efter agaförbudets genomförande. Då blev det viktigt att formulera en syn på fostransuppdraget där ordning och disciplin ingick men som inte inrymde fysisk bestraffning.

Här framträder två övergripande diskurser som i analysen har karakteriserats som en moralorienterad respektive en miljöorienterad diskurs. Under undersökningsperiodens tidiga fas var konflikten mellan dessa diskurser markant, men med tiden kom de att överlappa och blandas med varandra; kunskaper och tekniker som var karakteristiska för den ena diskursen kunde återopas också inom den andra diskursen och tvärtom. Denna utveckling förstärktes efter 1958 års agaförbud. I såväl utredningstexterna och styrdokumenterna som lärartidningarna är det tydligt att en syntes av de olika diskurserna växte fram mellan 1958-1962. Det slags fostran som till slut lades till grund för den nya skolan, och som framträdde i olika texter på båda diskussionsarenorna, av vilka grundskolans första läroplan blev det officiella uttrycket, kan därför beskrivas som en kompromiss mellan den moraliskt orienterade och den miljöorienterade diskursen.

Kompromissen byggde dock inte på en jämlik fördelning av element från de båda diskurserna, man kan urskilja en uppdelning av form och innehåll där den miljöorienterade diskursen utgjorde formen – med hjälp av nyckelord som individ, utveckling, demokrati, vetenskap och modernitet – medan den moraliskt orienterade diskursen utgjorde själva innehållet, vilket i stor utsträckning fortfarande handlade om att upprätthålla skolans ordning och reglera elevernas uppförande på olika sätt. Den samsyn som blev resultatet av fostransdiskussionen innebar därför inte att en diskurs konkurrerade ut en annan, utan snarare i en ny konfiguration av dessa diskurser. Detta innebar att den moralorienterade diskursen fortfarande ockuperade centrum av skolans fostran, men nu baserad på delvis nya kunskaper, framställd med delvis nya begrepp och verksam genom delvis nya tekniker. Samma utveckling är urskiljbar på båda diskussionsarenorna.

Vi kan således närma oss en förklaring till hur det blev möjligt att genomföra ett agaförbud så pass smärtfritt 1958 trots de starka protester detta hade väckt tidigare. Då hade läraropinionen inte accepterat ett agaförbud, utan istället framställt agan som ett legitimt pedagogiskt disciplinmedel. Nu infördes förbudet utan protester. Diskursanalysen har pekat på en förklaring till denna utveckling. Företrädarna för agaförbudet hade in-

korporerat element av agaförespråkarnas bärande tankar och knutit dessa till den moderniseringsvision som också dessa ville stå för. Därigenom hade agaförespråkarna blivit berövade en självständig plattform för sina idéer och underordnades den argumentationslinje som knöt förbudet till modernitet och demokrati. Samtidigt hade agaförespråkarna lyckats göra sin syn på skolans moral och ordning till grundstrukturen i detta nya moderna projekt. Agan hade ersatts av andra medel att uppnå samma mål.

Den diskursiva syntes som här har synliggjorts problematiserar tanken på en radikal förändring av skolans fostran under perioden. Avslutningsvis ska därför föreställningen om ett diskursivt skifte i relation till skolbarnets fostran kortfattat diskuteras.

Skolans fostran under perioden – ett diskursivt skifte?

I flera historiska studier som behandlat skola, fostran och barndom har man pekat på hur synen på barn och fostran har förändrats under 1900-talet. Efterkrigstiden har då ofta framställts som en brytningstid där denna förändring är tydligt urskiljbar. Man har inte minst pekat på ett skifte från en moralistisk till en psykologisk-vetenskaplig världsbild och framhållit psykologins framväxt och inflytande som en viktig faktor för förändrade föreställningar om barn och fostran. Inte sällan har denna förändring beskrivits med drastiska formuleringar som ”ett verkligt genombrott för en ny syn på barn och barnuppfostan”.⁴⁸⁵ Särskilt i förhållande till ”problem-barnet” har detta skifte framhållits. Förändringen har beskrivits som en övergång från det vanartiga barnet till det psykiskt defekta barnet. Medan det vanartiga barnet skulle fostras med bud, regler och bestraffningar av olika slag skulle det psykiskt defekta barnet istället förstås och behandlas utifrån psykologiska insikter och tekniker.

Denna historieskrivning om skolbarnets fostran har utgått från olika teoretiska och metodologiska utgångspunkter; den kan urskiljas i såväl mer traditionell utbildningshistorisk forskning som i foucaultansk inspirerad forskning.⁴⁸⁶ I foucaultanska studier med ett historiskt – eller genealogiskt – perspektiv har det inte minst funnits en tendens att framställa detta som en övergång från en styrning som opererar uppifrån och utifrån till en styrning som opererar genom en internalisering av de önskvärda uppförandekoderna. Förändringen har också beskrivits som en övergång att reglera och straffa kroppen till att normalisera och rehabilitera själen.⁴⁸⁷ De psyko-

⁴⁸⁵ Richardson (1983), s. 91.

⁴⁸⁶ För den utbildningshistoriska beskrivningen, se t ex Richardson (1983), s. 91-102, 361-366; Marklund (1985), s. 53. För en Foucaultinspirerad analys, se till exempel Börjeson (1995), s. 127-140.

⁴⁸⁷ Utgångspunkten för detta slags beskrivningar av maktutövningens förändring tas van-

logiska vetenskaperna har tillskrivits stor betydelse för denna utveckling. Psykologin anses ha tilldelats rollen att förse maktutövningen med ett nytt slags vetande om människan varigenom nya makttekniker kunnat utvecklas. Resultatet av denna process har blivit en ”liberal styrning” där de styrda alltmer antagit rollen av aktiva medaktörer i sin egen styrning, en styrning i namn av frihet och demokrati.⁴⁸⁸

Som har framgått av denna avhandlings undersökning instämmer jag i flera av dessa tolkningar av hur fostransdiskurser, styrningsrationaliteter och subjektskonstruktioner omförhandlats och förvandlats från efterkrigstiden och framåt. Min undersökning har också bidragit till att kasta nytt ljus över hur några av dessa omvandlingar har möjliggjorts i specifika diskursiva processer. Jag menar dock att det på några punkter finns anledning att problematisera och nyansera denna historieskrivning. Jag har till exempel pekat på att de övergripande diskurser som har kunnat urskiljas i fostransdiskussionen inte gärna kan sägas ha avlöst varandra. Istället har min undersökning visat på en process där olika diskurser med tiden börjar överlappa och sammanblandas med varandra på ett sätt som gör att det är svårt att tala om skiften. Uttryck som syntes och kompromiss fångar bättre in denna utveckling än övergång och skifte. Jag menar därför att det är möjligt att ifrågasätta den ofta upprepade tesen att en gammaldags fostran baserad på bud, regler och uppifrånstyrning har kommit att ersättas av en modern uppfostran baserad på psykologiskt vetande och inifrånstyrning.

Den styrningsrationalitet som framträder på de båda diskussionsarenorna efter 1958 kan inte heller på ett övertygande sätt reduceras till en liberal styrning, tvärtom har jag visat hur en tydlig strävan efter att reglera skolbarnets uppförande enligt traditionella moralkoder nu framträder. Om den moralorienterade diskursen kan beskrivas som moralistisk och strängt reglerande av skolbarnets uppförande är den fostran som började ta form inom skolan efter 1958 inget avsteg från denna diskurs, snarare en förstärkning av den, fast i en ny skepnad. Skolagaförbudet uteslöt förvisso agan som ett legitimt korrekionsmedel – vilket omöjliggjorde fortsatta hänvisningar till kroppsstraffens betydelse – men den äldre pedagogikens styrningsrationalitet, som framhöll reglering av beteendet med hjälp av regler och bud, dominerade alltjämt framställningarna om skolans fostran.

På samma sätt är det möjligt att ifrågasätta beskrivningen av de olika subjekt som har konstruerats i denna process. I den miljöorienterade diskursen – som ökade i inflytande från 1950-talets början – konstruerades visserligen ett annat subjekt än det fogliga subjekt som konstruerades inom den moralorienterade diskursen. Detta nya subjekt kan också knytas samman med en styrningsrationalitet där delaktighet, kamratskap och förtro-

ligtvis i Foucaults studie över fängelsesystemets uppkomst i Foucault (1993).

⁴⁸⁸ Psykologins betydelse har bland annat beskrivits av Nikolas Rose. Se Rose (1989). På svensk mark kan man nämna Hultqvist (1990).

lighet stod i förgrunden snarare än den tvingande styrning som dominerade den moralorienterade diskursen, det vill säga en aktiv delaktighet i sin egen styrning. Men min undersökning har visat att det även inom den moralorienterade fostransdiskursen fanns ett visst utrymme för ett delaktigt, självreflexivt subjekt som förväntades ta ansvar för sitt uppförande och därigenom aktivt delta i fostransprocessen. Detta subjekt framträder kanske som tydligast i relation till medborgarskapstanken. I texter där medborgarskapet diskuterades förutsattes ett rationellt subjekt som både kunde förstå och tillägna sig instruktioner och reflektera över sitt eget uppförande. Det psykologiska språket som alltmer genomsyrade fostransdiskussionen på 1950-talet behöver därför inte ses som uttryck för ett radikalt brott med tidigare subjektskonstruktioner i detta avseende. Det kan istället ses som en fortsättning på och en radikaliserings av det tal om skola, fostran och barndom som redan existerade inom den moralorienterade diskursen. Processen kan då hellre beskrivas som en kamp om hegemonin där olika subjekt och styrningsrationaliteter kunde aktiveras inom flera olika diskurser samtidigt. Som har påpekats ovan avgjordes inte heller denna kamp genom att den ena diskursen trängde ut den andra, vilket ytterligare problematiserar tesen om skiften eller övergångar.

Hela den process som har studerats i denna avhandling har haft stor betydelse för utformandet av den moderna barndomen. Det är idag vanligt att tala om barn som ”kompetenta” och värdet av ett ”barnperspektiv” framhålls med enfaset i både statliga utredningar och samhällsdebatten. Under den senare delen av 1900-talet går det att skönja en tydlig utveckling mot att barn uppfattas som egna politiska subjekt frikopplade från föräldrar, familj och den övriga vuxenvärlden. Barn beskrivs allt oftare med ord och begrepp som tidigare varit exklusivt knutna till vuxnas identiteter och tar därigenom plats i de vuxnas domäner.⁴⁸⁹ Förbudet mot skolaga var ett viktigt steg i denna utveckling och hjälpte till att bana väg för den. Sammantaget har detta inneburit att barn tillerkänts fysisk och psykisk integritet, fått sina intressen och rättigheter bevakade samt fått rätt till umgänge med båda föräldrarna efter en skilsmässa. Viktiga hållpunkter i denna utveckling är 1970-talets utredning om barnens rätt, som bland annat resulterade i 1979 års generella förbud mot barnaga, den svenska riksdagens ratificering av FN:s konvention om barnets rättigheter, barnkonventionen 1990, inrättandet av Barnombudsmannen 1993 samt den vårdnadslagsstiftning som trädde i kraft i slutet av 1990-talet. I denna studie har dock en ensidig ut-

⁴⁸⁹ För en diskussion om denna utveckling se Anne-Li Lindgren & Gunilla Halldén (2001), ”Individuella rättigheter; autonomi och beroende. Olika synsätt på barn i relation till FN:s barnkonvention, i *Utbildning & Demokrati*, vol. 10:2, s. 65-79; Bengt Sandin & Gunilla Halldén (2003), ”Välfärdsstatens omvandling och en ny barndom”, i Bengt Sandin & Gunilla Halldén (red), *Barnets bästa. En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*, Lund, s. 17ff.

vecklingsoptimistisk förståelse av barndomens utveckling och förändring problematiserats. Samtidigt med utvecklingen mot fysisk integritet och rättigheter har, i namn av frihet, modernitet och demokrati, nya och mer effektiva strategier och tekniker utvecklats för att observera, forma och kontrollera barns liv på olika sätt. På både gott och ont har därför, med Nikolas Roses ord, denna utveckling inneburit att barndomen har blivit “the most intensively governed sector of personal existence”.⁴⁹⁰

⁴⁹⁰ Rose (1989), s. 123.

The Politics of the Child

Introduction

After the Second World War, the political vision of a comprehensive school for all children definitively asserted itself in Swedish educational policy. The existing system of parallel schools, with its several forms of elementary school and secondary school, was to be superseded by a compulsory comprehensive school. The complex issue of how best to achieve this and resolve the related problems and challenges had long been the crux of Swedish educational policy. The grand vision of a uniform school for all children was part of the post-war political programmes which stressed the need for a thoroughgoing democratisation of society. In its final report, *Guidelines for the Development of the Swedish School System*, the 1946 Schools Commission claimed that the school had not kept up with the ongoing development in society. More than a rapid advance in science and technology was meant here; the statement presaged a foundational shift from an authoritarian and bureaucratic state to a modern democracy. This process was thought to require an in-depth reform of the entire establishment, including the educational system. The Commission viewed its *Guidelines* as a major contribution to the forthcoming nationwide democratisation.⁴⁹¹

In conjunction with the integration of the parallel school forms, there arose a lively controversy on character formation and discipline. The political aspiration to integrate the educational system came into conflict with a long tradition of dissimilar treatment of schoolchildren according to their supposed differences. These differences were perhaps most noticeable in the issue of whether teachers should have the right to administer corporal punishment. In the preparatory school, such punishment had long been banned; in the girls' school, it had never been introduced.⁴⁹² However, in the elementary school, which was attended by the majority of the children

⁴⁹¹ SOU 1948:27, p. 1.

⁴⁹² Corporal punishment was banned in secondary school in 1928.

between the ages of 7 and 13, corporal punishment was permitted under certain circumstances, namely if “the child did not show improvement through any other correctional means.”⁴⁹³ As the comprehensive school reform took shape, this came to be seen as both a pedagogical and political problem and developed into a central point of conflict where opposing views on the child, character formation, discipline and the task of the school met. The debate eventually led to the 1958 ban on corporal punishment in compulsory school and to the development of new methods and techniques for moulding the character of the young through the school system.

The aim of this dissertation has been to explore and analyse the origins, development and consequences of the debate on discipline and corporal punishment in relation to the school’s task of character formation and changed notions of childhood. Previous research has largely ignored this debate, and the ban that followed in 1958. Where it has been discussed the process has more or less been viewed as a natural consequence of the introduction of comprehensive school. In this study the corporal punishment issue has instead been problematised from the perspective of the history of childhood, with the whole discussion on character formation and discipline during the period 1946–1962 viewed in relation to the question of the child’s right to physical integrity.

The analysis has been conducted on different levels. On one level the school politics in which the comprehensive school reform took shape has been examined and the school’s task of character formation has been related to the changed conditions of the school system. On another level the different texts that were produced, both in the school-policy arena and in the various teachers’ journals, have been analysed. Theoretically and methodologically a discourse-analytical approach has been used where issues of power and governance have been central. In the discussion on character formation in school different discourses were operating, which at certain points stood in sharp disagreement with each other. This became especially clear in the debate on corporal punishment, where different stances on the issue appeared. A closer analysis of these discourses has revealed their different conditions of possibilities, in the sense of their historical and societal circumstances and their internal logics, and the keywords, concepts and metaphors that constituted the central elements of these discourses have been highlighted and described.

The two theoretical concepts *governmentality* and *hegemony* have been used as the primary analytical tools for the study. With the concept of governmentality the goals, attitudes and problems that have been tied to the training of the schoolchild during the period have been made visible. The

⁴⁹³ *Folkskolestadgan* (regulations for the elementary school) § 29 (4).

different presuppositions about the child's being and development on which the character-forming practices have been built, the knowledge and science that have been referred to, the techniques that have been viewed as necessary and the subject that has been the goal for various character-forming actions have been analysed and discussed. With the concept of hegemony the power struggle connected to the discussion of character formation during the period has been examined and the various guidelines for the school's task of character formation that were formulated and expressed in the first curriculum of the comprehensive school have been made visible.

The dissertation has a chronological structure but the two arenas of discussion have been analysed individually, which means that the analysis progresses and deepens gradually. One important result of the study is that the ban on corporal punishment was far from being as unproblematic as has been suggested in earlier research. The childhood-historical perspective has helped to make this visible. Physical punishment in school was not only linked to the school system's development and organisation, it did not only touch upon questions of the rights of teachers in the classroom; the controversy about physical punishment has also been important for changed notions of childhood that have been tied to the reformation of the school system. The issue of the child's right to physical integrity that surfaced in this debate was a step towards the emphasis on children's rights that would have had a breakthrough in the 1970s and ultimately have great consequences for the shape and form of childhood as we know it today.

From one angle the ban on corporal punishment was viewed as a natural consequence of the establishment of the comprehensive school. Within the 1946 Schools Commission a ban was initially seen as a simple and painless way of abolishing an obsolete and indefensible instrument of discipline in school. Soon, however, they became aware that not everybody shared this view; especially the elementary school teachers strongly opposed the Schools Commission's proposal. For the elementary school teachers corporal punishment was intimately tied to the school's task of training and forming the child's character, a task they thought would be difficult to carry out if corporal punishment was banned. The teachers' opposition in this matter led to the appointment of a new state commission, the 1947 Commission of Inquiry into School Discipline (CISD). The Commission submitted its report in 1950.

But the CISD report did not actually propose the anticipated prohibition of corporal punishment; instead they focused on the lack of discipline in the school and the need for effective disciplinary instruments, which were the same issues that had been raised by the teachers. Corporal punishment was portrayed here as one correctional means among others and should not

be abolished, even if it should be used in moderation. Physical punishment, according to the CISD report, should not be viewed as an act of retaliation but as a pedagogical instrument with a character-forming purpose. In this way corporal punishment was placed among the range of correctional means which no one questioned. Thus, a ban on corporal punishment was not possible on the basis of the CISD report. The discussion on discipline and corporal punishment thus abated in the school-policy arena. In 1958 a ban was nevertheless issued, and this had to do with a change in the penal code which meant that physical punishment could be equated with assault and battery.

The discussion about the school's task of character formation and the issue of corporal punishment was thus not only linked to the issues of discipline and sanctioned violence in school. It touched upon the view of children and child rearing in general and as well as the issue of the school's role in society. Ultimately it touched upon notions of democracy and the role of scientific knowledge in society. With the growth of the welfare state during the post-war period, the school's training and discipline became an important building block for society. The idea was that the school should be a democratic and progressive force in society. The democratisation of the school system meant, among other things, that there would be one school for all children, which created the prerequisites for a more homogeneous childhood. The transformation of the school, therefore, is intimately linked with the transformation of childhood. The ban on corporal punishment, and the controversy around it, brings these processes to light. It meant not only that physical punishment should be forbidden in the new school but was also a step towards children's rights to physical integrity.

The dissertation's overarching question revolves around how this process can be understood. Why was a ban on corporal punishment in school seen as a matter of course from some angles but as deeply problematic from others? This question obviously must be explored in relation to both the formal school politics and the school's task of training and disciplining the pupils, but it must also be viewed in relation to the knowledge about children and their development that was referred to in this process, the various scientific frameworks that formed the basis for different standpoints, the pedagogical techniques that surfaced etc., in other words, the whole rationality that the government of the school was based upon and the possibilities that existed in the societal context. It is therefore important to analyse both the surrounding framework and the political game where different notions of children and childhood met. The investigation has therefore encompassed the whole process where different arenas, intellectual and professional traditions and players met and where the meaning

and substance of the training of the school child was negotiated. This approach can be described as a widened concept of politics.

*The Comprehensive School, the ban on corporal punishment
and the politics of the child*

Initially I analyse the development of school policy during the twentieth century up to the establishment of the comprehensive school in 1962. The framework and basic conditions for the discussion of the training of the school child during the post-war period were defined here. The overall objectives for the school's task of training and disciplining the children that were formulated during the period became tied to the vision of a uniform school, which in different stages brought different kinds of knowledge and science to the fore and tied various professional groups to the school. Here it becomes obvious that the task of the school in relation to forming the children's character had different implications during the period; both an expansion and significant changes are noticeable. During the early stages of the period the training of the child focused on the body and hygiene; later it was the conduct and character that became interesting; after that mental health and a democratic spirit were seen as vital; and finally the emphasis fell on an ideal of citizenship where consumption and paid labour were in the forefront. During the early stages the governance of the child had to do with forming a healthy and strong body while from the post-war period onwards a will to form a new kind of subjectivity is discerned, where freedom and independence were celebrated. These changes were intimately connected to the knowledge, science and professions that were referred to and constituted the basis for the school's task of training and forming the child during different stages. The emphasis on the body and hygiene of the school child was tied to medical science and medical doctors, while the emphasis on the mental health of the child was tied to psychological science, which grew in influence in relation to the school during the period; the 1946 Schools Commission was important for this development.

In this exploration of the general development of the school-policy process during the period it is also possible to discern a change concerning the view of the physical integrity of the child, a change that started in the 1940s debate on physical punishment in school and that finally resulted in the ban on corporal punishment in 1958. This has only briefly been touched upon in earlier research. Apart from basic factually oriented descriptions of this development, the controversy around this issue has been a more or less forgotten problem in historical accounts of education. The

exception to this is a study by Gunnar Richardson where this process is described as natural consequence of the comprehensive school reform.

I take a different approach to this process and view the political game concerning the corporal punishment issue as a hegemonic process, a struggle to reach consensus about the task of the school in relation to the training of the school child. The hegemonic element is noticeable from beginning to end. In order to impose a ban on corporal punishment it was necessary to achieve consensus about the need to abolish physical punishment in school. Therefore the 1946 Schools Commission appointed a subcommittee to look into the practice of 'rebuking and punishing pupils in compulsory school and related issues'.⁴⁹⁴ Based on the report of the subcommittee, the Schools Commission tendered a proposal to ban corporal punishment in the compulsory school. However, banning corporal punishment was not as easy as the Schools Commission had thought. The teachers' associations strongly opposed the proposal, which led to the appointment of the 1947 CISD. The fact that this committee consisted only of members with strong connections to the school was a clear concession to the teachers and indicated a hegemonic strategy which was intended to reach consensus about the proposal by including the opponents in the decision process rather than making a decision over their heads. The concession towards the teachers was also seen in the fact that the CISD also was commissioned to formulate new methods for dealing with the problem of discipline in the school. Through the CISD the Schools Commission succeeded in winning over the teachers but at the price of losing the battle over the main issue, since the CISD did not come up with a proposal to ban corporal punishment in school. Instead they tried to reach consensus about another project. They opposed the description of corporal punishment as violence and instead formulated the practice as a pedagogical tool. Through this description they tried to reach consensus about allowing corporal punishment during a testing period which was later to be evaluated.

In order to understand this process, however, it is not enough to analyse the intentions and strategies of the political players. This course of events should also be analysed as a discursive process. This is clear not least from the fact that the Schools Commission failed in its intentions and had to put the ban on corporal punishment on hold. That the ban finally was carried through in 1958 was not connected to the actions of the school-policy players, but has its explanation in overarching discursive changes in the view of violence and punishment rather than progressive school politicians' reform propositions. The discursive aspect can also be highlighted by noticing certain conceptual changes that takes place in this process. The change of the penal code in 1957 meant that corporal punishment in school

⁴⁹⁴ SOU 1950:3, p. 7.

was transferred from a pedagogical vocabulary to a juridical vocabulary whereby it could be classified as assault and battery rather than a pedagogical instrument. Physical punishment in school could thereby be given new meanings, as a result of which it lost its pedagogical legitimacy.

To limit the analysis to specific players, intentions and strategies also entails the risk of concealing the unpredictable and unplanned elements in the course of events, aspects which are made visible when the discursive process is considered. This also becomes evident when comparing the Schools Commission's visions concerning the new school's task of training and forming children. In the name of democracy the Schools Commission wanted to put an end to the authoritarian ways of handling the school children that they thought had marked the old school and that still had left traces. Corporal punishment was the symbol of this authoritarian mode of handling the children and a ban on corporal punishment would therefore, besides abolishing violence in the classroom, have great symbolic value. The result of the Schools Commission's proposal, however, was not a general humanitarian transformation of discipline in school but, on the contrary, that the discipline issue was made visible as a pedagogical and political problem, a problem that had to be solved by developing increasingly effective instruments of discipline.

The will to democratise the school system brought a need to make visible how society and the school were to govern the individual, as well as the knowledge on which this governance was based. This meant at the same time that it became necessary to reach a new common understanding of the task of the school in relation to the training of the child. The hegemony had to be formed on a new foundation. In this process it became important to refer to science and psychology. The interest and faith in psychology is one of the characteristic traits of the inquiries and discussions on school policy during the post-war period. School politicians, teachers and moulders of public opinion all referred increasingly often to the new psychological knowledge and techniques when issues connected to the school were raised. In order to acquire the right to speak in the discussion one had to tie the proposals and ideas to this new approach to solving school problems. It became important to show that the measures and actions that were proposed rested firmly on psychological research into the child's development, learning etc. At the same time, other ways of handling children and organising the school meant that referring to things such as morals and tradition was excluded, since it was not possible to tie these to a scientific perspective. Psychology, however, was not a uniform science but contained – as it still does – many different traditions and theories. But by seldom or never referring to specific psychological theories or studies, and instead using psychology as a legitimising argument in itself, the claim to be building upon psychology could be incorporated into dif-

ferent and even opposing discourses. The legitimisation was thus more a rhetorical strategy than a genuine interest in specific psychological theories. Psychology thereby became a nodal point, or a point of contact, in the hegemonic process. Other such nodal points were the notion of democracy and, later, the need for order.

Even if the implementation of the ban on corporal punishment cannot be ascribed to the school-policy players, a ban was nevertheless issued in 1958. How did this become possible? This question needs to be set in the context of the larger societal discussion about the “youth question” and the discipline problems that was going on during the period. Here it is possible to identify different and opposing views of how to handle these issues, views that became important both for the school’s role and task in society and for notions of childhood. These views were tied to two different narratives of societal development. The discourse-analytical approach makes it possible to understand how these opposing views of corporal punishment were tied to the inner logic of these narratives. References to the societal development during the twentieth century provided a basis for both a dark narrative of decline and moral decay and a bright narrative of modernity, enlightenment and social progress. These narratives functioned as frameworks, or external conditions of possibilities, for the articulations of problems and suggested actions connected to the issue of corporal punishment in both arenas of discussion.

My study shows that when the ban was implemented, those who had fought for it could tie their viewpoint on the issue to a narrative of progress and enlightenment. In this narrative certain elements from competing viewpoints could be included. The emphasis on “order” was one such element that was integrated after a while in the narrative of social progress, which meant that central elements of the discourse where physical punishment was defended became a part of the new discourse on character formation that emerged. The nodal points around which the discussion revolved, science-psychology, democracy and order, and which formed the substance in the hegemonic project, enabled an overarching consensus about the discourse where corporal punishment was rejected. The opponents of the ban were thus deprived of their most important contribution for the formulation of their vision of the new school, which also meant that their vision lacked support. At the same time this meant that their central arguments, which were all tied to the need for order, became important for how the character-forming task of the school was formulated after the implementation of the ban on corporal punishment. It then became vital to articulate a system of order and control that did not include physical punishment.

Two different discourses on character formation thus appear, which have been characterised in this study as a morally oriented and an envi-

ronmentally oriented discourse. During the early phase of the period of investigation, the conflict between these two discourses was sharp and clear, but later on they increasingly overlapped and blended with each other; knowledge and techniques characteristic of one discourse could be referred to in the other discourse, and vice versa. This development was strengthened in connection with the 1958 ban on corporal punishment; in inquiry reports, steering documents as well as the teachers' journals it is clear that a synthesis of the different discourses took shape between 1958 and 1962. The style and method of character formation that finally formed the basis for the new school, and which was expressed in different texts in both arenas of discussion, with the first curriculum of the comprehensive school as the official expression, can therefore be described as a compromise between the morally oriented and the environmentally oriented discourse.

However, this compromise was not build upon an equal distribution of elements from both discourses; a division between form and content can be discerned, in which the environmentally oriented discourse was the rhetorical framework – with the help of key words such as individual, progress, democracy, science and modernity – while the morally oriented discourse constituted the actual content of the character-forming practice, which was still largely about upholding order in school and regulating the pupils' conduct in traditional ways. The consensus that ensued from the whole discussion of character formation in school did not therefore mean that one discourse drove out the other, but instead resulted in a new configuration of these discourses. This configuration meant that the morally oriented discourse still occupied the centre of the character-forming practices of the school, but now based on partly new knowledge, put forward with partly new concepts and made effective through partly new techniques. The same development is discernible in both arenas of discussion.

The training of the schoolchild – a discursive shift?

Several Swedish historical studies on the school, character formation and childhood have postulated a major shift in the view of children and character formation from the beginning of twentieth century onwards. The post-war period is often referred to as the watershed years. Special emphasis has been placed on the idea of a shift from a moral to a psychological-scientific world view, promulgating the idea that the evolution and influence of psychology made up a significant factor for the transformation of societal notions about children and their development. This change has not infrequently been lauded in dramatic terms as “a real breakthrough for a

new outlook on children and their development”.⁴⁹⁵ This is claimed to be particularly the case for the “difficult child”. An attitudinal shift has been postulated in terms of the “bad child” giving way to the “psychically defective child.” While the bad child was to be trained with dictates, rules and punishments of various kinds the psychically defective child was to be helped, first and foremost through psychological insight and methods.

This description of the training of the schoolchild is expounded in several studies; it is apparent in traditional works on educational history as well as in Foucauldian-inspired research.⁴⁹⁶ Foucauldian studies with a historical, or genealogical, perspective, have shown a tendency to portray the governance of the child in terms of a discursive transition, a shift from a “top-down control directed from the outside”, to one that is inner-directed – a control which springs from “within” the child itself. This supposed change has also been represented as a transition from regulating and punishing the body to rehabilitating the soul.⁴⁹⁷ The psychological sciences have been ascribed a major role in this shift. Psychology is assumed to have played the role of providing the exercise of power with new knowledge about people, thus making the development of new methods of governance possible. The result of this development is what has been called a “liberal governance” where the subject has become more and more a coactor in its own government, a governance in the name of freedom and democracy.⁴⁹⁸

As is clear from this study, I concur with several of these interpretations of how the character-formation discourses, rationalities of government, and subject constructions have been renegotiated and transformed from the post-war period onwards. My analysis has also shed new light on how some of these transformations have been made possible in specific discursive processes. I believe, however, that there is reason to problematise and seek gradations in this description. In my analysis I have shown that the several character-formation discourses that can be distinguished during the time span investigated in this study cannot unhesitatingly be said to have superseded the foregoing era. Rather, my analysis points to a discursive process where discourses of character formation overlap and blur in such way that none takes precedence over any other. Expressions such as syn-

⁴⁹⁵ See for instance Richardson (1983), p. 91.

⁴⁹⁶ For the Swedish history of education description, see Richardson (1983), pp. 91–102, 361–366; Marklund (1985), p. 53. For a Swedish Foucauldian-inspired analysis, see Börjesson (1995), pp. 127–140.

⁴⁹⁷ The starting point for these kinds of descriptions of the historical shift in how power is exercised is usually Foucault’s (1991) study of the origins of the prison.

⁴⁹⁸ The importance of psychological knowledge in this process has been described by Nikolas Rose among others. See Rose (1989). For a similar Swedish description, see Hultqvist (1990).

thesis and compromises seem to better capture this development than expressions such as shifts and turns. Thus, it is possible to question the idea that the school's traditional upbringing, based on dictates, rules and top-down control, has been replaced by a modern upbringing that rests on psychological knowledge and self-regulation.

The rationality of governance that appears in both arenas of discussion after 1958 cannot convincingly be reduced to a liberal style of governance; on the contrary, I have shown that a strong will to regulate the child's behaviour according to traditional moral codes now appears. If the morally oriented discourse could be described as a moralistic and rigid regulation of the child's behaviour the style of character formation that began to take shape after 1958 is not a departure from this, rather it is a strengthening of this way of handling the child but now in a new guise. The ban on corporal punishment in the school, it is true, did away with physical punishment in the classroom as a legitimate means of correction, and made it impossible to continue to refer to its importance for moulding the child's character. But the morally oriented pedagogics, and the logic of governance which emphasised behaviour regulation through rules and dictates, still influenced how the school was to form the child's character in the school, controlling behaviour with the help of rules, regulations and prohibitions.

In the same way it is possible to question the description of the different subjects that have been constructed in this process. The psychology-oriented progressive discourse – which seems to grow in influence from the early fifties onwards – did indeed help construct a self-reliant subject that differed from the obedient subject constructed within discipline discourse. This self-reliant subject can also be tied to a different rationality of government, where participation, comradeship, and trust are in the foreground, rather than the coercive control that dominated the discipline discourse. My analysis shows, however, that there was, at the same time, room within the morally oriented discourse for a participatory, reflexive subject which was expected to accept responsibility for its own behaviour and thereby actively take part in its own character formation. That subject emerges most clearly in the discussion of the school child's preparation for citizenship. Here we find a logic of governance which presumes a rational subject able to understand and assimilate instructions and reflect on its own behaviour. The modern language of psychology which increasingly permeates the character formation discussion in the fifties therefore need not necessarily be regarded as an expression of a radical shift of subject constructions and governmentality. It can instead be viewed as a continuation and radicalisation of the talk about the child, the school and character formation which was already part of the morally oriented discourse. The process can therefore more properly be described as a hegemonic power struggle where different subjects and rationalities of government can be activated

within several discourses at the same time. As has been noted above, this discursive struggle likewise was not decided in such a way that one can properly speak of a shift or transition of discourses.

The whole process that has been studied in this dissertation has had great importance for the conditions and meaning of childhood. Today it is common to refer to children as “competent” and the significance of having a “children’s perspective” is pointed out in both government reports and public debates. During the second half of the twentieth century a development whereby children are increasingly understood as political subjects of their own, independent of family and parents and the adult world, is discernible. Children are described in ways that were previously reserved for adults and thereby take a place in the domains of adults. The ban on corporal punishment in school was an important step towards this development and helped pave the way for the later emphasis on children’s rights. Important landmarks in this development are, for example, the state inquiry on the rights of the child in the 1970s, which resulted in the 1979 ban on child abuse, the Swedish parliament’s ratification of the UN Convention on the Rights of the Child, the 1990 Child Convention, the establishment of the Children’s Ombudsman in 1993 and the custody law that was introduced at the end of the 1990s. Taken together, this development has meant that children have been awarded physical and psychological integrity, have their specific interests and rights guarded and have the right to both their mother and father after a divorce. This study has, however, helped to problematise a one-sided story of humanitarian progress in relation to the care of children. In conjunction with the development of physical integrity and rights, new disciplinary techniques and strategies have been developed for moulding and controlling children’s lives in various ways, in the name of freedom, modernity and democracy. For both better and worse, therefore, in the words of Nikolas Rose, this development has meant that “childhood is the most intensively governed sector of personal existence”.⁴⁹⁹

⁴⁹⁹ Rose (1989), p. 12.

Referenser

Otryckta källor

Riksarkivet (RA)

Skolkommissionens arkiv

bil prot nr 51 3/12 1946

bil prot nr 63 5/3 1947

bil prot nr 64 12/3 1947

Skolöverstyrelsens arkiv

Skolhygiensroteln, FII Vol. 52, bil prot 3/12 1946

Skolhygiensroteln bil prot 13/12 1946

Skolhygiensroteln, FII Vol. 52, *P.M. rörande skolagan*

Skolhygiensroteln, FII Vol. 52, Överlärarkollegiets utlåtande över 1947 års skoldisciplinutredning

Skolhygiensroteln, FII Vol. 52, Skolläkarförbundets utlåtande över 1947 års skoldisciplinutredning

Tryckta källor

Offentligt tryck

Motion i första kammaren 1945, nr164

Särskilda utskottets utlåtande 1950:1

Kungl. Maj:ts propositioner

Kungl. Maj:ts proposition 1927:116, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående omorganisationen av det högre skolväsendet m.m; given Stockholms slott den 18 februari 1927*

- Kungl. Maj:ts proposition 1957:106, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående försöksverksamheten med nioårig enhetsskola m. m.; given Stockholms slott den 8 mars 1957*
- Kungl. Maj:ts proposition 1957:170, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen med förslag till lag om ändring i strafflagen, m. m.; given Stockholms slott den 29 mars 1957*
- Kungl. Maj:ts proposition 1962:54, *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående reformeringen av den obligatoriska skolan m.m.; given Stockholms slott den 23 februari 1962*

Statens offentliga utredningar (SOU)

- Skolkommissionens betänkande I:1. *Grunder för en ny läroverksorganisation. Underdånigt betänkande avgivet den 22 april 1922, Stockholm*
- SOU 1923:56, *Sammanfattning av utlåtanden och yttranden i anledning av Skolkommissionens den 28 april 1922 avgivna betänkande*
- SOU 1923:66, *Sammanfattning av utlåtanden och yttranden i anledning av Skolkommissionens betänkande*
- SOU 1943:19, *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m. Utlåtanden avgivna av professorerna G.A.R. Anderberg, J.K.G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist. (1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Bilaga II)*
- SOU 1944:20, *Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problem-läge. 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Del 1*
- SOU 1944:21, *Sambandet mellan folkskola och högre skola. 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. II*
- SOU 1948:27, *1946 års betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*
- SOU 1950:3, *Betänkande med förslag angående folkskolans disciplinmedel m.m. Avgivet den 20 januari 1950 av 1947 års skoldisciplinutredning*
- SOU 1961:30, *Grundskolan. 1957 års skolberedning*

Svensk författningssamling (SFS)

- SFS 1928:412, *Kungl. Maj:ts stadga för rikets allmänna läroverk; given Stockholms slott den 4 september 1928*
- SFS:1962:439, *Kungl. Maj:ts skolstadga; given Stockholms slott den 6 juni 1962*

Folkskolestadgan

Folkskolestadgan 1956

Folkskolestadgan 1959

Aktuellt från Skolöverstyrelsen (ASÖ)

1951:5, ”Skolöverstyrelsens utlåtande över 1947 års skoldisciplinutrednings betänkande med förslag angående folkskolans disciplinmedel m.m. (SOU 1950:3)”

Kungliga Skolöverstyrelsens Skriftserie

*Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadi-
er, Kungliga Skolöverstyrelsen, Stockholm 1959*

Läroplaner

*1962 års läroplan för grundskolan, Kungliga skolöverstyrelsen, Stock-
holm 1962*

Dagstidningar

Dagens Nyheter 1946-11-19

Morgon-Tidningen 1946-11-23

Lärartidningar

Lärartidningen 1957-1962

Folkskolan 1957-1963

Folkskollärarnas Tidning (FT) 1947

Folkskolan Svensk Lärartidning (FSL) 1947-1956

Sveriges Folkskollärarinnors Tidning (SFT) 1950-1951

Svensk Skoltidning (SSK) 1946-1960

Svensk Lärartidning (SL) 1940-1946

Övrigt

- Arbetarrörelsens efterkrigsprogram. De 27 punkterna med motivering*, Stockholm 1944
- Elmgren, John, Husén, Torsten, Sjöstrand, Wilhelm, Trankell, Arne, *Skolan och differentieringen, Fyra professorer har ordet*, Stockholm 1959
- Israel, Joachim och Valentin-Israel, Mirjam, *Det finns inga elaka barn!*, Stockholm 1946

Litteratur

- Areschoug, Judith, *Det sinnesslöa skolbarnet*, Linköping 2000
- Aries, Philippe, *Barndomens historia*, Uppsala 1982
- Åsa Bergenheim, *Barnet, libido och samhället: Om den svenska diskursen kring barns sexualitet 1930-1960*, Grängesberg 1994
- Bergqvist, Kerstin; Pettersson, Kenneth; Sundkvist, Maria (red), *Korsvägar. En antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu*, Stockholm, 1995
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina, *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*, Lund 2000
- Berionius, Mats, *Genealogi och sociologi. Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*, Stockholm, 1991
- Berionius, Mats, *Bidrag till de sociala undersökningarnas historia. Eller till den vetenskapliga moralens genealogi*, Stockholm 1994
- Björk, Ragnar, "Utbildningsforskning som historisk analys", i Staffan Selander (red.), *Forskning om utbildning. En antologi*, Stockholm 1992
- Broady, Donald, *Den dolda läroplanen*, Stockholm 1981
- Börjeson, Bengt, "Det ideologiskt omstridda barnet", i Dahlgren, Lars & Hultqvist, Kenneth (red.) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*, Stockholm 1995
- Börjesson, Mats, *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*, Lund 2003
- Cunningham, Hugh, *Children and Childhood in Western Society Since 1500*, London 1995
- Dean, Mitchell, *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, London, 1999
- Dewey, John, *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*, Stockholm 1980
- Englund, Thomas, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, Uppsala 1986

- Englund, Thomas, "Om nödvändigheten av läroplanshistoria", i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, 1988
- Englund, Thomas, "Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna", i *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg 9 2004, nr 1, s. 37-49
- Fairclough, Norman, *Discourse and Social Change*, Cambridge 1992
- Fejes, Andreas, "New wine in old skins. Changing patterns in governing the adult learner in Sweden", i *International Journal of Lifelong Learning* 2005:1
- Fendler, Lynn, "What is it impossible to think? A Genealogy of the educated subject", i Thomas S. Popkewitz & Marie Brennan (Red.), *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*, New York 1998
- Fendler, Lynn, "Educating flexible souls. The construction of subjectivity through developmentality and interaction", i Kenneth Hultqvist & Gunilla Dahlberg, *Governing the Child in the New Millennium*, New York 2001
- Florin, Christina, *Kampen om katedern. Feminiserings- och professioniseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*, Umeå 1987
- Florin, Christina & Johansson, Ulla, "Där de härliga lagrarna gro...". *Kultur, klass och kön i svenska läroverk 1850-1914*, Stockholm 1993
- Florin, Christina & Johansson, Ulla, "Tre kulturer – tre historier. Disciplinering i läroverk, flickskolor och folkskolor under 1800-talets senare hälft", i *Utbildningshistoria*, Uppsala 1996
- Foucault, Michel, *Vetandets arkeologi*, Lund 2002
- Foucault, Michel, *Sexualitetens historia. Viljan att veta*, Stockholm 1980
- Foucault, Michel, "Governmentality", i Burchell, G; Gordon, C och Miller, P. (red.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Chicago 1991.
- Foucault, Michel, *Diskursens ordning*. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970, Stockholm 1993
- Foucault, Michel, *Vansinnets historia under den klassiska epoken*, Lund 1983
- Foucault, Michel, *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*, Lund 1993
- Fredriksson, Viktor (red), *Svenska folkskolans historia. Sjätte delen – Skolutvecklingen 1942-1962: Grundskolans förhistoria*, Stockholm 1971
- Frykman, Jonas, *Dansbaneeländet. Ungdomen, populärkulturen och opinionen*, Stockholm 1988
- Gullberg, Eva, *Det välnärda barnet. Föreställningar och politik i skolmål-tidens historia*, Stockholm 2004

- Haldén, Eva, *Den föreställda förvaltningen. En institutionell historia om central förvaltning*, Stockholm 1997
- Hadenius, Karin, *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*, Uppsala 1990
- Hedenborg, Susanna, *Det gåtfulla folket*, Stockholm 1997
- Hendrick, Harry, "Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey", i James, Allison; Prout, Allan (red), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London 1997
- Hermansson, Jörgen, *Politik som intressekamp*, Stockholm 1993
- Herrström, Gunnar, *1927 års skolreform. En studie i svensk skolpolitik 1918-1927*, Stockholm 1966
- Howarth, David, *Discourse*, London 2000
- Howarth, David, Norval, Aletta J., Stavrakakis, Yannis (red.), *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, hegemonies and social change*, Manchester 2000
- Hultqvist, Kenneth, *Förskolebarnet. En nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*, Stockholm 1990
- Hultqvist, Kenneth & Pettersson, Kenneth (red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk psykologi, feminism och biopolitik*, Stockholm 1995
- Husén, Torsten; Svensson, Nils-Eric, *Elever – lärare – föräldrar. En studie av skolans uppfostrings- och disciplinproblem*, Stockholm 1959
- Husén, Torsten, *Skolreformerna och forskningen*, Stockholm 1988
- Horgby, Björn, "Från jämlikhet till marknad: en diskursanalys av kommunalpolitiken i Linköping efter 1970", *Historisk Tidskrift* 1998:3, 1998
- Isling, Åke, *Kampen för och emot en demokratisk skola. Del 1: Samhällsstruktur och skolorganisation*, Stockholm 1980
- Isling, Åke, *Kampen för och mot en demokratisk skola. Del 2: Det pedagogiska arvet*, Stockholm 1988
- Jackson, Philip W, *Life in Classrooms*, New York 1968.
- Johansson, Bosse, *Medborgaren och marknaden. Pedagogisk diskurs för folkbibliotek*, Linköping 2003
- Johansson, Ulla, *Normalitet, kön och klass. Liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960*, Tavelsjö 2000
- Johansson, Ulla, "Historien om likvärdighet i svensk skola", i *Likvärdighet i skolan: En antologi*, Skolverket, Stockholm 1994
- Jönson, Ulf, *Bråkiga, lösaktiga och nagelbitande barn*, Linköping 1997
- Kallós, Daniel, *Den nya pedagogiken. En analys av den sk dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*, Stockholm 1978
- Kyle, Gunhild, *Svensk flickskola under 1800-talet*, Stockholm 1972

- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal, *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*, London 1985
- Larsson, Jonas, "Ordaläk och styrningskonst", i *Historisk tidskrift* 2005:3
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P., *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm 2000
- Lindensjö, Bo "Från liberal bottenskola till allmän grundskola. En huvudlinje i socialdemokratisk utbildningspolitik, i Klaus Misgeld m fl (red), *Socialdemokratins samhälle*, Stockholm 1989
- Lindgren, Anne-Li, *Att ha barn med är en god sak*, Linköping 1999
- Lindgren, Anne-Li & Halldén, Gunilla, "Individuella rättigheter; autonomi och beroende. Olika synsätt på barn i relation till FN:s barnkonvention, i *Utbildning & Demokrati*, vol. 10:2, 2001, s. 65-79
- Lindgren, Cecilia, *En riktig familj. Adoption, föräldraskap och barnets bästa 1917-1975*, Stockholm 2006
- Lindgren, Sven-Åke, "Michel Foucault och sanningens historia", i Månsson, Per (red), *Moderna samhällsteorier*, Stockholm 1995
- Lundahl, Lisbeth, *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944-90*, Umeå 1997
- Lundgren, Ulf P, *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplans-teori*, Stockholm 1979
- Lundgren, Ulf P, "Utbildningsforskning och utbildningsreformer", i *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2002:7
- Lövgren, Sophia, *Att skapa ett framtidens folk. Governmentality och miljödiskurs i modern svensk bostadspolitik: miljonprogramsområdet Navestad*, Linköping 2002
- Marklund, Sixten, *Skolsverige 1950-1975 – del 1: 1950 års reformbeslut*, Stockholm 1980
- Marklund, Sixten, *Skolsverige 1950-1975. Volym 4: Differentieringsfrågan*, Stockholm 1985
- Mause, Lloyd de, *The History of Childhood*, New York 1974
- Mills, Sara, *Discourse*, London 1997
- Munknäs, Stig, *Tidningspressen och den nya skolan. En studie över tidningsdebatten och skolans reformperiod åren 1946-1962*, Stockholm 1983
- Myrdal Gunnar och Alva, *Kontakt med Amerika*, Stockholm 1941
- Nilsson, Roddy, *En välbygd maskin, en mardröm för själen. Det svenska fängelsesystemet under 1800-talet*, Lund 1999
- Nordström, Marie, *Pojkskola, flickskola, samskola. Samundervisningens utveckling i Sverige 1866-1962*, Lund 1987
- Olsson, Hans-Erik, *Staten och ungdomens fritid. Kontroll eller autonomi*, Uppsala 1992
- Olsson, Ulf, *Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsoupplýsning i statens offentliga utredningar*, Uppsala 1997

- Palmblad, Eva, "Om betydelsen av 'det psykiska' i svensk skolhalsodebatt 1880-1950", i Svensson, Tommy (red.), *Samhälle, psykiatrisk vård och psykisk hälsa*, Linköping 1994
- Persson, Anders, *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*, Rapport nr 96:196, Utvärderingsenheten, Lund 1996
- Pettersson, Gunilla, "Med hänsyn till barnets vilja? Socialtjänstens barnperspektiv och den nya välfärdsstatens villkor", i Halldén & Sandin, *Barnets bästa. En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*, Stockholm 2003
- Pettersson, Kenneth, *Fängelset och den liberala fantasin. En studie om rekonstruktionen av det moraliska subjektet inom svensk kriminalvård*, Norrköping 2003
- Pettersson, Lars, "Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse", i Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm 2003
- Pollock, Linda, *Forgotten Children*, Cambridge 1983
- Quarfood, Christine, *Condillac, statyn och barnet*, Göteborg 1997
- Richardson, Gunnar, *Svensk skolpolitik 1940-1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*, Stockholm 1978
- Richardson, Gunnar, *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*, Stockholm 1983
- Richardson, Gunnar, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, Lund 1994
- Richardson, Gunnar, "Behövs en strategi för utbildningshistorisk forskning?", i *Historisk tidskrift*, 1981:2
- Rorty, Richard, (Ed.), *The Linguistic Turn*, Chicago 1967
- Rose, Nikolas, *The Psychological Complex. Psychology, Politics and Society in England 1869-1939*, London 1985
- Rose, Nikolas, *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*, London 1989
- Rose, Nikolas, *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*, Cambridge 1999
- Sandin, Bengt, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan*, Lund 1986
- Sandin, Bengt, "På jakt efter skolans historia. Några argument för nödvändigheten av att skifta perspektiv", i *Utbildningshistoria, Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, s. 157-170, Uppsala 1988
- Sandin, Bengt, Halldén, Gunilla, "Välfärdsstatens omvandling och en ny barndom", i Sandin, Bengt & Halldén, Gunilla (red.), *Barnets bästa. En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*, Lund 2003
- Sandin, Bengt, "Skolan barnet och samhället i ett historiskt perspektiv", i Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm 2003

- Shorter, Edward, *The Making of the Modern Family*, New York 1976
- Sjöberg, Mats, *Att säkra framtidens skördar. Barndom, skola och arbete i agrar miljö: Bolstad pastorat 1860-1930*, Linköping 1996
- Sjöberg, Mats, "Att fostra ett skolbarn. Den nya skolan och barndomens förändring", i Sandin, Bengt och Halldén, Gunilla (red.), *Barnets bästa. En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*, Stockholm 2003
- Sköld, Johanna, *Fosterbarnsindustri eller människokärlek? Barn, familjer och utackorderingsbyrå i Stockholm 1890-1925*, Stockholm 2006
- Stigendal, Mikael (1990): "Hegemoni – sfärens och gränsernas överskridande", i *Zenit* 1990:3-4
- Steen, Anne-Lie, *Mäns våld mot kvinnor – ett diskursivt slagfält. Reflektioner kring kunskapsläget*, Göteborg 2003
- Stone, Lawrence, *The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800*, Harmondsworth 1976
- Sundkvist, Maria, *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903-1925*, Uppsala 1994
- Söderlind, Ingrid, *Barnhem för flickor. Barn, familj och institutionsliv i Stockholm 1879-1920*, Stockholm 1999
- Therborn, Göra (red.), *En ny vänster. En debattbok*, Stockholm 1966
- Torfin, Jacob, *New Theories of Discourse. Laclau, Mouffe and Zizek*, Oxford 1999
- Tornbjer, Charlotte, *Den nationella modern. Moderskap i konstruktioner av svensk nationell gemenskap under 1900-talets första hälft*, Lund 2002
- Weiner, Gena, *De räddade barnen* Uppsala 1995
- Wigerfelt, Berit, *Ungdom i nya kläder. Dansbanefröjder och längtan efter det moderna i 1940-talets Sverige*, Lund 1996
- Winther Jørgensen, Marianne & Philips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund 2000
- Ödman, Per Johan, *Konstrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria Del 1 & 2*, Stockholm 1995

