



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läraryrkets uppkomst och förändring

En sociologisk studie av lärares villkor,
organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande
utbildningen i Sverige ca. 1800–2000

Sofia Persson

Göteborg Studies in Sociology No 33
Department of Sociology, University of Gothenburg

Abstract

Title: *The rise and change of the teaching profession: a sociological study of teachers' conditions, organization and project within basic education in Sweden ca. 1800-2000.*

In Swedish with summary in English

Author: Sofia Persson

Doctoral dissertation at the Department of Sociology, University of Gothenburg

ISBN: 978-91-628-7428-5

ISSN: 1650-4313

Göteborg 2008

This dissertation comprises a sociological analysis of teachers' conditions, organization and professional project within the basic compulsory (elementary) education in Sweden from the beginning of the 19th century to the present. It also partly deals with other teacher categories such as secondary grammar schoolteachers and girls' schoolteachers, whose work came to be integrated with the elementary school when the compulsory school was established. The focus lies on teachers' collective action, chiefly through the organizations of the Swedish Union of Teachers and its two similarly named predecessors. In addition, attention is given to the special organization of female and male elementary-school teachers as well as infant school teachers during the first part of the 20th century.

The dissertation takes a critical realistic approach, and reality is understood in line with Roy Bhaskar's ontology as structured, stratified, differentiated and changeable. The scientific ambition is to provide, in accordance with this, a theoretical clarification of the generative mechanisms which as a whole have caused the course of events being studied. As support for the analysis, use is made of Margaret Archer's morphogenetic approach and theory of educational systems, as well as works of the "Göteborg school" in the sociology of professions. Further, theories of patriarchal genus structures are applied. The historical analysis builds mainly on earlier research and the

teacher corps' own memoranda, but also on some primary material used by teachers' union magazines and union brochures.

Three great transformations of education and the teaching profession are treated: (1) the rise of the elementary school and the elementary-school teacher profession (1800s-1840s), (2) the rise of a centralized compulsory school and its teacher profession (1840s-1960s), and (3) the rise of a decentralized compulsory school and diversification of its teacher profession (1960s-1990s). These periods indicate a movement from heterogeneous educational conditions toward a centralized compulsory school marked by standardization and systematization, and further toward a decentralized education characterized by specialization and differentiation.

The restructurings have pervasively influenced the teaching profession and the teachers' conditions. However, teachers have not only been affected by the transformations, but have also participated in their design. This has happened through the teacher organizations' formulating the teachers' collective concerns and linking them to what were then regarded as society's interests, and the organizations have used numerous strategies (of professional, political and union character) to promote their interests. Yet in addition to the teacher corps' hallmarks of unity and collaboration, there has been opposition between fractions, originating in class-structure conditions and patriarchal gender relations as well as in different working conditions and educational visions. Also treated, therefore, are conflicts internal to the corps in the struggle for jurisdiction, resources, status and the design of education. Not least, emphasis is laid on the female elementary-school teacher union's work for egalitarian conditions in the profession.

Keywords: teacher, educational system, agent-structure, critical realism, Margaret Archer, professional sociology, patriarchal gender structures, working conditions, teacher organizations, professional projects.

© Sofia Persson

Layout: Ulf Karlsson

Omslagsfoto: Gerry Johansson/Scanpix

Tryckeri: Docusys, Göteborg, 2008

ISBN: 978-91-628-7428-5

ISSN: 1650-4313

Innehållsförteckning

Tabell- och figurförteckning	12
Förord	13
Del I. Problem och angreppssätt	17
1. Inledning och syfte	19
Disposition 23	
2. Metodologiska överväganden	25
Kunskapens personliga och sociala karaktär 25	
En kritisk realistisk ansats 28	
Roy Bhaskars ontologiska revolution 29	
<i>Verklighetens komplexa karaktär</i> 30	
<i>Kunskap och retroduktion</i> 34	
Struktur och agentskap 34	
Strukturalism, individualism och sammansmältning 35	
Metateoretisk guidning 38	
Margaret Archers metodologiska ansats och dess förutsättningar 39	
Strukturers egenskaper och krafter 40	
Agents egenskaper och krafter 41	
Dynamiskt samspel mellan struktur och agent 42	
Bakgrunden till den morfogenetiska ansatsen 43	
Den morfogenetiska ansatsen 46	
Sammanfattningsvis 48	
3. Teori och tidigare forskning	51
Lärares yrkesprojekt relaterat till utbildningsstrukturen 52	
Utbildningsstruktur och arena 53	
Skolan som social struktur, kulturell struktur och arena 54	

Utbildningsstrukturers uppkomst, karaktär och förändring	56
<i>Archers utbildningsteori</i>	56
<i>Något om den svenska utbildningsstrukturens uppkomst, karaktär och förändring</i>	63
Lärare och läraryrke	67
Agent-strukturdilemmat i forskning om lärare	68
Läraryrket i ljuset av sociokulturella strukturer och agenskap	76
Läraryrket och social struktur	77
Läraryrket och kulturell struktur	79
<i>Feminisering, utbildning och status</i>	79
Lärare och agenskap	81
<i>Personlig identitet och läraryrket</i>	81
<i>Personlig identitet</i>	81
<i>Läraridentitet</i>	83
<i>Att bli lärare</i>	85
<i>Att vara lärare</i>	86
<i>Lärarkåren: organisering och projekt</i>	88
<i>Professioners egenskaper, intressen och organisering</i>	93
<i>Genusperspektiv på lärares villkor och yrkesprojekt</i>	96
<i>Lärares yrkesprojekt</i>	98
Avslutningsvis	99

4. Metod	101
Empiri	101
Källkritik och primärmaterial	104
Analys	108
Periodisering	109
Frågeställningar	113
Analyschema	113
Ansatsens styrkor och brister	115
Avslutande kommentarer	118
5. Folkskolläraryrkets uppkomst	123
FAS I. Villkorande sociokulturella strukturer	126
Folkundervisning som kristen fostran i kyrklig regi	126

Undervisning i kyrkans regi	126
<i>Folkutbildning</i>	128
<i>Utbildningen på landsbygden</i>	128
<i>Utbildning i staden</i>	133
<i>Utbildning för präster, borgare och adel</i>	135
Utbildningspositioner	138
Utbildningsföreställningar	140
FAS 2. Social interaktion	
Den kyrkliga utbildningsdominansen utmanas	142
Hur kan en utbildningsstruktur förändras?	142
Agenter, avsikter och allianser på utbildningsarenan	143
<i>Konservativa krafter förespråkade katekesskola</i>	145
<i>Liberala krafter förespråkade medborgarskola</i>	147
FAS 3. Strukturell elaboration	151
Uppkomsten av folkskolan och folkskolläraryrket	151
Folkskolan	151
Folkskolläraryrket	154
Privat utbildning, flickskolor och läroverk	159
Lärarna i privat utbildning, flickskolor och läroverk	161
Avslutande sammanfattning	162
6. Grundskolläraryrkets uppkomst	167
FAS 1. Villkorande sociokulturella strukturer	168
Ett modernt Sverige tar form	168
En föreställningsvärld i förändring	171
Utbildningsstruktur av parallella nätverk	174
<i>Folkskola och småskola</i>	174
<i>Folkskollärare och småskollärare</i>	176
<i>Privat utbildning, flickskolor och läroverk</i>	179
<i>Lärarna i privat utbildning, flickskolor och läroverk</i>	182
En differentierad utbildningsstruktur och ett diversifierat läraryrke	184
FAS 2. Social interaktion	186
Utbildningsallianser och utbildningsprojekt	187
<i>Högerallians – parallella skolformer som utbildningsvision</i>	188
<i>Vänsterallians – gemensam barndomsskola som utbildningsvision</i>	189
Utbildningsvisioner, projekt, resurser och strategier	191

Yrke, identitet och kollektiv formering	192
<i>Lärarseminarierna</i>	192
<i>Lärare som yrkesutövare</i>	195
Från primära till korporativa agenter	196
<i>SAF:s utbildningsvision</i>	199
<i>SAF:s diskursiva formering</i>	204
Skildringar av folkskollärarna	206
<i>Arbetsgivare och uppdragsgivare: lärararbetet som kall</i>	206
<i>Bildningsborgerskapet: manliga folkskollärare</i>	
<i>som halvbildade bästvetare och strebrar</i>	207
<i>Lokalsamhälle: folkskolläraren som hunsad, utsatt och auktoritet</i>	213
<i>Folkskollärares självbilder</i>	215
Drivkrafter i yrkesprojekt	218
Konkurrens och särorganisering	220
<i>Segregering och underordning av folkskollärarinnorna</i>	222
<i>Segregering och underordning av småskollärarinnorna</i>	224
<i>En hierarkisk folkskola och patriarkala mekanismer</i>	226
<i>Sveriges folkskolläraryrkesförbund (SF)</i>	229
<i>Sveriges småskolläraryrkesförbund (SSF)</i>	233
<i>Sveriges folkskolläraryrkesförbund (SFF)</i>	235
Reformering av utbildningsstrukturen accentuerar stridigheter	237
Det manliga folkskolläraryrkesförbundets exkluderingsförsök	242
<i>Klassificeringsdebatten</i>	242
<i>Principer vid lönesättning: lika lön eller familjelön</i>	247
<i>Gifta lärarinnors rätt till arbete</i>	250
Folkskolläraryrkesförbundets kvinnopolitiska arbete och allianser	252
<i>Skratt som energi och strategi</i>	258
<i>Folkskolläraryrkes- och folkskolläraryrkeskulturen</i>	261
<i>Lärarinnor i gränlandet för det socialt acceptabla</i>	263
Utredning om samordning och standardisering	266
Småskolläraryrkesförbundet försöker utvidga sin jurisdiktion	266
Fackmannakommittén följdes en politiskt tillsatt skolkommision	268
Sammanfattningsvis: folkskollärarna som korporativa agenter	269
FAS 3. Strukturell elaboration	270
Grundskolan	270
<i>Centralisering av utbildningsstrukturen</i>	272
<i>Systematisering</i>	274
<i>Standardisering</i>	275

<i>Specialisering</i>	276
<i>Differentiering</i>	278
Grundskolläraryrket	278
<i>Centrala förhandlingar</i>	279
<i>Systematisering</i>	279
<i>Positioner inom grundskolan</i>	279
<i>Läraryrket</i>	281
<i>Standardisering</i>	283
<i>Likriktning</i>	283
<i>Heterogena grupper och individualisering</i>	284
<i>Specialisering</i>	286
<i>Traditioner i läraryrket</i>	287
<i>Differentiering</i>	288
<i>Lärarna och kyrkan</i>	288
<i>Lärarna och staten</i>	289
<i>Lärarna och kommunen</i>	291
<i>Lärarna och kunskapsproduktionen</i>	292
<i>Lärarna, eleverna och föräldrarna</i>	293
Emergensen av grundskolan och grundskolläraryrket	294
Sammanfattning och analys	295

7. Läraryrkets transformering..... 301

FAS 1. Villkorande sociokulturella strukturer	302
Delaktighetskaptalism och genuskontrakt	302
En centraliserad grundskola	307
Lärares arbetsvillkor	309
FAS 2. Social interaktion	311
Utbildningsarenan	312
<i>Skolreformer</i>	312
Yrkesidentitet	314
<i>Läraryrket</i>	314
<i>Sveriges lärarförbunds framställning av den egna kåren</i>	316
<i>Olika lärarkategorier möts i grundskolan</i>	317
<i>Lärare och lärarinnor i ljuset av patriarkala genusrelationer</i>	319
Lärarkårens organisering	320
<i>Centralisering av folkskolläraernas förbund</i>	320
<i>Från lärarinna till lärare</i>	324

<i>Förbundets organisation och medlemmar</i>	326
<i>SAF – förening, federation, stiftelse</i>	327
<i>Svenska fackläraförbundet (SFL) och Lärarnas riksförbund (LR)</i>	327
<i>Sveriges läraförbunds yrkesprojekt</i>	328
<i>Fackligt yrkesprojekt</i>	331
<i>Lön, arbetstid och medbestämmande</i>	333
<i>Utbildningspolitiskt yrkesprojekt</i>	336
<i>Enhetsläraaren</i>	337
<i>Ett enda läraförbund?</i>	343
<i>Decentraliseringen av grundskolan</i>	345
<i>Förbunden och kommunaliseringsfrågan</i>	346
FAS 3. <i>Strukturell elaboration</i>	349
<i>En decentraliserad grundskola</i>	350
<i>Differentiering och specialisering</i>	351
<i>Systematisering och standardisering</i>	352
<i>Lärayrket</i>	354
<i>Differentiering och specialisering</i>	354
<i>Stat och kommun</i>	354
<i>Skolan och rektor</i>	356
<i>Kunskapsproduktion</i>	358
<i>Elever och föräldrar</i>	359
<i>Standardisering och systematisering</i>	360
Sammanfattning och analys	361
Epilog: <i>läraarkåren som professionell kraft</i>	366
<i>Från konflikt till samarbete?</i>	366
<i>Läraarkårens professionella yrkesprojekt</i>	368
<i>Ett fackligt läraförbund</i>	369
<i>Förändring och kontinuitet i utbildningsvision</i>	371
8. Avslutande diskussion	377
Metateori – struktur och agentskap	378
Kontext, angelägenheter och projekt	380
Teori – substantiella generativa mekanismer	381
Specifisering av sociala och kulturella strukturer	382
Läraare som agenter	382
Interaktionsprocessen	385

Empirisk analys - lärares villkor, organisering och yrkesprojekt	387
Emergensen av folkskolläraryrket (cirka 1800-1840-tal)	389
Emergensen av grundskolläraryrket (1840-1960-tal)	393
Läraryrkets transformering (cirka 1960- till 1990-tal)	402
Lärare idag	408
Avslutningsvis	410
Summary	411
Referenser	420

Tabell- och figurförteckning

- Figur 1. Roy Bhaskars modell av verklighetens domäner. (s. 30)
- Figur 2. Margaret Archers modell av den morfogenetiska cykeln. (s. 46)
- Figur 3. Lärarkårens yrkesprojekt. (s. 386)
- Figur 4. Periodisering av läraryrket i förhållande till utbildningsstrukturen. (s. 388)
- Figur 5. Cykel 1: Emergensen av folkskolläraryrket.(s. 390)
- Figur 6. Cykel 2: Emergensen av grundskolläraryrket. (s. 395)
- Figur 7. Cykel 3: Emergensen av ett diversifierat läraryrke. (s. 403)

Förord

Efter att jag hade börjat skolan fantiserade jag om att jag var lärarinna. I tankarna hade jag en klass av flickor, med namn i en viss ordning. Det var min dröm.

Så skriver min farmor Ellen Persson (född 1911) i en minnesteckning. Farmor blev aldrig lärarinna, istället fick hon närmast en skolklass med barn själv (åtta barn). Drömmen var inte bara min farmors, utan för många kvinnor, och för all del även män, har läraryrket haft en särskild lockelse. Men att vara lärarinna eller lärare i den grundläggande utbildningen har inte bara varit ett drömyrke utan också, som framgår av denna avhandling, många gånger inneburit en utsatt position knuten till begränsade villkor.

Att skriva avhandling har varit ett i många stycken lustfyllt och lärorikt äventyr. I arbetet har jag haft hjälp och stöd av vänner, kollegor och familj. Jag har sammantaget haft en fin uppbackning från mina två forskarmiljöer, Sociologiska institutionen i Göteborg och forskarskolan Skolliv vid Arbetslivsinstitutet i Stockholm. Några personer och sammanhang framstår dock som särskilt värdefulla.

Freddy Castro har varit min handledare och inspiratör, och det skulle vara närmast omöjligt att inte smittas av Freddys engagemang för sociologi. Freddy har alltid funnits till hands för diskussioner och support, och han har också genom etableringen av Göteborgs kritiska realistiska workshop lyckats att skapa en kreativ och stimulerande intellektuell miljö för oss doktorander utanför själva handledningsrelationen. Workshopens kärngrupp kan utöver Freddy sägas bestå av Cyro Banega, Mattias Bengtsson, Paula Berntsson, Adel Daoud, Daniel Seldén och Ulla-Britt Wennerström. Både Freddy och Cyro har vidare engagerat mig i undervisning i såväl sociologi som samhällskunskap. För det vill jag tacka dem, och därtill även de studenter jag har mött och som varit en omistligt del av de här åren.

Under mina första två år som doktorand hade jag Inga Hellberg som handledare. Inga kom att betyda mycket för utformningen av avhandlingsprojektet. Det har också Lennart G. Svensson gjort, som

var den som först introducerade mig för professionssociologin. Lennart var också slutgranskare av avhandlingsmanuset tillsammans med Ulla Björnberg, och deras kommentarer har på ett förtjänstfullt sätt hjälpt mig att skriva fram slutsatser och analyser tydligare.

Doktorandkollektivet på sociologen, och de speciella seminarier där vi ventilerat våra avhandlingsprojekt, har också bidragit till att förbättra arbetet. Stort tack till Pär Engström, Cecilia Löfstrand Hansen, Lisbeth Ranagården och Anette Karlsson som opponerat på utkast som jag lagt fram på några av dessa doktorandseminarier. Tack även till Bengt Furåker och Lennart som varit ordförande vid seminarierna och övriga som bidragit med värdefulla kommentarer. Några i doktorandkollektivet har jag förstås haft mer kontakt med: Mattias, Mats Pellbring, Daniel, Mirzet Tursunovic, Sara Uhnoo och Ulla-Britt. Relationen till er har förgyllt vardagen, och av er har jag lärt mig mycket både genom den feedback ni gett på mina texter, men nog allra mest genom de otaliga diskussioner och samtal vi fört i korridorer, fikarum, på caféer, pubar och barnvagns promenader i Slottsskogen.

Jag har också, som nämnts, deltagit i forskarskolan Skolliv. Seminarier där har på ett genomgripande sätt format avhandlingen och jag vill därför passa på att tacka samtliga deltagare. Det gäller särskilt mina vetenskapliga systrar Eli Moksnes Furu och Ditte Eile. Ni har betytt mer än ni anar, och jag saknar er nu när det geografiska avståndet mellan oss blivit så stort. Agneta Holmlund var också en vital del av vår diskussionsgrupp MOM. I slutskedet har jag även haft mer kontakt med Yvonne Lindholm som både gett konstruktiv feedback på texter och varit en viktig länk till den forskarmiljö som nu upphört. Jag vill också rikta ett stort tack till Märith Sjögren som var Skollivs ledare och som alltid värnade och månade om oss. Anders Persson var vetenskaplig ledare under forskarskolans senare år, och Mats Greiff har i egenskap av medarbetare i forskningsprogrammet läst och på ett konstruktivt sätt kommenterat delar av avhandlingen, främst kapitel 6.

Vidare har jag tillbringat ett halvår vid Universitetet i Warwick, Storbritannien. Där hade jag förmånen att få samtala med Margaret Archer på regelbunden basis. Stort tack till Margaret som ställde sin tid till förfogande, samt till Stiftelsen för internationalisering av högre utbildning och forskning (STINT) och Riksbankens Jubileumsfond

som gjorde vistelsen ekonomiskt möjlig. Därtill har ytterligare resestipendier skapat förutsättningar för deltagande i konferenser både i Sverige och utomlands. Det var på några av dessa konferenser som jag stiftade bekantskap med Tone Skinningsrud och Randi Skjelmo vid universitetet i Tromsø. Med Randi och Tone har jag haft stimulerande samtal om Archers utbildningsteori. Med Göran Brante, en annan kritisk realistisk vän och konferenskollega, har jag också haft viktiga samtal om realism och läraryrke. Deltagandet i produktionen av antologin *Skolan som politisk organisation*, under ledning av Jon Pierre på Statsvetenskapliga institutionen i Göteborg, har också varit väsentligt för mitt arbete. Sara Mulder och Gunilla Gustafsson har hjälpt mig med de bilder och fotografier som förekommer i avhandlingen. Boken är tryckt med hjälp av stipendium från Stiftelsen för förvaltning av Sveriges allmänna folkskolläraförändringars tillgångar. Ulf Karlsson är värd en eloge för det arbete han lagt ner på layouten.

En annan omistlig aspekt av arbetet och livet är förstås familjen. Den har hjälpt mig på alla upptänkliga sätt. Mina systrar Ulrika Persson och Cecilia von Heijne upplät sina hem för mig under de år jag arbetade på Skolliv i Stockholm, och av dem och min bror Fredrik Persson har jag lärt mig mycket. Cecilia har också läst och kommenterar delar av min text. Mina föräldrar Kristina och Gösta Persson har bistått med såväl praktiskt stöd, i form av korrekturläsning och barnpassning, som emotionell uppbackning.

Slutligen, denna avhandling tillägnar jag Lars och Joppe, mina favoritkillar som jag älskar så mycket.

Göteborg den 8/2-08

DEL I



PROBLEM OCH ANGREPPSSÄTT

Inledning och syfte

Lärarnas röst måste höras. Lärarnas beskrivningar av möjligheter och problem bör vara vägledande för såväl politiska beslut om skolan som över forsknings- och utvecklingsarbete inom skolan.¹

Så lyder en vision formulerad av Lärarförbundet i broschyren *Makten över läraryrket*. I denna beskrivs förbundets tankar och arbete för att öka lärares inflytande och autonomi. Förbundets arbete för detta är inte något nytt, utan löper som en röd tråd genom lärarkårens historia. Citatet är på så vis signifikativt för denna avhandling som handlar om lärarkåren som agent på utbildningsarenan. Betoningen ligger på Lärarförbundets samt dess föregångare Sveriges lärarförbunds och Sveriges allmänna lärarförenings agerande. Även särorganiseringen av folkskollärarinnor, manliga folkskollärare och småskollärarinnor under första halvan av 1900-talet behandlas. Studien centreras kring lärare verksamma inom den grundläggande folktutbildningen, men berör delvis² också andra lärarkategorier som läroverkslärare och flickskollärare vars verksamhet kom att integreras med folkskolan vid grundskolans etablering.

Folkskolläraryrket och grundskolläraryrket har utifrån sitt engagemang och sin kunskap bidragit till att forma den grundläggande utbildningen i Sverige. Lärarkårens intresse av att påverka utbildningen har också bottnat i att genomgripande omstruktureringar av skolan samtidigt inneburit djupgående förändringar av lärarnas egna villkor. Med lärarkår avses lärares kollektiva agerande genom sina organisatio-

1 Lärarförbundet 2005a, s. 7.

2 Framför allt i kap. 7.

ner. Lärare har förstås även varit verksamma och haft inflytande som enskilda personer, men det är framför allt lärarnas korporativa³ handlingar som står i fokus. Avhandlingen kretsar kring frågor som: Hur har läraryrket och lärarnas villkor påverkats av omstruktureringar av utbildningssystemet? Vilken roll har lärarna och lärarkåren själv spelat vid förändringarna? Vilka projekt har kåren drivit? Vilka enigheter och skiljaktigheter har funnits inom kåren och varför? Vilka intressen har påverkat lärarnas projekt? Hur har lärarkåren agerat, och varför blev utfallet av deras agerande som det blev?⁴ Frågorna är omfattande till sin karaktär, och kommer förstås inte att besvaras på ett uttömmande sätt i avhandlingen. Avsikten är istället att belysa dem utifrån perspektiv som uppfattats som centrala.

Avhandlingens huvudsakliga syfte är att beskriva och förklara hur lärares villkor, organisering och yrkesprojekt tagit form i relation till tre stora omstruktureringar av den grundläggande utbildningen, men också hur lärarkåren varit en kraft som bidragit till att formge förändringarna. De tre transformationer som behandlas är uppkomsten av folkskolan och folkskolläraryrket, uppkomsten av en centraliserad grundskola och grundskolläraryrket, samt uppkomsten av en decentraliserad grundskola och ett diversifierat grundskolläraryrke. Lärarnas situation och agerande analyseras också i förhållande till en något vidare sociokulturell kontext. Ett ytterligare syfte med avhandlingen är att introducera och tillämpa Margaret Archers morfogenetiska ansats⁵ som ett sätt att förklara social förändring och stabilitet, i detta fall gällande läraryrket.

Studien har ett långt tidsperspektiv, som sträcker sig från början av 1800-talet fram till nutid. Det innebär förstås att analysen är kraftigt selektiv. Avsikten har inte varit att göra en detaljerad historieskrivning, eller att ifrågasätta tidigare analyser med stöd av nytt empiriskt material. Tvärtom är det en förutsättning för studien att det redan finns mycket forskning om läraryrket och den grundläggande utbildningen i Sverige. Det är denna forskning som tillsammans med lärarkårens egna minnesskrifter utgör huvudmaterialet. Avhandlingens bidrag är istället den genomlysning som görs av materialet utifrån sociologiska teorier om yrken, utbildningssystem och patriarkala genusstrukturer.

3 Lärarkår och lärare som korporativ agent används som synonymer.

4 De mer precisa och teoretisk informerade frågeställningarna presenteras i metodkapitlet.

5 Denna behandlas i avhandlingens metodologikapitel.

Dessa har tillsammans med Margaret Archers teoribildning fungerat reglerande för urvalet och analysen av de händelser som skildras, och förhoppningen är att en sådan teoretisk systematisering och strukturering av materialet kan bidra med en delvis ny förståelse av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen.

Avhandlingen har en historisk⁶ ansats. Som sociolog har jag ibland upplevt det vanskligt att ge mig in på historikernas fält, men det finns flera anledningar till att jag ändå tagit mig an uppgiften. För det första menar jag att förklaringar inte enbart kan baseras på en analys av nutiden, eller som Francine Muel-Dreyfus uttrycker det:

Man kan inte förstå nutiden med nutiden. Genom att vända sig till historien med frågan hur positioner under årens lopp producerats, låter man historien spela rollen av en slags psykoanalys av den sociala världen, för att på så sätt belysa det förträngda...⁷

Ett exempel på detta är att lärarna i grundskolan idag i huvudsak är organiserade i två fackförbund som ofta har skilda åsikter och projekt gällande läraryrket och skolan. De har även en historia av att alliera sig med olika utbildningsagenter. Orsakerna till deras ageranden kan inte enbart förstås utifrån nuet, utan har enligt min mening en historisk förankring i olika lärarkategoriernas skilda yrkesidentiteter och positionerade intressen.

En andra anledning till avhandlingens historiska perspektiv är att historien kan fungera som kontrast och tydliggöra det nu som ofta förefaller alltför välbekant och självklart för att vara synligt.⁸ Det gäller dock att vara observant på, som Sven-Eric Liedman påpekar, att kontrastverkan inte innebär att gott ställs mot ont och att verklighetens gråtoner försvinner⁹, att antingen dåtiden eller nutiden glorifieras eller svartmålas.

Ett tredje och sista skäl till avhandlingens historiska ansats är att

6 "Historia" är ett ord som syftar på såväl förfluten verklighet, som skildringar av denna verklighet (Richardson, Lönnström & Smedberg 1984, s. 10). Historia i den första betydelsen ligger fast, det som har hänt har hänt. Men skildringarna revideras kontinuerligt då ny kunskap eller nya perspektiv tillförs. Inte minst gäller det samtidshistoriska skildringar, som kan vara mer preliminära än analyser av tidigare och grundligare genomforskade perioder (Andersson & Zander 1997).

7 Muel-Dreyfus 1983, s. 128.

8 Ohlander 2000, s. 99; Österberg 2000, s. 14.

9 Liedman 2001, s. 340.

visa på att förhållanden inte alltid varit sig lika, och att den nutida situationen därmed kunde ha varit annorlunda.¹⁰ Som Eva Österberg skriver: "... ingen väg (har) någonsin varit självklar i historien. Det spelar följaktligen en roll vad vi gör som människor, individuellt eller i grupp."¹¹ Historia kan med andra ord fylla en anti-deterministisk funktion och visa på att förhållanden och föreställningar kan vara annorlunda än de är, och därmed också att vår framtid kan se annorlunda ut än samtiden.¹² Detta sista argument kan länkas till den samhällsvetenskapliga diskussionen om relationen mellan struktur och agenskap. I samhällsvetenskapliga teorier förläggs tyngdpunkten olika vad gäller betoning på människors möjligheter kontra begränsningar att forma sin situation och omgivning. Ett genomgripande tema i avhandlingen är just hur lärarkårens angelägenheter väckts i förhållande till de villkor den verkat i, hur lärarna som kollektiv agent formulerat sina yrkesprojekt i förhållande till föreliggande samhällsliga villkor, men också hur lärarkårens eventuella framgång med projekten varit beroende av dessa villkor¹³.

Vid en studie av en yrkeskår likt lärarkåren är det lätt att hänfalla till idealisering, att kårens betydelse överdrivs och att dess motiv i allt för liten grad problematiseras. Detta inte minst då analysen till stora delar bygger på kårens egna framskrivningar av sin historia. Jag argumenterar i avhandlingen för att lärarna genom sina föreningar och förbund utgjorde en väsentlig kraft i utformningen av den svenska skolan, men också att kårens arbete i förlängningen hade en politisk påverkan. I lärarförbundens ledning arbetade personer med ett brett engagemang för jämlikhets- och jämställdhetsfrågor, vilket de försökte iscensätta såväl inom skola och läraryrke som i samhället i övrigt. Förutom att dessa rörelseintellektuella använde lärarorganisationerna som en plattform för sitt arbete, använde de även politiska, administrativa, vetenskapliga och mediala nätverk och kanaler. De utgjorde på så vis en vital kraft (bland många) vid den svenska välfärdsstatens etablering, expansion och transformation. Men självfallet har lärare och rörelseintellektuella, likt andra agenter, positionerade intressen att försvara. Exempelvis motiverades folkskolläraryrkesförbundets kamp för kvin-

10 Jmf. Liedman 2001, s. 339-341.

11 Österberg 2000, s. 16. Ordet i parentes är SP:s tillägg.

12 Liedman 2001, s. 361; Florin 2003, s. 20; jmf. Archer 1979, s. 20-21.

13 Dessa kan gälla den ekonomiska och politiska inramningen, men också lärarkårens kulturella och sociala kapital, lärarnas sociala bakgrund och könstillhörighet.

nors rätt till lika lön istället för ”lön efter kön” förstås även av lärarinornas intresse för egen löneökning, och folkskollärarkårens arbete för att etablera folkskolan som bottenskola/enhetsskola innebar samtidigt också att de egna arbetsvillkoren blev bättre. Framskrivningar av en yrkeskårs betydelse och motiv har således att balansera på en skör gräns mellan naivism och cynism, dvs. en analys som ligger nära kårens egna skildringar riskerar att glorifiera dess arbete, medan en analys där kårens förehavanden enbart förstås som motiverat av snävt egenintresse kan få en slagsida mot cynism.

Disposition

Avhandlingen har en i stora stycken traditionell disposition. Del I, som omfattar kapitel 2–4, är dock mer omfattande än vad som är vanligt. Anledningen är att här introduceras en vetenskapsteoretisk och metodologisk ansats som är förhållandevis ny och lite spridd i Sverige, och det gäller inte minst inom lärar- och utbildningsforskningen. Avsikten är att lyfta fram och argumentera för en kritisk realistisk och morfogenetisk ansats, och skissera några implikationer ett sådant perspektiv kan få för analyser av historiska skeenden som lärarkårens uppkomst och förändring. Rörelsen i del I är med andra ord från filosofiska frågor om ontologi, epistemologi och metodologi, mot teori och vidare till metodfrågor, dvs. från en i huvudsak mer abstrakt och generell diskussion över till det för avhandlingen specifika och konkreta angreppssättet.

Det första kapitlet i del I, dvs. *kapitel 2*, behandlar metodologiska frågor. Det inleds med ontologiska och epistemologiska överväganden, vilket sedan övergår till en presentation av den morfogenetiska ansats som underbygger avhandlingen. Därpå följer *kapitel 3* som utgör avhandlingens teorikapitel. I detta diskuteras ett urval av utbildningshistorisk forskning, dvs. forskning om utbildningssystemets karaktär och förändring, samt forskning om lärares agentskap, dvs. forskning om professioner, professionalisering och facklig organisering. Diskussionen sker i ljuset av de metodologiska resonemang som förts kring struktur och agentskap i kapitel 2. *Kapitel 4* är ett metodkapitel och som sådant innehåller det en redogörelse för det material som avhandlingen bygger på, men det utmynnar även i en precisering och argumentering för de analytiska cykler eller historiska perioder som

utgör del II i avhandlingen. I kapitlet presenteras också avhandlingens teoretiskt informerade frågeställningar.

I del II, dvs. kapitel 5–7, analyseras lärares villkor, organisering och yrkesprojekt i relation till aktuella strukturella villkor. Analysen är strukturerad i tre historiska perioder, och varje period utgör ett kapitel. Utgångspunkten är relationell, dvs. lärarnas villkor och agerande analyseras i relation till i huvudsak elever och föräldrar, kyrka, stat och kommun. Men lärarkåren är inte homogen, utan olika lärarkategorier har haft olika intressen och visioner, och drivit skilda yrkesprojekt. De interna relationerna i form av motsättningar och samarbete inom lärarkåren är också centrala.

I *kapitel 5* skildras uppkomsten av folkskolan och folkskolläraryrket (cirka 1800–1840-tal). Under perioden, och i samband med folkskolans etablering, övergick folkundervisningen till att bli ett yrke, med egen utbildning, rollstruktur, innehåll och materiell inramning som åtminstone delvis var skild från kyrkans. Perioden utmynnar på så vis i uppkomsten av folkskolläraryrket, men ännu fanns ingen stabilt organiserad yrkeskår utan lärarna var främst verksamma som primära (oorganiserade) agenter.

Kapitel 6 behandlar folkskolläraernas villkor, kollektiva formering samt yrkesprojekt, vilket relateras till föreliggande strukturella villkor (cirka 1840–1960-tal). Perioden avslutas med grundskolläraryrkets¹⁴ uppkomst och etableringen av en organisatoriskt sammanhållen och centraliserad grundskola som omfattande samtliga medborgare i Sverige. Uppkomsten av grundskolläraryrket innebar mer homogena villkor för de lärare som tidigare varit verksamma i skilda skolformer, men som nu verkade tillsammans i grundskolan.

Kapitel 7 tecknar grundskolläraernas villkor, organisering och yrkesprojekt i relation till den aktuella kausala kontexten (cirka 1960–1990-tal). Perioden utmynnar i ett decentraliserat utbildningssystem med mer diversifierade villkor för lärarna inom den grundläggande utbildningen. Kapitlet avslutas med en epilög där lärarkårens rörelse mot professionella yrkesprojekt skisseras.

Avhandlingen avslutas med en sammanfattande diskussion i *kapitel 8*.

¹⁴ Termen grundskolläraryrke används i denna avhandling för att beteckna lärartjänster knutna till grundskolan.

Metodologiska överväganden

I detta kapitel behandlas den metodologi som underbygger avhandlingen. Med metodologi avses här den vetenskapliga kunskapsprocessen, dvs. relationen mellan forskare, vetenskaplig kunskap och studieobjekt.¹

Ett vardagligt förhållningssätt till språket innebär att vi oftast inte är särskilt medvetna om de ord och uttryck som används.² Ett vetenskapligt språk är, förhoppningsvis, ett väl reflekterat språk präglad av en metaspråklig inställning, dvs. forskare reflekterar inte bara med begrepp, utan även om dem.³ Vetenskaplig progression kan förstås som en förbättring av begrepp och metaforer, vilket i sin tur kan leda till en bättre förmåga att intervensera och manövrera i världen⁴, och metateoretiska diskussioner om metodologi kan vara ett led i att förbättra konceptualiseringarna av det studerade. Denna text rör sig från en diskussion om min position som doktorand, över till filosofiska frågor om ontologi och epistemologi, och vidare mot social ontologi och metodologi.

Kunskapens personliga och sociala karaktär

Hur tog det forskningsprojekt form som resulterade i föreliggande avhandling? Hur väcktes nyfikenheten att göra en studie om läraryrkets uppkomst och förändring? Vilken relation har jag som kunskapande person till studieobjektet, dvs. läraryrket? Hur påverkar detta i sin tur forskningprocessen och slutsatserna?

1 Coniavitis 1984, s. 74. Se även Seldén 2005, s. 9, 13.

2 Asplund 2002, s. 103.

3 Asplund 2002, s. 103; Sayer 1992, s. 37; Danermark m.fl. 1997, s. 24.

4 Sayer 2000, s. 78-79.

Jag är utbildad grundskollärare, arbetade som detta under ett par år och undervisar nu på lärarprogrammet. Med denna bakgrund, och dessa erfarenheter, ligger det nära till hands att intressera sig för skola och läraryrke. Jag gick grundskolläraryrket utbildningen i början av 1990-talet och bedrev samtidigt fördjupade ämnesstudier vid universitetet.⁵ I mitten på 1990-talet började jag arbeta som lärare, och det var en tid av stora strukturella förändringar inom utbildning och läraryrke. Skolan kommunaliserades, en övergång skedde från regelstyrning till mål- och resultatstyrning, fristående skolor och skolpeng etablerades, skolorna blev resultatenheter med eget budgetansvar och de skulle konkurrera om eleverna genom att utveckla olika profiler. Lärarna sades ha fått ökat inflytande och ansvar, de fick nya administrativa uppgifter och skulle arbeta i arbetslag. Samtidigt ändrades regleringen av lärarnas arbetstid och de började lönesättas individuellt. Många lärare föreföll kritiska till förändringarna samtidigt som det fanns politiker, administratörer och forskare som hävdade att förändringarna innebar en professionalisering av lärarkåren. Förändringarna av skolan debatterades flitigt i media, men lärarnas egna röster föreföll svaga. Dessa skeenden väckte mitt intresse för frågor kring hur lärarnas situation påverkas när skolan förändras, samt lärarnas inflytande över dylika förändringar.

I samband med att jag började på forskarutbildningen i sociologi vid Göteborgs universitet sökte och antogs jag till en forskarskola vid Arbetslivsinstitutet i Stockholm. Forskarskolan, kallad Skolliv, var inriktad på att studera förändringar inom skolan i Sverige, och hur dessa förändringar påverkade olika agenter. Min uppgift blev att fokusera på lärarna. På forskarutbildningen startade arbetet med att utmana och formulera mina erfarenheter av skola och läraryrke i sociologiska termer. De kunskaper jag hade inledningsvis kom analytiskt att brytas upp och begreppsliggöras i relationella termer om hur lärares villkor och agentskap förändrats och påverkats av förändringar i utbildningsstrukturen. Rötterna till avhandlingens frågeställningar står att finna i mina tidiga erfarenheter som lärare, men frågeställningarna modifierades också kontinuerligt under forskningsprocessen. Strävan har varit att etablera ett mer vetenskapligt betraktelsesätt i termer av överblick och förklaring, till skillnad från den förförståelse

⁵ Man kan säga att jag hade en fot i "seminarietraditionen" och en i "ämnesläraryrket", och jag har varit medlem i både Lärares riksförbundet och Lärarnas riksförbund.

som inledningsvis präglade arbetet.⁶ Vetenskaplig kunskap är på en gång mer abstrakt och generell till sin karaktär, samtidigt som den är mer konkret, dvs. empiriskt underbyggd, än vardaglig kunskap.⁷ Den vetenskapliga processen består i reflektion med begrepp, dvs. att begreppens innebörd tas för givna, men också av systematisk reflektion om begreppen,⁸ deras teoretiska innehåll och placering, samt konsekvenser av att använda dem.

Vidare är forskning i hög grad en social verksamhet, något som motiverar följande sociala och kulturella placeringar av arbetet.⁹ Avhandlingens olika delar har presenterats, diskuterats och granskats i seminarier och andra kollektiva sammanhang.¹⁰ Seminarierna har framför allt hållits vid forskarskolan Skolliv på Arbetslivsinstitutet och Sociologiska institutionen i Göteborg. På Sociologiska institutionen har valideringen bland annat skett i diskussioner med mina handledare Freddy Castro och Inga Hellberg¹¹, vid Lennart G. Svenssons och Ulla Björnbergs slutgranskning av manuset, samt på doktorandseminarier. På Arbetslivsinstitutet har jag kontinuerligt deltagit i forskarskolan Skollivs och MOM:s seminarier. Genom den undervisning jag bedrivit vid Sociologiska institutionen och lärarutbildningen, och de studentkontakter som undervisningen möjliggjorde, gavs ytterligare tillfällen till precisering och förkovran i problemområdet. Deltagande och presentationer vid konferenser, främst NFPP¹², i pedagogikhistoria¹³ samt nätverket ”Lärares liv och arbete”¹⁴, har också gett insikter som påverkat avhandlingsarbetet.

Den vetenskapsteoretiska och socialfilosofiska riktning jag valt att arbeta efter benämns kritisk realism. Utöver deltagande i de kritiska realistiska workshops¹⁵ som anordnats på Sociologiska institutionen i

6 Wennerström 2003, s. 41.

7 Jmf. Danermark m.fl. 1997, s. 52, 58.

8 Sayer 1992, s. 37. Se Furu 2004 för en diskussion om metaforers betydelse i vetenskapligt språkbruk.

9 Forskarmiljöer brukar ofta framskymta i avhandlingarnas förord, genom att de som ingår i dessa avtackas av författaren. Min avsikt med att lyfta fram forskarmiljöerna här är att betona avhandlingens avhängighet av den sociala och kulturella miljön, något jag inspirerats till utifrån Wennerström (Wennerström 2003, s. 38–39).

10 Danermark m.fl. 1997, s. 41; Vaughan 1992, s. 197–198; Wennerström 2003, s. 38–39.

11 Inga Hellberg var min handledare i avhandlingens inledningsskede, men hon gick bort 2002. Inga ledde mig in i den yrkessociologiska traditionen, vilket i hög grad präglar avhandlingens.

12 NFPP är en förkortning av Nordisk förening för pedagogisk forskning.

13 Den senaste pedagogikhistoriska konferensen hölls i Stockholm i september 2006.

14 Organisatör för nätverket är Per Lindqvist.

15 ”Kärntruppen” i workshopen kan sägas utgöras av Cyro Banega, Mattias Bengtsson, Paula Berntsson, Adel Daoud, Freddy Castro, Daniel Seldén, Ulla-Britt Wennerström och Sofia Persson. Vetenskaplig ledare är Freddy Castro och organisatörer har varit Mattias Bengtsson, Adel Daoud, Sofia Persson och Daniel Seldén.

Göteborg har också ett halvårs vistelse vid Universitetet i Warwick i England, och de samtal jag där förde med Margaret Archer, varit viktiga för avhandlingen i metodologiska hänseenden. Forskarens föreställningar om studieobjektet är ju på många sätt avgörande för den forskning som bedrivs, vilket Herbert Blumer har formulerat på följande förhållande pregnanta sätt:

One can see the empirical world only through some scheme or image of it. The entire act of scientific study is oriented and shaped by the underlying picture of the empirical world that is used. This picture sets the selection and formulation of problems, the determination of what are data, the means to be used in getting the data, the kinds of relations sought between data, and the forms in which proposition are cast... The underlying picture of the empirical world is always capable of identification in the form of a set of premises. These premises are constituted by the nature given either explicitly or implicitly to the key objects that comprise the picture. The unavoidable task of genuine methodological treatment is to identify and assess these premises.¹⁶

Detta för oss över till en närmare redogörelse för vad en kritisk realistisk ansats har för betydelse för detta arbete.

En kritisk realistisk ansats

Avhandlingen präglas, som tidigare nämnts, av en kritisk realistisk ansats. Med ”realistisk” avses antagandet om att det finns en verklighet som är oberoende av vår kunskap om den, och ”kritisk” syftar på att vår kunskap om verkligheten är begreppsligt och socialt villkorad. Det görs med andra ord en distinktion mellan verklighetens intransitiva dimension (ontologi – det som är), och verklighetens transitiva dimension (epistemologi – kunskapen om det som är).¹⁷ Kunskapen förstås inom realismen som språklig och social, men kan ändå ofta fånga något av de objekt som den avser beskriva och förklara.¹⁸

Den kritiska realismen framstår som tilltalande av flera anledningar. För det första har den ett ontologiskt djup som problematiserar ytliga empiriska erfarenheter, och den positionerar sig gentemot positivis-

16 Blumer 1969, s. 24–25.

17 Bhaskar 1997, s. 24; Castro 2002, s. 246; Danermark m.fl. 1997, s. 23, 34–35, 280, 283–285, 310; Seldén 2005, s. 73–78.

18 Sayer 2000, s. 71.

men och relativismen genom att betona att forskningen syftar till att finna de strukturer som genererar fenomen samt att dessa strukturer ger sig tillkänna genom de effekter de orsakar. För det andra nyanserar den kritiska realismen tilltron till möjligheten att nå kunskap genom att problematisera förhållandet mellan studieobjekt och erfarenhet då den vetenskapliga kunskapen förstås som begreppsligt, historiskt och socialt beroende. För det tredje möjliggör den kritiska realismen en kritisk samhällsvetenskap eftersom ambitionen att påvisa hur strukturer villkorar agenters handlingsutrymme bäddar för ifrågasättande av negativa begränsningar.

Roy Bhaskars ontologiska revolution

Den engelska filosofen Roy Bhaskar kan betraktas som den kritiska realismens grundare och hans bok *A Realist Theory of Science* (först utgiven 1975) utgjorde starten för den ontologiska revolution som förespråkas inom riktningen. Bhaskar påtalar behovet av en explicit ontologi för en logisk och konsistent utveckling och användning av teorier, metoder och analyser i förhållande till studieobjektet, och han menar att:

You can't get away without ontology. It's not a question of being, or not a realist. It is a question of what kind of realist you are going to be – explicit or tacit. Insofar as you are not a realist, you secrete an ontology and a realism...¹⁹

Den kritiska realismen omfattar en tro på det vetenskapliga projektet, dvs. att det finns en verklighet som det är möjligt att vinna kunskap om. Men denna tro är inte naiv, utan Bhaskar framhåller att kunskap är socialt, historiskt och personligt villkorad. Den kritiska realismen är således ontologiskt djärv, men epistemologiskt försiktig. Men även om perspektivet innebär ödmjukhet inför svårigheterna att producera sanningslik kunskap, vill kritiska realister inte heller hamna i bedömningsrelativism, en situation där alla utsagor tillmäts samma kognitiva status.

Bhaskar har kritiserats för att han har en svårtillgänglig begreppsapparat. Det kan ligga något i kritiken och det är ett problem om läsare känner sig exkluderade. Samtidigt är begrepp ”nyckeln till kunskap

19 Bhaskar i intervju av Norris, Norris 2001, s. 7.

om samhället”²⁰, dvs. de begrepp som bygger upp Bhaskars arbeten är nödvändiga för att kommunicera det innehåll han vill förmedla. Genom att tömma hans teorier på begrepp skulle man samtidigt tömma dem på innehåll.

Verklighetens komplexa karaktär

Bhaskar har formulerat en ontologi om hur verkligheten är beskaffad och slutsatserna formulerades efter en analys av den vetenskapliga praktiken och kunskapen som en effekt av verklighetens generativa mekanismer.²¹ Utifrån svaren på den retroduktiva²² frågan: ”hur måste världen vara beskaffad för att vetenskapen ska vara möjlig?” kom Bhaskar fram till att verkligheten kännetecknas av att den är: *strukturerad, stratifierad, differentierad* och *föränderlig*.²³

För det första: om verkligheten bestod av atomistiska och tillfälliga händelser skulle vetenskapen inte kunna existera. Med andra ord, om verkligheten inte var *strukturerad* skulle det inte vara möjligt att nå kunskap om den.²⁴ Att vi idag har tillgång till fungerande mediciner och sofistikerade tekniska redskap visar trots allt på att vetenskapen har lyckats producera viss relevant och användbar kunskap.

För det andra har verkligheten också en komplexitet och ett djup bortom det empiriskt uppenbara och bortom våra teorier. Verkligheten är med andra ord *stratifierad* och kan analytiskt delas in i olika domäner som det verkligas domän, det faktiskas domän och det empiriskas domän²⁵ (se figur 1).

Figur 1.

	Det verkligas domän	Det faktiskas domän	Det empiriskas domän
Mekanismer	x		
Händelser	x	x	
Erfarenheter	x	x	x

Källa: Bhaskar 1997, s. 13. SP:s översättning.

20 Danermark m.fl. 1997, s. 49.

21 Bhaskar 1997, s. 23.

22 Retroduktion innebär en tankeoperation varigenom man rekonstruerar de grundläggande villkor som gör en företeelse möjlig (Danermark m.fl. 1997, s. 311).

23 Bhaskar i intervju av Norris, Norris 2001, s. 2; Bhaskar 1997, t.ex. s. 13-14, 18-19, 21-22, 23-25, 56.

24 Bhaskar 1997, s. 25, 56-57.

25 Bhaskar 1997, s. 13, 56-57; Danermark m.fl. 1997, s. 29-31, 37.

I det verkligas domän, som innefattar övriga domäner, opererar de objekt som utifrån sina strukturer är bärare av krafter som kan utlösa händelser. Objekt har på grund av sin struktur eller natur vissa kausala krafter och sätt att verka i världen, och utgör på så vis generativa mekanismer. I det faktiskas domän, som innefattar den empiriska domänen, ryms de utfall/händelser som mekanismerna genererar, och denna domän omfattar även sådant som vi inte med våra sinnen kan erfara. Händelserna i det faktiskas domän sker inte av en slump utan är orsakade av mekanismer, men det betyder inte att effekterna av de generativa mekanismerna kan betraktas som förutsägbara eftersom andra mekanismer kan motverka likaväl som förstärka den studerade mekanismens effekter. Mekanismerna verkar under öppna villkor vilket gör att dess effekter snarast tar sig uttryck i tendenser. Slutligen omfattar det empiriskas domän i sin tur de fenomen vi uppfattar direkt eller indirekt.²⁶

Utifrån denna beskrivning av verklighetens domäner följer att upplevelser och erfarenheter bara är likt toppen av ett isberg. Kunskap om studieobjekt kan därför inte produceras enbart genom empiriska studier, utan en transcendental analys av studieobjektet är också nödvändig. Detta är även utgångspunkten för Bhaskars tidiga benämning av den egna ansatsen: transcendental realism. Med begreppet ville han betona att vetenskapen bör utgå från att ting bortom de faktiska och empiriska domänerna är verkliga även om de inte kan erfaras genom våra sinnen, och att kunskapsintresset inte enbart bör gälla erfarenheter och händelser utan också strukturer och generativa mekanismer.²⁷ Om verkligheten vore transparent, dvs. uttömdes av den empiriska domänen, skulle alla samhällseliga förhållanden vara uppenbara och den samhällsvetenskapliga forskningen skulle förlora sin uppgift.²⁸

Vetenskapens uppgift är istället att analysera objektens egenskaper och krafter, vilka likt klasstrukturer och patriarkat inte behöver vara empiriskt uppenbara.²⁹ Utifrån objektens effekter, som exempelvis ojämlig resursfördelning, fattigdom och ojämställdhet, rekonstrueras de villkor som krävs för att effekterna ska aktualiseras. I kritiska realistiska analyser utgår man således från fenomen för att förklara dem genom teorier. Teorierna används för att analysera objekten och de

26 Bhaskar 1997, s. 14, 18, 46, 50-52, 56-57, 184; Danermark m.fl. 1997, s. 30-32.

27 Bhaskar 1997, s. 13-16, 250; Danermark m.fl. 1997, s. 281, 283-284.

28 Castro 2002, s. 247.

29 Castro 2002, s. 247.

händelser de genererar, men objekten får inte reduceras eller förväxlas med teorierna.³⁰ Teorier är föränderliga och felbara försök att förstå verkligheten, och för att utvecklas måste teorierna ständigt prövas mot empirin, något Bhaskar ger uttryck för när han med hänvisning till Kant skriver att: "Theory without experiment is empty. Experiment without theory is blind."³¹ Genom experiment, erfarenheter och perceptioner kan det verkligas domän göra sig gällande, men den bör inte reduceras till empirins domän³² eftersom verkligheten är mer komplex än våra erfarenheter.

Verklighetens stratifiering, men även personliga, historiska och sociala faktorer, påverkar våra möjligheter att bilda oss kunskap om objekts verkliga struktur och krafter. Kunskap är begreppsligt förmedlad och fakta³³ är därför teoriladdad,³⁴ men samtidigt kan verklighetens generativa mekanismer verka så att fakta inte blir teorideterminerad³⁵ och att "reality kicks back". Realister vänder sig därför mot bedömningsrelativism, dvs. föreställningar om att det inte går att värdera olika uttalanden om ett studieobjekt. Kunskap är visserligen felbar till sin karaktär, men kunskap kan vara mer eller mindre felbar³⁶, dvs. nära i sina försök att skildra studieobjektets egenskaper och krafter³⁷. Även om vi inte kan fastslå absoluta sanningar eller felaktigheter är ambitionen att kunna differentiera mellan olika utsagors förmåga att representera sociala fenomen och guida vår praktik.³⁸

Verklighetens komplexitet visar sig också i att den består av olika objekt med skilda egenskaper och krafter, dvs. det finns en mångfald strata med egna former av strukturer och emergenta krafter. Sådana strata kan exempelvis vara av fysikalisk, kemisk, biologisk, psykologisk och social art. Olika strata bör enligt Bhaskar inte reduceras till varandra, utan förklaringar bör sökas i de relevanta stratas speciella former av generativa mekanismer.³⁹ Även människor kan analyseras utifrån

30 Bhaskar 1997, s. 24, 179, 186-187, 250; Danermark m.fl., s. 32-35, 282-283.

31 Bhaskar med referens till Kant, i Bhaskar 1997, s. 191.

32 Bhaskar 1997, s. 13-15, 158-159.

33 Med fakta avses här empiri, jmf. Danermark m.fl. 1997, s. 25.

34 Danermark m.fl. 1997, s. 23-24, 33-34, 54-55; Bhaskar 1997; Castro 2002, s. 246.

35 Bhaskar 1997, s. 158-159; Danermark m.fl. 1997, s. 23. Inom positivismen finns föreställningen/idealet om fakta/empiri som teorineutrala, medan fakta inom relativismen förstås som teorideterminerade. Realister argumenterar, till skillnad från positivisterna och relativisterna, för att fakta är teoriladdade (Sayer 1992, kap. 2).

36 Castro 2002, s. 246.

37 Bhaskar 1997, s. 166.

38 Sayer 2000, s. 69, 77.

39 Bhaskar 1997, s. 170-171; Danermark m.fl. 1997, s. 311.

en sådan stratifiering, och ett fenomen som till exempel utbrändhet kan analyseras utifrån samtliga ovanstående strata. Det innebär att även om den avgörande mekanismen kan vara sociala relationer på arbetsplatsen, samverkar respektive motverkar också en rad andra mekanismer av exempelvis fysiologisk och psykologisk karaktär sjukdomsprocessen. Den kritiska realismens stratifiering av verkligheten och dess erkännande av olika former av mekanismer som kan samverka respektive motverka varandra innebär att perspektivet generellt ställer sig positivt till interdisciplinär genomlysning av fenomenen.⁴⁰

Vidare kännetecknas samhällsvetenskapliga kunskapsobjekt av att de är relationella till sin karaktär.⁴¹ Till skillnad från de naturvetenskapliga forskningsobjekten, som är naturligt producerade men socialt definierade, är samhällsvetenskapens objekt både socialt producerade och definierade.⁴² Den samhällsvetenskapliga forskningsprocessen bedrivs därför enligt dubbla hermeneutiska premisser, dvs. forskaren måste tolka andras tolkningar eftersom människors föreställningar är en omistlig aspekt vid förklaringar av sociala fenomen.⁴³

För det tredje framhåller Bhaskar att verkligheten är *differentierad*, dvs. den kan uttrycka sig under såväl öppna som slutna villkor. Inom naturvetenskapen kan man skapa slutna, eller semislutna, system och det drar man nytta av i en experimentell praktik där man isolerar specifika generativa mekanismer från andra mekanismer. På så sätt kan man studera enskilda mekanismers effekter. Detta innebär en ytterligare skillnad mellan den samhällsvetenskapliga respektive den naturvetenskapliga forskningspraktiken eftersom i öppna system, liksom i den sociala verkligheten, kan inte enskilda mekanismer isoleras och kontrolleras experimentellt. I öppna system verkar istället ett otal generativa mekanismer samtidigt och mekanismerna kan såväl motverka varandras krafter och utfall, som förstärka och modifiera desamma. I öppna system kommer mekanismerna därför troligtvis inte att producera stabila mönster eller ordningar, och det finns inga garantier för att ”om a så b” inom den samhällsvetenskapliga forskningen. Generalisering är inte en fråga om empirisk induktion, utan sker genom analys av de strukturer som orsakat det aktuella sociala fenomenet. Istället för upprättande av experimentella situationer får

40 Danermark 2002; Seldén 2005; Bhaskar & Danermark 2006.

41 Danermark m.fl. 1997, s. 61.

42 Bhaskar 1998, kap. 2; Sayer 1992, s. 26-42; Seldén 2005, s. 93-94; Danermark m.fl. 1997, s. 24, 45.

43 Sayer refererar till Giddens, i Sayer 1992, s. 35; Danermark m.fl. 1997, s. 46; Seldén 2005, s. 142-143.

samhällsvetenskapliga forskare förlita sig på att isolera mekanismerna logiskt genom abstraktion.⁴⁴

Den fjärde slutsats som Bhaskar drar när det gäller verklighetens konstitution, är att denna är *föränderlig*.⁴⁵ Alla strukturer kan förändras på grund av såväl interna som externa faktorer⁴⁶, och nya sociala förhållanden kan göra vissa former av kunskap föråldrad och aktualisera behov av ny kunskapsbildning.⁴⁷

Kunskap och retroduktion

Ontologiska antaganden, likt de Bhaskar postulerat om verklighetens karaktär, är inte absoluta och statiska, utan de är felbara försök och bör förstås revideras när de visar sig bristfälliga. Men det finns inga teori-neutrala eller ”rena” uttalanden eller observationer och det går inte att undvika att göra explicita eller implicita ontologiska ställningstaganden, och eftersom de är så viktiga för hela forskningsprocessen är det bättre att försöka göra dem explicita för att därmed kunna granska, ifrågasätta och utveckla dem ytterligare.

Att forskning är en komplicerad process har bland annat med verklighetens djup (stratifiering) att göra. Erfarenheter är, som det så poetiskt uttryckts, likt ”ett skär i verklighetens hav”, men utifrån studier av fenomen kan man försöka nå bortom den empiriska nivån till de sociala⁴⁸ villkor som möjliggör studieobjektets existens. För att synliggöra mekanismer analytiskt kan retroduktion användas som verktyg. Det är en metod för logisk slutledning som mer konkret kan ske genom att följande fråga behandlas: ”Hur måste x (verkligheten) vara beskaffad för att y (studieobjektet) ska vara som det är?”. Överfört till avhandlingens studieobjekt blir frågan: ”Hur måste verkligheten vara beskaffad för att lärarnas villkor, organisering och yrkesprojekt ska se ut som de gör?”

Struktur och agentskap

Teorier om den sociala verkligheten inkluderar uppfattningar om omfattningen av individers fria vilja och vilka begränsningar och möjligheter

44 Castro 2002, s. 248; Danermark m.fl. 1997, s. 58–59, 282; Bhaskar 1997.

45 Bhaskar i intervju av Norris, Norris 2001, s. 2.

46 Seldén 2005, s. 72.

47 Danermark m.fl. 1997, s. 37.

48 Med hänvisning till Marx lyfter Bhaskar fram sociala relationer som en nödvändig förutsättning för att förklara sociala fenomen (Bhaskar 1998, s. 51).

som kännetecknar den sociala kontexten. Begrepp är på så vis bärare av problematiker som kan hänföras till frågor om struktur och agentskap.⁴⁹

Samhällsforskare har av Nils Elvander liknats vid en flock starrar som i samlad trupp äter i ett träd för att i nästa stund samtidigt lyfta och slå sig ned i nästa träd.⁵⁰ Liknelsen syftar till att belysa att det i vågor aktualiserats likartade problemformuleringar vid olika universitet och i olika länder.⁵¹ Diskussionen kring relationen mellan människor och samhälle, eller individ och kollektiv, kan begreppsliggöras i termer av agentskap och struktur, och denna problematik är och har varit den samhällsvetenskapliga forskningens ständiga följeslagare. Men *hur* forskare i olika tider och på olika platser har försökt hantera problemet har varierat, och här kan kanske just liknelsen mellan forskare och starrar vara på sin plats. Det förändrade begreppsliggörandet behöver dock inte enbart tolkas som eftergifter för modenycker, utan kan också förstås som reaktioner på upptäckta brister, eller nya prioriteringar, i förhållande till samtida och tidigare struktur- och agentperspektiv.

Strukturalism, individualism och sammansmältning

Den engelska sociologen Margaret Archer diskuterar olika sätt att förhålla sig till struktur- och agentproblematiken och kritiserar metodologiska perspektiv som strukturalism, individualism och sammansmältning. Metodologisk strukturalism kännetecknas enligt Archer av att den bortser från människors kapaciteter och krafter och istället ensidigt fokuserar samhällstrukturen och dess effekter. Metodologisk individualism karaktäriseras å andra sidan av fokus på individen, dess kapaciteter och agerande, och bortser från strukturella krafter.⁵² Liknande kritik av metodologisk strukturalism och individualism har också framförts av Bhaskar och Porpora⁵³, och Bhaskars uttalande nedan kan summera kritiken:

49 Cruickshank 2002, s. 1. Det teoretiska problemet om handling kontra social struktur är en av de grundläggande frågorna inom den sociologiska analysen (Giddens 2003, s. 533–536).

50 Odén hänvisar till Nils Elvander, i Odén 2000, s. 228.

51 Odén 2000, s. 228.

52 Archer 1995.

53 Bhaskar 1998, s. 208–216; Porpora 1998. Se även Månsson 2000 för en introducerande diskussion kring struktur och agentskap.

... people do not create society. For it always pre-exists them and is a necessary condition for their activity. Rather, society must be regarded as an ensemble of structures, practices and conventions which individuals reproduce or transform, but which would not exist unless they did so. Society does not exist independently of human activity (the error of reification). But it is not the product of it (the error of voluntarism).⁵⁴

Den ontologiska ingången i en problematik är inte bara en fråga om skilda sätt att se på samma sak, utan också om att man ofta ser skilda ting beroende på perspektiv.⁵⁵ Forskarens ontologiska antaganden om struktur och agentskap påverkar såväl forskningsdesign som resultat. Det det visar sig till exempel, som Cruickshank påtalar, i det att metodologiska individualister undviker strukturella begrepp eftersom de menar att dessa kännetecknas av reifikation. Metodologiska strukturalister å sin sida behandlar reifierade strukturer som agenter. Metodologiska individualister söker svar i individers dispositioner och handlingar och intresserar sig inte för sociala faktorer påverkan, medan strukturalister bortser från individers tankar och motiv eftersom de menar att kunskap om determinerande strukturer ensamma kan förklara sociala sociala fenomen.⁵⁶ Individers handlingar förstås inom sådana strukturalistiska perspektiv som epifenomen i det att individerna ses som ”bärare av strukturer”⁵⁷.

Med hjälp av språket försöker vi förstå och hantera den verklighet vi är en del av, och skilda begrepp implicerar skilda förståelser av verkligheten. Men språket är inte bara referensiellt utan det är också konstitutivt och kausalt verksamt. Hur vi uppfattar verkligheten påverkar vårt sätt att agera, och därmed kan våra språkligt formulerade föreställningar få verkliga effekter⁵⁸. Individualistiska teorier har en slagsida mot voluntarism, dvs. en förståelse av att vi själva är ensamma skapare av, och därmed ansvariga för, vår situation. Det kan innebära att personer skuldbeläggs för att de är exempelvis är fat-

54 Bhaskar 1998, s. 216.

55 Danermark m.fl. 1997, s. 42.

56 Cruickshank 2002, s. 2. Inte sällan försöker forskare överskrida reduktionismerna inom strukturalism respektive individualism genom att kombinera teorier med rötter i båda traditionerna. Strukturalistiska och individualistiska begrepp blandas i ett försök att undvika problemet med ensidiga förklaringar (se t.ex. Berger & Luckmann 1998). Eklektiska lösningar kan få som konsekvens att forskningen blir motsägelsefull, att den exempelvis både hävdar att människan är fri i sina val och att hon är socialt determinerad.

57 Althusser & Balibar 1970, s. 158.

58 Jmf. Asplunds diskussion av ordens betydelse för kunskap och agerande, i Asplund 2002, s. 27, 99.

tiga, förtryckta och arbetslösa, trots att de befinner sig i en situation där de har små möjligheter att själva förändra rådande förhållanden. Strukturalistiska teorier har istället en slagsida mot determinism, dvs. de kan genom sin bild av sociala strukturers massiva kraft och kolonisering av individerna istället ingjuta missmod och hopplöshet vilket kan bidra till passivisering. Som disciplin har sociologin nära kopplingar till samhällseliga praktiker som exempelvis politik, utbildning och samhällsplanering, och sociologisk forskning används ofta för att informera och motivera sådana praktiker. Med detta följer ett etiskt ansvar över de framskrivningar som görs av sociala förhållanden utifrån bland annat ett struktur- och agentperspektiv.

Det finns fler teoretiker än Archer som har kritiserat strukturalism och individualism, men förutom att göra en välutvecklad kritik av dessa metodologier gör Archer också en analytisk innovation när hon problematiserar en mer sentida företeelse som hon kallar för *metodologisk sammansmältning*. Under de senaste decennierna har forskare utvecklat teorier med avsikt att överskrida åtskillnaden mellan struktur och agenskap, eller med andra ord, objektivitet och subjektivitet. Skälet till detta är att de menar att objektivitet och subjektivitet är ontologiskt oskiljaktliga och att de konstituerar varandra ömsesidigt.⁵⁹ Anthony Giddens framhålls⁶⁰ som en teoretiker med en sådan överskridande ansats. Archer argumenterar istället för att struktur och agenskap är två skilda strata som är irreducibla till varandra samtidigt som de är inbördes beroende.⁶¹ Hon förespråkar därför en relationell metodologi som grund för en relationell sociologi och intresset riktar sig mot att undersöka samspelet mellan just struktur och agenskap och ”hur det objektiva påverkar det subjektiva, och vice versa”⁶². Konsekvensen av metodologisk sammansmältning är enligt Archer att strukturers och agents egenskaper och krafter kollapsas i varandra och kvar lämnas exempelvis endast interaktioner, eller som hos Giddens, ”sociala praktiker” där sociala strukturer förstås som varaktiga handlingsmönster.⁶³ Vad som då går förlorat är möjligheten att skildra

59 Archer 1995; Archer 1996; Archer 2000a; Archer 2003.

60 Archer 1995. Se även Parker 2000.

61 Archer 1995; Archer 1996; Archer 2000a; Archer 2003. Försök har dock gjorts av Stones att kombinera Giddens och Archers teorier (Stones 2001).

62 Archer 2003, s. 1–2, SP:s översättning.

63 Archer 1995, del 1 samt Archer 1982 för en tidig kritik av Giddens strukturationsteori. Se även Parker 2000 för en introduktion av strukturationsteorin och problematisering av densamma utifrån Archer och Mouzelis.

den dynamiska relationen mellan agenter reflexivitet, emotionalitet, intentionalitet och handlingskraft i förhållande till strukturella villkors begränsande, möjliggörande och motiverande krafter.

Metateoretisk guidning

Metateoretisk reflektion och guidning kan användas för att undvika begreppsliga och kognitiva fällor⁶⁴, och istället för metodologisk individualism, strukturalism eller sammansmältning argumenterar realister som Bhaskar och Archer för en ontologi som studerar den dynamiska relationen mellan struktur och agenskap. De menar att strukturer emergerar ur individers handlingar. Med emergensbegreppet avses, i enlighet med Danermark med flera: ”Uppkomsten av något nytt; objekt som är sammansatta av andra objekt så att nya strukturer, krafter och mekanismer uppstår”⁶⁵, dvs. de nya strukturerna vinner egenskaper och krafter som inte kan reduceras till agenternas handlingar. Strukturernas kausala inflytande består i att de kan möjliggöra, motivera och begränsa individers handlingar. Samtidigt besitter individer särskilda emergenta egenskaper och kapaciteter att såväl reproducera som transformera strukturer.⁶⁶ En ontologiskt guidad metodologi kan alltså hjälpa till att begreppsliggöra hur den sociala verkligheten villkorar agenter projekt, men den måste samtidigt vara tillräckligt öppen för att inte pressa in forskningsresultat i redan givna kategorier. Ontologi kan fungera som en ”underlabourer” genom att förse oss med metabegrepp som vägleder forskningen, men den bör undvika att fungera som en ”master-builder”, dvs. göra anspråk på att utgöra en definitiv karta över den sociala topologin. En ”master-builder” ontologi skulle också, som Cruickshank påpekar, göra forskningen poänglös eftersom det empiriska arbetet skulle reduceras till att verifiera eller illustrera det som redan hålls för sant.⁶⁷

Sammanfattningsvis påverkar ontologiska antaganden alltid antingen på ett explicit eller implicit sätt forskningen, och medveten om detta vill jag göra några av avhandlingens viktigaste ontologiska antaganden explicita. I det följande behandlas därför den metodologi

64 Cruickshank 2002.

65 Danermark m.fl. 1997, s. 309. Se även Archers användning av emergensbegreppet i t.ex. Archer 1995, s. 15, 90, 344.

66 Archer 1995; Archer 1996; Archer 2000; Archer 2003; Bhaskar 1998.

67 Cruickshank 2002, s. 2-3.

som väglett avhandlingen, dvs. Archers morfogenetiska ansats, vilken betonar att samhället formas och omformas utifrån det dynamiska samspelet mellan struktur och mänskligt agentskap. Enligt denna ansats har samhället inte någon förutbestämd statisk eller idealisk form eftersom det är en produkt av mänskliga konflikter och förhandlingar. Vidare implicerar ansatsen en ontologisk uppfattning om struktur och agentskap som analytiskt åtskiljbara, internt och dynamiskt relaterade, samt tidsmässigt periodiserade i det att struktur alltid föregår agentskap medan strukturella elaborationer alltid följer på handlingar. Denna ontologiska uppfattning benämner Archer för analytisk dualism.⁶⁸

Margaret Archers metodologiska ansats och dess förutsättningar

Vilka villkor har präglat läraryrket? Hur har lärarnas villkor, organisering och yrkesprojekt förändrats? Varför har förändringarna skett? Dessa för avhandlingen centrala frågor kan inte besvaras utan en social ontologi som tydliggör vilka frågor som blir relevanta för agenterna, samt vilka egenskaper och krafter som agenterna kan utöva, och därtill krävs även en metodologi som gör det möjligt att producera kunskap som kan ge svar på frågorna. Att teoretisera kring hur den sociala verkligheten förändras, som exempelvis lärarnas organisering, innebär med andra ord antaganden om den dynamiska relationen mellan struktur och agentskap.

Inom den kritiska realismen används retroduktiva frågor för att närma sig de generativa mekanismerna i verklighetens domän. Översatt till problematiken om social förändring respektive stabilitet kan frågan ställa som: ”Hur måste den sociala verkligheten vara beskaffad för att social förändring respektive stabilitet ska vara möjlig?” Archers svar på frågan är att den sociala verkligheten bör förstås genom ett *analytiskt dualistiskt* perspektiv. Med begreppet ”dualism” åsyftar Archer att struktur och agentskap är skilda strata, dvs. att de har olika egenskaper och krafter, och genom att betona den analytiska aspekten av ontologin vill Archer visa att dessa strata är analytisk åtskiljbara

68 Den analytiska dualismen är en ontologisk teori, dvs. en teori om strukturers och agents beskaftenhet (egenskaper och krafter). Den morfogenetiska ansatsen är en metodologi. Den bygger på den analytiska dualismen men visar också hur man kan närma sig sitt studieobjekt.

just därför att de har distinkta egenskaper och kausala krafter. Ett exempel på detta är att utbildningssystem kan vara centraliserade eller decentraliserade, och som sådana formar de agenternas miljö på olika sätt. Agenter däremot, som människor av kött och blod, har kapaciteten att vara reflexiva och handlingskraftiga och därmed också att omforma utbildningssystem. Utbildningssystemens respektive agenternas egenskaper och krafter är kvalitativt olika, och vi kan inte tala om centraliserade eller decentraliserade människor, eller om reflexiva och handlingskraftiga strukturer.⁶⁹ Men för att struktur och agentskap betraktas som olika ontologiska entiteter innebär det inte att de ska betraktas som fullständigt ontologiskt separerbara, utan den sociala verkligheten är alltid strukturerad och agentskap ständigt verksamt. Struktur är enligt Archer beroende av, men inte reducerbart till, det agentskap från vilket den uppstått/emergerat, och struktur bör inte reifieras då den endast är verksam genom agents mediering.⁷⁰

Strukturers egenskaper och krafter

Strukturer föregår analytiskt agentskap, de karaktäriseras av särskilda egenskaper och kausala krafter gentemot agenter och har en relativt lång varaktighet. Det är dessa egenskaper som gör att de kan hävdas utgöra distinkta strata i verkligheten i förhållande till agenter. Strukturbegreppet syftar delvis till att fånga in effekter av tidigare interaktioner. Comtes uttryck att "majoriteten av alla agenter är döda" visar på strukturbegreppets relevans⁷¹ eftersom även döda agenter kan ha lämnat sådana spår efter sig att de påverkar levande agenter.

Allmänt sett avser strukturbegreppet en uppsättning internt relaterade objekt. Vid abstraktion identifieras de nödvändiga relationer som konstituerar den aktuella strukturen och de mer tillfälliga relationerna skiljs ut.⁷² Vidare kan strukturer delas upp i sociala och kulturella strukturer. Sociala strukturer består av system av mänskliga relationer mellan sociala roller, positioner, institutioner eller samhällen. Deras effekt på agenten manifesteras i exempelvis intressen, resurser och

69 Exemplet kommer från en föreläsning Archer höll vid Sociologiska institutionen i Göteborg den 10/10-07.

70 Archer 1995, s. 15-16, 133-134, 157-158, 167-168, 195.

71 Archer 1995, s. 106, 148, 168, 195-197. För en kritik av att tillskriva strukturer ontologisk status, dvs. egna egenskaper och krafter se King 1999 samt Archer 2000b för genmäle på Kings kritik.

72 Bhaskar 1998/1979, s. 41-43; Sayer 1992, s. 91-93; Archer 1995, s. 173.

motstånd knutna till den egna positionen i relation till andra positioner, vilket kan påverka agenten att agera på vissa sätt.⁷³ Med kulturella strukturer avses relationer mellan kompatibla och inkompatibla tankar och idéer. Kulturella strukturer visar sig i logisk form som till exempel diskurser, vetenskap och religion. Deras kausala kapacitet består i att de har förmågan att kunna bli förstådda av agenten, och därmed kan de motivera handlingar.⁷⁴

Agenters egenskaper och krafter

Agenter är i sin tur är bärare av egenskaper och krafter som kan tillskrivas ett annat stratum av verkligheten än strukturer. Archer framhåller att:

Agents, from the morphogenetic perspective, are agents of something. Baldly, they are agents of the socio-cultural system into which they are born (groups or collectivities in the same position or situations) and equally they are agents of the systemic features they transform (since groups and collectivities are modified in the process).⁷⁵

En agent har potentialen att utifrån sin emotionalitet, reflexivitet, intentionalitet och handlingskraft ensam eller tillsammans med andra formulera och driva projekt för att påverka omvärlden.⁷⁶ Med projekt avses enligt Archer: ”... an end that is desired, however tentatively or nebulously, and also some notion, however imprecise, of the course of action through which to accomplish it.”⁷⁷ Projekt kan därmed sägas omfatta såväl *vad* som *hur* något ska uppnås.

Archer stratifierar agentskapet genom att skilja mellan olika former av agentskap som person, agent och aktör.⁷⁸ I denna avhandling står det sociala agentskapet i fokus. Detta utövas av kollektiv som delar liknande förutsättningar. Sådana förutsättningar, men även resurser av skilda slag, är ofta ojämnt fördelade mellan agenter. Som exempel på sociala agenter kan nämnas kvinnor respektive män, samt borgarklass respektive arbetarklass. Kollektiva agenter kan därtill antingen vara

73 Archer 1995, s. 173-178, 183-190; se även Porpora 1998 om sociala strukturer.

74 Archer 1996, s. xviii-xxii, 104-106; Archer 1995, s. 179-183.

75 Archer 1995, s. 257, ursprunglig kursivering.

76 Archer 2003, s. 2; Archer 2000a; Archer 2002.

77 Archer 2003, s. 6.

78 Archer 2000a, s. 254. För en utökad diskussion se även Archer 2000, kap. 7-9; Archer 2002; Archer 1995, s. 280-292.

primära, dvs. oorganiserade, eller korporativa, dvs. organiserade. De senare kan genom sina organisationer agera strategiskt för att forma och omforma strukturer, och exempel på sådana korporativa agenter är fackföreningar och arbetsgivarföreningar. Primära agenter utmärks i sin tur av att de vare sig uttrycker sina intressen kollektivt eller organiserar sig för att uppnå dem. Deras agentskap visar sig istället i form av oavsiktliga aggregerade effekter då många i samma situation agerar på liknande sätt.⁷⁹

Vidare kan agentskap utövas av aktörer. En aktör är en rollutövare som exempelvis en person som är lärare. Aktörskapet följer efter det primära agentskapet. De mer eller mindre privilegierade positioner vi föds in i påverkar vilka aktörer vi kan välja att bli, något som exempelvis i hög grad gäller de yrkesroller som individen uppfattar det rimligt att aspirera på. Roller förstås i termer av nödvändiga och interna relationer (en lärarroll förutsätter en elevroll, en kvinnoroll förutsätter en mansroll etc.) till vilka regler, resurser, befogenheter och förväntningar är knutna. En roll utmärks med andra ord av vissa egenskaper och potentiella krafter. Aktörskapet är visserligen villkorat av den sociala rollen, men aktören är samtidigt ett subjekt som bidrar till att elaborera aktörsrollen.⁸⁰

Det övergripande paraplybegreppet agent omfattar således samtliga ovanstående dimensioner, och alla dimensioner påverkar en enskild agents handlingar. En kvinna som föds in i en borgerlig familj kanske utvecklar vissa värderingar knutna till den positionen (primärt agentskap), utbildar sig och blir verksam som lärare (aktör), och i sin roll som lärare gör hon vissa erfarenheter och engagerar sig facklig för att driva på förändringar (korporativt agentskap). Individen bör dock inte reduceras till en social vindflöjel, utan hon besitter också i kraft av sin personliga identitet förutsättningar till intentionellt, reflexivt och kreativt handlande (person).

Dynamiskt samspel mellan struktur och agent

För att kunna specificera hur samspelet mellan struktur och agentskap ser ut krävs teoretiserande om hur sociala och kulturella strukturer kan inverka på agenterna i form av möjligheter, begränsningar och motiva-

79 Archer 2002; Archer 2000a, kap. 8; Archer 1995, s. 257–260.

80 Archer 2002; Archer 2000a, kap. 9; Archer 1995, s. 274–280.

tioner, men också hur dessa objektiva förhållanden förstås/uppfattas av agenterna och influerar deras reflexiva handlingar.⁸¹ Archer skriver:

Society enters into us, but we can reflect upon it, just as we reflect upon nature and upon practice. Without such referential reality there would be nothing substantive to reflect upon; but without our reflections we would have only a physical impact upon reality. This is why there is only one story. It is the long account of *how human beings are constituted, how the world is made, and of the necessity of their mutual interaction.*⁸²

Strukturer villkorar agenter handlingar, och villkor är strukturers potentiella kausala krafter. Villkor är begränsningar, möjligheter och motivationer knutna till samhälleliga strukturer som roller och organisationer, men också till kulturella strukturer som föreställningar och teorier. Begränsningars och möjligheters kausala krafter är eventuella eftersom de måste hindra eller gynna agenter projekt för att realiseras. För att kunna förklara agenter handlingar behövs därtill även hänsyn tas till deras projekt som är subjektivt och reflexivt formulerade i relation till de objektiva omständigheter som agenterna befinner sig i. Begränsningar och möjligheter är med andra ord de sätt på vilka strukturer villkorar agenter, och en sådan process omfattar både objektiv påverkan och subjektiva upplevelser.⁸³

Bakgrunden till den morfogenetiska ansatsen

Vad innebär den analytiska dualismen mer konkret för studier av sociala fenomen? Archer har formulerat en metodologi baserad på den analytiska dualismen kallad den morfogenetiska ansatsen. Begreppet "morfogenes" har Archer hämtat från systemteoretikern Walter Buckley⁸⁴ och hon framhåller, med hänvisning till Buckley, att samhället till skillnad från ett cybernetiskt system är befolkat av tänkande och kreativa människor och att det därför är ett öppet, omformbart system.⁸⁵ Archer skriver att:

81 Archer 2003, s. 5-9.

82 Archer 2000, s. 13. SP:s kursivering.

83 Archer 2003, s. 5.

84 Archer 1995, s. 166.

85 Se Willmotts behandling av den morfogenetiska ansatsens bakgrund (Willmott 2002, s. 30- 31). Se även/jmf. Archer 1995, s. 135, 166; Buckley 1967, s. 58.

Society is not a simple cybernetic system, which presupposes a particular structure capable of carrying out goal directed, feedback regulated, error-correction. All of these are special kinds of system and society is another, which is only like itself and is itself because it is *open*, and is open because it is *peopled*, and being peopled can always be *re-shaped through human innovativeness*. Hence the use of the term 'morphogenesis' to describe the process of social structuring; 'morpho' indicating shape, and 'genesis' signalling that the shaping is the product of social relations. Thus 'Morphogenesis' refers to 'those processes which tend to elaborate or change a system's given form, state or structure'.⁸⁶

Den morfogenetiska ansatsen är influerad av en artikel av David Lockwood från 1964⁸⁷, i vilken han gjorde en distinktion mellan systemintegration ("parts", dvs. sociala strukturer) och socialintegration ("people", dvs. individer eller agenter).⁸⁸ Med systemintegration ville Lockwood uppmärksamma vikten av att studera de ordnade eller konfliktfyllda relationerna mellan olika strukturer i ett socialt system, och med socialintegration de ordnade eller konfliktfyllda relationer som finns mellan handlande individer eller agenter. Lockwood ville med sin distinktion visa att varken metodologisk individualism, som ser strukturer som summan av individer, eller metodologisk kollektivism, som ser individerna enbart som strukturbärare, kan förklara varför ett socialt system kan förbli oförändrat trots sociala motsättningar. För att grundläggande strukturella förändringar ska ske krävs enligt Lockwood motsägelsefullheter på systemnivån vilka medieras av agenter. Med andra ord, för att förklara social förändring eller stabilitet, måste strukturer och agenter skiljas åt analytiskt, samt studeras i relation till varandra. Genom att systemintegration och socialintegration verkar

86 Archers formulering, men med referens till Buckley, i Archer 1995, s. 166. SP:s kursiveringar. Buckleys förtydligande om att analogier inte bör göras till organiska och mekaniska system kan komma sig av att att begreppet morfogenes kan ha anknytning till biologi och organismer. "Morfogenes" har sitt ursprung i begreppen "morfologi", dvs. "läran om levande organismers form och byggnad", och "genes", betyder "utvecklingen för en cell, individ eller art" (*Norstedts svenska ordbok* 1990, s. 320, 626). Buckley försökte lösa struktur-agentproblematiken genom att kombinera sociocybernetisk systemteori och ett reviderat interaktionistiskt perspektiv (Archer 1979, s. 36).

87 Archer 1995, s. 170-172.

88 Lockwood ville med sin ansats kombinera styrkorna i systemintegrations teori och konfliktteori (Archer 1979, s. 36).

över olika tidsspann är de också möjliga att skilja åt analytiskt.⁸⁹

Archer betonar att Lockwoods bidrag till den praktiska samhällsvetenskapliga teorin är viktigt, men hans frågor kan enligt henne inte besvaras inom empirismens ram utan kräver en ontologisk diskussion och metodologisk specificering.⁹⁰ Archer har därför arbetat med just detta och utvecklingen av Lockwoods bidrag har delvis skett utifrån Bhaskars kritiska realism. Det var inte minst Bhaskars transformationsmodell⁹¹ som sporrade Archer att utveckla distinktionen mellan struktur och agenskap ytterligare. Därtill underbygger Archer sin argumentation om sociala och kulturella strukturers egenskaper och krafter relativt agenskapets egenskaper och krafter. Det sker med hjälp av den kritiska realismens ontologiska diskussioner kring verklighetens stratifiering, emergenta egenskaper, generativa mekanismer, samhället som ett öppet system samt positioner i den sociala fördelningen av resurser.⁹² Det innebar bland annat att Archer fick analytiska verktyg att utveckla förklaringar i termer av mekanismer istället för händelser och erfarenheter. Eftersom mekanismer kan förstärka eller motverka varandra är deras effekter eventuella, och samhället förstås på så vis som ett öppet system. Människors agerande är inte förutsägbart, men vi kan i efterhand rekonstruera förutsättningarna för ett socialt fenomen genom att begreppsliggöra det i termer av dynamiken mellan struktur och agenskap.⁹³ Archers struktur- respektive interaktionsnivå liknar Lockwoods distinktion av nivåerna systemintegration och socialintegration, men Archer har därtill gjort en metodologisk specificering genom att betona tidsdimensionen som ett medel att skilja struktur och agenskap åt, och genom att dela upp relationen mellan struktur och agenskap i den morfogenetiska ansatsens tre faser: strukturella villkor → social interaktion → strukturell elaboration.⁹⁴

89 Lockwood 1991/1964. Se även Archers diskussion av Lockwoods arbete (Archer 1995, s. 67-69, 170-172, 192-193) samt Willmotts behandling av den morfogenetiska ansatsens bakgrund (Willmott 2002, s. 31-33).

90 Archer 1995, s. 67-69, 170-172.

91 Bhaskar 1998/1989.

92 Archer 1995, s. 192.

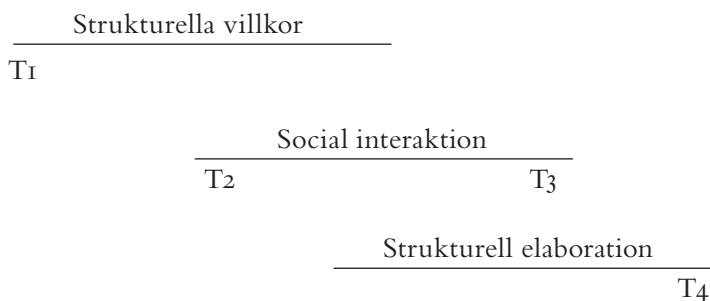
93 Archer 1995, s. 192-194.

94 Jmf. Zeuner 1999, s. 82-83.

Den morfogenetiska ansatsen

Archers analytiska dualism vilar på två förutsättningar. För det första föregår struktur med nödvändighet det agentskap som resulterar i reproduktion eller transformation av strukturen. För det andra följer strukturell elaboration med nödvändighet de handlingar som orsakade den. Dessa antaganden underbygger den morfogenetiska ansatsen vars temporalitet Archer formulerat i en cykel med tre faser.⁹⁵

Figur 2. Morfogenetisk cykel⁹⁶



Källa: Archer 1995, s. 76. SP:s översättning. Viss modifiering har skett av originaltexten.

Trots att cykelns tre faser (T1-T2, T2-T3 och T3-T4) egentligen utgör ett kontinuerligt flöde av händelseförlopp bryts det analytiskt upp i tidsintervaller. Avsikten är att blottlägga och därmed kunna studera samspelet mellan strukturer och agentskap och deras strukturerande effekter över tid, vilket kan möjliggöra kunskap om deras respektive egenskaper och kausala krafter. I annat fall finns, som Archer antyder⁹⁷, risk för att man hänfaller till den metodologiska individualismens prioritering av nutidens autonomi i form av analyser av individuella handlingar utan referenser till dåtid eller föregående sociokulturella strukturer. Vidare relaterar faserna/linjerna i modellen både bakåt och framåt till föregående och efterföljande faser.⁹⁸

⁹⁵ Archer 1995, s. 15-16.

⁹⁶ Som framgår av modellen är interaktionen aldrig ostrukturerad, dvs. när tidslinjen för T1 tar slut tar tidslinjen för elaboration/transformation vid (Archer 1995, s. 157-158). Vad som framgår mindre tydligt i modellen, och som kan påpekas, är att strukturens effekter alltid också måste medieras av agenter.

⁹⁷ Archer 1979, s. 11-20.

⁹⁸ Samma modell kan användas för analys av elaboration och/eller reproduktion av kulturella strukturer, dvs. kulturell struktur -> interaktion -> elaboration (Archer 1996).

T₁ kännetecknas av de rådande sociala strukturernas konfiguration innan agenterna träder i dem, samt av strukturernas villkorande kausala krafter. Strukturernas egenskaper och krafter består i relationer mellan roller, positioner, institutioner eller samhällen till vilka olika intressen och resurser är knutna som begränsar, möjliggör och motiverar olika handlingsalternativ. Vid T₂ sker interaktion mellan agenter som är innehavare av olika strukturella positioner och agenterna medierar dessa genom sina handlingar. Agenternas förhandlingsposition visavi varandra samt eventuella motsättningar och alliansskapande villkoras av de strukturella förutsättningar som föreligger, men eftersom samhällen är öppna system och agenter är innovativa är utfallet av interaktionerna inte på förhand givna (T₂-T₃). Trots den något missledande beteckningen ”morfogenetisk ansats” betonar Archer att interaktioner kan få såväl morfogenetiska (transformativa) som morfostatiska (reproduktiva) konsekvenser (T₄), och medan de morfogenetiska cyklerna leder till förändring av strukturer leder de morfostatiska cyklerna till reproduktion av befintliga strukturer. Oftast resulterar dessutom cyklerna i en kombination av morfogenetiska och morfostatiska konsekvenser eftersom de morfostatiska aspekterna tenderar att stabilisera alla förändringsprocesser. Vid en transformation sker en dubbel förändring, dvs. både strukturer och agenter förändras eftersom agenterna själva ändras när de ändrar den strukturella kontext de är verksamma i. Varje ny elaboration innebär således en ny konstellation av agenter. Efter T₄ följer åter T₁.⁹⁹

Det morfogenetiska tillvägagångssättet innebär att man genom historiska analyser av samspelet inom och mellan cykler studerar dynamiken i hur strukturen villkorar agentskap och hur agenter elaborerar strukturer.¹⁰⁰ Begreppet ”cykler” kan konnotera en cirkulär, i bemärkelsen repetitiv, historia eftersom ”cykel” bland annat betyder: ”(period som kännetecknas av ett) bestämt händelseförlopp som med jämna mellanrum upprepas på samma sätt...”¹⁰¹. Det är dock inte i den betydelsen cykel används här, utan cykel förstås som en *spiral*¹⁰² och som sådan har den en öppen utveckling. Det som är återkommande är inte konkreta historiska skeenden, utan den temporala, dynamiska relationen mellan struktur och agentskap. Historien upprepar sig ald-

99 Archer 1995.

100 Archer 1995, s. 194.

101 *Norstedts svenska ordbok* 1990, s. 158.

102 Merriam-Webster Online Dictionary: <http://www.m-w.com> den 4/1-08.

rig utan består av unika händelser orsakade av både nödvändiga och kontingent relaterade mekanismer, och framtiden är därför aldrig förutsägbar. Avsikten är istället att analysera de förklarande principer/strukturer som har genererat händelserna i termer av villkorande strukturer och interagerande agenter.¹⁰³

Sammanfattningsvis

I detta kapitel argumenteras för en kritisk realistisk vetenskapsteoretisk ansats, dvs. en ontologi om en verklighet som är (delvis) oberoende av vår kunskap om den i kombination med en kritisk epistemologi, dvs. betoning av kunskapens felbara karaktär. Kunskapens ofullkomlighet kan bland annat förstås utifrån att den är villkorad av samhällets öppna karaktär och kunskapandets personliga och sociala förutsättningar.

Inom den kritiska realismen betraktas verkligheten som stratifierad och analyseras i termer av skilda former av generativa mekanismer. Det innebär att för att kunna förklara sociala fenomen samt deras förändring och stabilitet, krävs en diskussion av den dynamiska relationen mellan struktur och agentskap, en relation som kan studeras genom Archers morfogenetiska ansats. Denna har bland annat utvecklats utifrån en kritik av metodologisk kollektivism och individualism. Problematiseringen av dessa metodologier är i och för sig inte ny, och en kritiker menar att analytisk dualism förefaller vara "old wine in a new bottle"¹⁰⁴. Denne kritiker menar jag bortser från att Archer för en elaborerad argumentation för hur man kan närma sig sociala fenomen genom att analysera den dynamiska relationen mellan struktur och agentskap. Detta i motsats till struktureringssteoretiker som har försökt överskrida istället för att länka strukturer och agentskap, en reduktionism som Archer till exempel kritiserar Giddens för. Archers ansats har därför träffande nog kallats för en poststrukturationsteori¹⁰⁵. Vidare postulerar Archer inte bara att strukturer och agentskap har särskilda emergenta egenskaper och bör analyseras i relation till varandra, utan hon visar också hur man kan gå tillväga i sin morfogenetiska ansats. Nyckeln är enligt Archer att ta hänsyn till tidsdimensionen, dvs. att strukturella villkor föregår agentskap, samt

103 Archer 1995, s. 343-344.

104 Fritt citerat ur Turner 1997.

105 Parker 2000.

att elaboration följer på agenskap. Archer grundar sin morfogenetiska ansats ontologiskt i Bhaskars kritiska realism och hon utvecklar hur den dynamiska relationen mellan struktur och agenskap kan ta sig uttryck.

Forskning har ofta tenderat att överbetona antingen materiella intressen (social struktur), diskursiva förhållanden (kulturell struktur) eller människors reflexiva kapacitet och kraft att forma det sociala landskapet (mänskligt agenskap). Sayer framhåller dock att: "Social beings live neither on bread alone nor on ideas and symbols alone"¹⁰⁶, dvs. samtliga aspekter är viktiga krafter att ta hänsyn till vid förklaringar av sociala fenomen. Genom att beakta såväl sociokulturella villkor som agenskap, ökar förståelsen för varför personer agerar som de gör och man undviker att hamna i reduktionistiska förklaringar där människor framstår som antingen marionetter i händerna på strukturella krafter, eller som gudalikhande varelser som kan driva vilka projekt som helst i land.

106 Sayer 2000, s. 34-35.

Teori och tidigare forskning

Föreliggande kapitel avser att ge en översikt av tidigare forskningsbidrag till avhandlingens tema och att klargöra avhandlingens teoretiska ansats. Med teori avses här relaterade begrepp som syftar till att rekonstruera de mekanismer som gör ett fenomen till det som det är.¹ Förutom att teorierna syftar till att förklara det studerade, har de även avgränsat och definierat studieobjektet.² Teoriernas inflytande på analysen är således kraftfullt men inte kompakt. Objekt och empiri har gjort motstånd³ och uppmanat till revideringar och kompletteringar av teorierna, något som har motiverat en växelverkan mellan teoretiskt och empiriskt arbete.⁴ Även Howard S. Becker förespråkar en pendling mellan teori och empiri, och diskuterar också svårigheten att få dem att harmonisera:

There's a tension here, between changing stories to make the logic better and changing stories to take better account of the facts. Which should we do? Which do we do? This is, of course, a phony question: we should and do both.⁵

Förutom att empirin har aktualiserat relevansen av vissa teorier och begrepp så har också den analytiska dualismen, den metateori som

1 Seldén 2005, s. 20.

2 Sayer 1992, s. 143. Jmf. Brante 1980, s. 55–59 och Danermark m.fl. 1997, s. 39–50.

3 Fakta, dvs. empirin, är med andra ord teoriladdad och inte teorideterminerad (Sayer 2000, s. 70). Kuhn betonar exempelvis anomaliernas roll för nya vetenskapliga upptäckter (Kuhn 1996/1962, s. 57). Anomali-begreppet öppnar för att det finns en verklighet som existerar utanför paradigmet.

4 Mills 1997/1959.

5 Becker 1998, s. 19. SP har dock rättat ett mindre skrivfel i ursprungstexten.

avhandlingen bygger på (se kapitel 2), visat behovet av nyanseringar och kompletteringar av befintliga teorier. Metateorin är dock så öppen till sin karaktär att teorier och begrepp inte är givna i och med denna utgångspunkt.⁶

Lärares yrkesprojekt relaterat till utbildningsstrukturen

Avhandlingens studieobjekt är lärares villkor och yrkesprojekt. Det teoretiska utmejslandet av studieobjektet har huvudsakligen skett i förhållande till forskning om läraryrket, yrken/professioner mer generellt, samt till teorier om utbildningssystem. Särskilt intresse har riktats mot teorier med ett förändringsperspektiv eftersom avsikten är att förklara hur lärares villkor och yrkesprojekt förändrats i relation till transformeringar av utbildningsstrukturen. Varför är det då intressant att diskutera lärares villkor och agerande i förhållande till just förändringar av utbildningsstrukturen?⁷ Utgångspunkten är att utbildningsstrukturen utgör en strukturell miljö och kausal kontext för lärarna. Organiseringen av utbildningen och dess lyhörddhet inför olika agenter (internationella, stat, kommun, privata ägare, lärare, elever, föräldrar etc.) handlar ytterst om vilka som har makten över skolan – lärarnas verksamhetsfält. Lärarna är inte de enda agenterna på utbildningsarenan och avgör inte ensamma yrkets arbetsvillkor och innehåll, utan de måste förhandla med andra utbildningsagenter när det gäller utformningen av läraryrket och skolan. I avhandlingen begreppsliksom därför den dynamiska relationen mellan lärares angelägenheter och projekt i förhållande till deras verksamhetsarena. Begrepp från yrkessociologiska/professionssociologiska teorier används för att förklara lärarnas formering som yrkeskår, deras yrkesintressen, organisering, projekt och strategier, medan teorier om utbildningssystem används för att förklara vad som kännetecknar lärarnas villkor och den arena som lärarkåren är verksam på. Avsikten har varit att utforma en begreppsapparat som kan visa hur sociala och kulturella strukturer inverkar på lärarna i form av möjligheter, begränsningar och motiva-

6 I kontakten med teori och empiri kan det också aktualiseras behov av revideringar av metateorin.

7 Jmf. med Mills som förespråkar forskning där: ”personliga bekymmer som hänför sig till den närmaste omgivningen” och ”allmänna problem som hänför sig till den samhälleliga strukturen” knyts samman (Mills 1997/1959, s. 27). Mills menar att mikroförhållanden och makroförhållanden bör analyseras i relation till varandra.

tioner, men också hur dessa objektiva förhållanden har förstått och uppfattats av lärarna och påverkat deras handlingar⁸.

Lärarnas villkor och läraryrkets innehåll förstås som utformat i förhandlingar mellan lärare och andra utbildningsagenter på utbildningsarenan, samt i förhållande till den rådande utbildningsstrukturen. Den första delen av detta kapitel behandlar därför forskning om utbildningssystem, medan den andra delen handlar om forskning om läraryrket och yrkesgruppers formering.

Utbildningsstruktur och arena

Den svenska utbildningens uppkomst, karaktär och förändring har begreppsliggjorts utifrån olika ansatser. Paralleller kan dras till de perspektivskiften som Arne Jarrick menar har skett inom historieforskningen. Enligt Jarrick fanns det först en riktning mot, och därefter bort från, en materialistisk syn på historien.⁹ Han skriver:

Man kan se det hela som en utveckling i tre steg bort från *materialistisk reduktionism*. Om första steget var att börja studera de *kulturella konsekvenserna av ekonomiska och sociala omvandlingar*, blev det andra steget att göra det omvända, att studera de *ekonomiska konsekvenserna av kulturen*, medan ett tredje steg har inneburit en *konstruktivistisk upplösning* av själva distinktionen mellan ekonomi och kultur, ja mellan olika samhällsfärer över huvud taget.¹⁰

Rörelsen från materialistisk reduktionism -> kulturella konsekvenser av ekonomiska och sociala omvandlingar -> ekonomiska konsekvenser av kulturen -> konstruktivistisk upplösning har också kommit till uttryck inom utbildningsforskningen, även om de olika perspektiven också kombineras och lever sida vid sida. Följande diskussion av skola, utbildningssystem och utbildningsstruktur förs inte utifrån något av de perspektiv som Jarrick beskriver, utan präglas av antagandet om att sociala fenomen tar form i spänningsfältet mellan sociala strukturer, kulturella strukturer och agentskap, att dessa krafter inte bör kollapsas in i varandra, utan det intressanta är det dynamiska samspelet dem emellan.¹¹

8 Jmf. Archers diskussion om relationen mellan struktur och agentskap i exempelvis Archer 2003, s. 1-16.

9 Jarrick 2000, s. 42.

10 Jarrick 2000, s. 44. SP:s kursiveringar.

11 Se avhandlingens metodologikapitel.

Skolan som social struktur, kulturell struktur och arena

Skolan¹² kan analyseras som en *social struktur*. Med det avses en sammansättning av mänskliga *relationer mellan positioner* med varaktighet. Den sammansättning av positioner som konstituerar skolan kan sägas vara lokala/nationella/internationella uppdragsgivare och arbetsgivare, administration/förvaltning, lärare samt elever och föräldrar. I skolan är positionerna relaterade till normer och regler vilka strukturerar det mänskliga handlandet, och dessa normer och regler kan men behöver inte vara lagligt reglerade¹³. I skolan pågår¹⁴ med andra ord formellt reglerad utbildning¹⁵ men även informell¹⁶ påverkan. Skolans varaktighet visar sig bland annat i dess materiella inramning i form av exempelvis skolhus¹⁷, kateder¹⁸ och svarta tavlan¹⁹.

Som social struktur står skolan i ständig relation till samhällets dominerande *kulturella strukturer* (rättsväsende, konst, vetenskap, politiska och moraliska värderingar, religion etc.) i den mån att dess historiska uppgift har varit att förmedla²⁰ den rådande kulturen till de nya generationerna.²¹ Trots en relativ beständighet förändras även skolan, och utifrån inre motsättningar och konflikter eller genom yttre initiativ kan dess utformning *omförhandlas* av utbildningsagenter²².

I avhandlingen är begreppet *utbildningsstruktur*²³ centralt. Det är av

12 I min definition av skolan som en utbildningsstruktur bygger jag på Archers diskussion om sociala och kulturella strukturers egenskaper och krafter (se exempelvis Archer 1995, s. 172–183), men även på definitionen av institution i Brante, Andersen & Korsnes red. 1998, s. 132–133.

13 Jmf. Brantes definition av institution i Nationalencyklopedin på <http://www.ne.se> den 2/7-07.

14 Vad skolan gör, dess innehållsaspekt, kan begreppsliggöras i termer av utbildningens kulturella kvalitet, dvs. dess kulturella egenskaper och krafter. I utbildningsforskning har denna diskussion bl.a. förts i termer av kulturell reproduktion, socialisation etc.

15 Den formella utbildningen preciseras i det uppdrag som lärare åläggs i bland annat läroplaner och kursplaner.

16 Jmf. Broadys diskussion av den ”dolda läroplanen” (Broady 1982).

17 Kristenson diskuterar skolhusen och hur deras utformning har präglats av tidens värderingar (Kristenson 2005).

18 Granström behandlar katederns pedagogiska, psykologiska och symboliska roll i klassrummet (Granström 1994).

19 Carlgren analyserar förändringar i läraryrket vilket relateras till förhållningssättet till den svarta tavlan, och hon visar på en intresseförskjutning inom lärarutbildningen från hantering av den svarta tavlan mot reflektion (Carlgren 1998).

20 Begreppet reproduktion används frekvent inom utbildningsforskningen. Sayer riktar en intressant kritik mot begreppet. Han skriver: ”Similarly, in using the metaphor of ‘reproduction’ for describing social processes, sociologists need to consider the costs of ignoring their open-ended nature and their dependency on skilled actors.” (Sayer 1992, s. 86)

21 Durkheim 2002; Bourdieu & Passeron 1990/1970.

22 Vad gäller vad som kännetecknar skolan som en utbildningsarena har jag främst inspirerats av Archer 1979.

23 Därtill finns en poäng att bryta med de vardagsförståelser som väcks när vi talar om ”skola” för att undvika att fastna i de individuella laddningar som finns av vanliga ord och istället öppna möjligheten att precisera ett nytt innehåll som kan fånga nya dimensioner och perspektiv på det studerade (jmf. Lundgren 2003, s. 375–376).

övergripande karaktär och betecknar såväl ett integrerat och systematiserat utbildningssystem som de mer divergerade och icke-systematiska förhållanden som föregick uppkomsten av ett sådant system. Innan det svenska utbildningssystemet etablerades var utbildningen organiserad i olika parallella utbildningsformer som skilde sig åt vad gäller huvudmän, innehåll, elevrekrytering samt lärarnas utbildning, kompetens och sociala bakgrund (se avhandlingens kapitel 5 och 6). Även dessa förhållanden omfattas av beteckningen utbildningsstruktur. Begreppet *utbildningssystem* är mer precist och begränsat än begreppet utbildningsstruktur. Med utbildningssystem avses, i linje med Archers definition, ett nationellt system som ägnar sig åt formell utbildning och vars ledning och styrning åtminstone delvis är statlig, samt vars komponenter och processer är relaterade.²⁴ I definitionen av utbildningssystem betonas både de politiska och systemiska aspekterna, dvs. både statens involvering och att systemet är förhållandevis sammanhållet.²⁵ I och med uppkomsten av det svenska utbildningssystemet inorporerades de olika utbildningsnätverken till ett system (se kapitel 6). Detta var hierarkiskt organiserat i det att de olika delarna byggde på varandra vilket förutsatte samordning i form av nationell standardisering och enhetlighet.

Utbildningsarena är ett annat begrepp som också förekommer frekvent i avhandlingen. Det syftar på de interaktioner och förhandlingar som sker mellan utbildningsagenter för att vidmakthålla eller transformera utbildningsstrukturen²⁶. Begreppet utbildningsstruktur inkluderar såväl sociala som kulturella strukturer, medan begreppet utbildningsarena syftar till att betona mänskligt agenskap och processer.

Utbildningsstrukturers karaktär varierar och är föränderliga men kan sökas bland annat i förhållandet till följande frågor: vem har tillgång till utbildningen, vad händer dem under tiden samt vad hän-

24 Archer 1979, s. 54. I definitionen talar Archer om en differentierad samling institutioner vilka tillsammans ger formell utbildning. Jag väljer istället att tala om en utbildningsstruktur eller ett utbildningssystem bestående av olika komponenter.

25 Archer 1979, s. 54.

26 Inom utbildningsforskning betonas ofta vikten av att sätta skolan i ett samhällsperspektiv (se exempelvis Gesser 1985; Isling 1980; Isling 1988; Richardson 1999). Ibland används den slagkraftiga metaforen "skolan som en spegel av samhället". Skolan är en samhällelig företeelse, men den är inte en spegel av samhället, och den bör exempelvis inte reduceras till klassrelationer grundade i produktionsförhållanden likt materialistiska reduktionister vill göra gällande (jmf. Willmott 2002, s. 3, 87–88). Avhandlingens definition av utbildningsstruktur och utbildningssystem förutsätter skolans relativa autonomi gentemot samhället. Som sådan rymmer skolan såväl potential att reproducera som att bidra till att transformera samhällsförhållanden (jmf. Isling 1980, s. 326–330 samt Englund 1992, s. 94).

der efter utbildningen? Dessa frågor knyter an till diskussioner om individers möjligheter, selektion till samhällspositioner, reproduktion av kunskap och värderingar, social stratifiering och social mobilitet. Frågorna berör även samhällets effekter på utbildningen och utbildningens konsekvenser för samhället.²⁷ Utbildningsstrukturer är som sagt trögrörliga, men de kan förändras.

Utbildningsstrukturers uppkomst, karaktär och förändring

Archer arbetar inte bara med metateori²⁸, utan hon inledde sin forskarbana med att studera och analysera utbildningsfrågor och utbildningssystem.²⁹ År 1979 publicerade hon det viktiga verket *Social Origins of Educational Systems* som handlar om utbildningssystemens uppkomst och förändring i England, Danmark, Frankrike och Ryssland.³⁰ Där arbetar Archer med vad hon senare kommer att utveckla till, och benämna för, en ”morfogenetisk ansats”. Hennes diskussion är relevant även för en analys av utbildningsstrukturens utformning och förändring i Sverige, och hennes arbete är det som i teoretiskt hänseende haft störst påverkan på min analys av lärarnas verksamhetsarena³¹, vilket motiverar följande ganska ingående redogörelse för viktiga teoretiska bidrag i boken. Men likväl som Archers analys kan vara ett stöd när det gäller att begreppsliggöra den svenska utbildningsstrukturen och dess förändring, har den även sina begränsningar. Behovet av nyansering och fördjupning av vissa aspekter förs här fram genom en diskussion av framför allt svensk utbildningsforskning.

Archers utbildningsteori

I *Social Origins of Educational Systems* är följande fråga central: varför kännetecknas ett visst utbildningssystem, under en viss period, av den

27 Archer 1979, s. 1–2.

28 Se avhandlingens metodologiska kapitel.

29 Archers intresse för utbildningssystem väcktes vid hennes vistelse som postdoktor vid Sorbonne 1968. Hon uppfattade det franska utbildningssystemets centraliserade karaktär som viktigt för att förstå de politiska oroligheter som uppstod vid tiden, medan Englands decentraliserade utbildningssystem istället gynnade mer lokala protester. Detta inspirerade henne att studera frågan om hur strukturen på utbildningssystem påverkar utbildningsinteraktioner och förändring.
http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/staff/expertise/archer/msarcher/research/den_13/1-08.

30 Boken är drygt 800 sidor och för att öka tillgängligheten gav Archer ut en förkortad version 1984 där endast England och Frankrike analyseras. Redan 1971 gav Archer ut en bok om sociala konflikter och omstruktureringar av utbildningen i England och Frankrike 1789–1848 tillsammans med Michalina Vaughan.

31 Jag talar om arena istället för fält eftersom fältbegreppet är så starkt kopplat till Bourdieu och jag inte arbetar utifrån Bourdieus ”forskningsprogram”.

rekrytering, de processer och de effekter som det gör? Svaret är enligt Archer både enkelt och komplext. Utbildningssystemets utformning beror på de mål som de som kontrollerar utbildningen eftersträvar. Men varför förändras då utbildningssystem? Därför att nya mål eftersträvas av agenter med makt. Dessa enkla svar öppnar samtidigt för fler frågor än de besvarar som exempelvis: Vilka styr utbildningen? Hur styr de utbildningen? Hur omfattande är styrningen? Hur påverkar det utbildningen? Hur uppfattas utbildningen av externa grupper? Varför förändras målen för utbildningen? Vem förändrar dem? Hur drivs ändringarna igenom? Vilka opponerar sig? Vilka allianser finns? Vilka vinner respektive förlorar på förändringarna, och hur ser deras vinster respektive förluster ut? Samtliga dessa frågor fokuserar utbildningsagenter och deras aktiviteter. Archer betonar därtill att det är viktigt att ta hänsyn till de strukturer som utgör agenternas kontext eftersom sociokulturella villkor påverkar både vilka mål som formuleras och huruvida de uppfylls.³² Utbildningsvisioner utarbetas i förhållande till den befintliga situationen, kunskaperna, förmågorna och resurserna³³ och de realiserar sällan i opåverkad form. Utbildningssystem kan förstås som en till stora delar icke avsiktlig konsekvens av en rad agenters avsiktliga handlande eftersom dessa har fått göra en rad kompromisser och modifieringar under transformationsprocessen, och för att människor är kreativa och oförutsägbara och samhället är ett öppet system.³⁴

I Archers analys är utbildningsagenters positionerade intressen, resurser och värderingar centrala. Archer menar, med hänvisning till Weber, att det ofta finns en kompatibilitet mellan positionerade intressen och värderingar och kartläggningar av positionerade intressen och resurser möjliggör därför analyser av vilka grupper som potentiellt kan vara motiverade att engagera sig i utbildningsfrågor, samt möjliga utfall av deras ageranden. Samtidigt finns det anledning att vara vaksam mot att på ett konsekvent sätt reducera agenters handlingar till intressen eftersom en agent kan välja att handla mot dessa även om det ofta medför olika typer av motstånd och uppoffringar.³⁵

Archer delar upp sin analys i två delar: uppkomsten av statliga utbildningssystem samt förändringar inom systemen. I den första delen dis-

32 Archer 1979, s. 2-3.

33 Archer 1979, s. 2-3.

34 Archer 1979; Archer 1995.

35 Archer 1979, s. 28-29.

kuterar hon hur utbildningssystemen uppkom i England, Danmark, Frankrike och Ryssland, de villkorande strukturerna i respektive land, samt den interaktion/process som resulterade i utbildningssystemen och påverkade utformningen av dem. I den andra delen diskuterar Archer hur förändringar därefter skett inom utbildningssystemen och varför de skett i ljuset av föreliggande villkorande strukturer.

Archers analys börjar med ett konstaterande att i samtliga länder kontrollerade kyrkan inledningsvis utbildningen. Aspirerande agenter fann dock utbildningen otillfredsställande och utmanade kyrkans utbildningsmonopol, vilket ledde till en konfliktsituation.³⁶ Genomgripande förändringar av utbildningen förutsätter att existerande strukturella relationer ändras på ett radikalt sätt, att kontrollen över utbildningen genomgår en fundamental transformation.³⁷ För att en oppositionell utbildningsagent ska kunna gå från en latent till en aspirerande position och kunna utmana den dominerande/kontrollerande utbildningsagenten krävs enligt Archer viss numerär och organisatorisk styrka, ideologisk formering samt strategier för att bryta den befintliga utbildningssituationen genom exempelvis konkurrens eller begränsning.³⁸ Bara om nödvändiga resurser kan mobiliseras för att underminera grunden för dominering, om organisationen kan mobilisera tillräckligt många anhängare samt formera en konkurrerande vision som utmanar motståndarnas legitimitet och istället legitimerar de egna anspråken, kan en ny korporativ agent flytta fram sina positioner. Den ursprungliga distributionen av resurser villkorar vidare tydligt villkoren för uppkomsten av nya korporativa agenter. Frändskap och/eller konkurrens/ovänskap mellan sociala grupper påverkar vilka som kan forma en opposition tillsammans. Korporativa agenter är ofta resultatet av allianser, målmodificeringar och ideologisk anpassning från intressegrupper för att de tillsammans ska kunna bli en effektiv utmanande kraft.³⁹

Den typ av strategier som de aspirerande agenterna använde för att underminera kyrkans utbildningsmonopol påverkade utformningen av de utbildningssystem som så småningom uppkom. Här skiljer Archer mellan uppkomsten av Englands och Danmarks *decen-*

36 Archer 1979, kap. 2, 3.

37 Archer 1979, s. 71.

38 Archer 1979, s. 106-107. Gällande konkurrens och begränsning som strategier hänvisar Archer till Blau (Archer 1979, s. 106).

39 Archer 1995, s. 266.

traliserade utbildningssystem och uppkomsten av Frankrikes och Rysslands *centraliserade* utbildningssystem. Processerna i England och Danmark menar hon kännetecknades av att de aspirerande agenterna främst hade tillgång till ekonomiska resurser och därför använde sig av en *konkurrensstrategi* (substitutiv strategi), dvs. de utvecklade och finansierade alternativ utbildningsverksamhet och luckrade på så vis upp kyrkans utbildningsmonopol. En utbildningsmarknad uppstod med flera utbildningsalternativ. Detta var dock en kostsam strategi som i längden var svår att finansiera. Med tiden drevs därför de aspirerande agenterna att söka legalt och finansiellt stöd hos politiska partier. Ett sådant stöd var dock villkorat och i gengäld krävdes lyhörddhet och anpassning gentemot staten. På så vis integrerades utbildningen med politiken och en administration byggdes upp för att kontrollera resursanvändningen och se till att regleringar efterföljdes. Konsekvensen blev en *kompromiss*, ett utbildningssystem vilket kan liknas vid en federation av utbildningsnätverk. Englands och Danmarks decentraliserade utbildningssystem kan förstås i ljuset av sådana interaktioner och resulterade i ett utbildningssystem som framför allt kännetecknades av *differentiering* i form av beroenderegulationer till en rad olika samhällsinstitutioner, och *specialisering* dvs. en lyhörddhet inför olika intresser vilket visar sig i en mångfald av utbildningsformer.⁴⁰

Även i Ryssland och Frankrike kontrollerade kyrkan inledningsvis utbildningen, men de agenter som utmanade kyrkans utbildningsmonopol i dessa länder använde enligt Archer istället en *begränsande strategi* eftersom de hade en nära anknytning till den politiska, legala makten. Det innebar att de genom förbud underminerade kyrkans makt över utbildningen för att senare ersätta denna med egen utbildning. Redan initialt integrerades således utbildningen i Frankrike och Ryssland med det politiska systemet och en centraliserad administration etablerades. Utbildningssystemen blev till följd av processen *centraliserade*,⁴¹ dvs. system där en beståndsdel eller ett subsystem dominerar systemets verksamhet och i sådana system orsakar även mindre förändringar i centrum reell förändring i periferin.⁴² Ett centraliserat utbildningssys-

40 Archer 1979, del 1.

41 Archer 1979, del 1.

42 Angående centraliserade system refererar Archer till Hall & Hagen, i Archer 1979, s. 175; se även Archer 1979, s. 207. Motivet till att referera till Archer här är att hon har arbetat in definitionen av centraliserade system i sin teori om utbildningssystem.

tem kännetecknas enligt Archer framför allt av *standardisering* genom administrativ kontroll och *systematisering* i form av genomgripande koordinering av utbildningen.⁴³

Etableringen av ett statligt utbildningssystem innebar att utbildningen frigjordes från kyrkans kontroll, att skolan blev en relativt autonom social struktur och att läraryrket blev ett självständigt yrke.⁴⁴ Utbildningen finansierades med offentliga medel och ett ökat antal människor fick tillgång till utbildning. Genom demokratiseringsprocesser fick ländernas medborgare allt större inflytande över utbildningen, och lärarkårens inflytande över utbildningen ökade likaså.⁴⁵

Uppkomsten av utbildningssystemen kännetecknades enligt Archer av konflikt. Men efter etablerandet skedde transformeringen av utbildningen istället genom reformer, och dessa innebar inga avgörande förändringar i de strukturella relationerna. Reformerna kan ske som en konsekvens av den kontrollerade agentens egna initiativ eller utifrån att andra agenter förhandlar med den. Förändringarna är då inte större än att de är i linje med den kontrollerade agentens egna önskemål.⁴⁶ När de statliga utbildningssystemen väl förelåg så kunde förändringar initieras av antingen *interna intressegrupper* som lärarkåren och elever/föräldrar eller starka *externa intressegrupper* som näringslivet. För andra agenter var opinionsbildning och *politisk behandling* den väg som var rimligast att använda sig av, och denna kunde ske såväl på den lokala som den centrala politiska arenan.⁴⁷

I de centraliserade och decentraliserade systemen skiljer sig de strukturella betingelserna för förändring åt. Centraliserade system förändras genom att behov och önskemål från skolan eller andra delar av samhället adresseras till en central beslutsarena där de förhandlas och via reformer kanaliseras ner i systemet. I de decentraliserade systemen kan förändringar ske genom en mångfald processer. Önskemål och behov kan, men behöver inte, adresseras till den centrala beslutsaren. Förändringar kan också initieras och genomdrivas lokalt eller internt. Interna initiativ och externa transaktioner är enligt Archer

43 Standardisering och systematisering syftar på den nationella utbildningens förhållande till staten. Diferentiering och specialisering refererar till utbildningens förhållande till andra agenter/samhällsinstitutioner (Archer 1984, s. 72).

44 Archer 1979, s. 57–64. Archer skriver egentligen att skolan i och med detta etablerades som en självständig institution, men jag använder istället begreppet social struktur.

45 Archer 1995, s. 268–274.

46 Archer 1979, s. 71–72.

47 Archer 1995, s. 269.

de vanligaste processerna i decentraliserade utbildningssystem, medan politiska förhandlingar är den viktigaste förhandlingsformen i centraliserade system.⁴⁸

Utbildningssystemens utformning påverkades således av om de uppkommit genom en konkurrensstrategi eller genom en begränsningsstrategi. De centraliserade systemen, som genomdrevs genom begränsning, kom i första hand att kännetecknas av enhetlighet/standardisering och systematisering. De decentraliserade systemen, som uppkom genom privat konkurrens, utmärktes istället främst av differentiering och specialisering. De olika formerna av system bar med sig olika möjligheter och begränsningar, problem och styrkor, och konfronterade sina agenter på olika sätt. Archer visar på så sätt hur de analytiska cyklerna sluts, hur strukturella förändringar uppstår utifrån interaktioner och hur de elaborerade utbildningsstrukturerna på nya sätt villkorar kommande interaktioner.⁴⁹

Archers arbete mottogs generellt väl och boken var en av de meriter som gjorde att hon som första kvinna blev vald till ordförande i Internationella Sociologförbundet (ISA) 1986–1990⁵⁰. Recensioner av boken fastslår att det är ett ”välkommet”, ”stimulerande”,⁵¹ ”impone- rande” verk och till och med en ”milstolpe” inom den makrosociologiska utbildningsforskningen⁵². En rad teoretiska preciseringar önskas dock av recensenterna⁵³ och empiriska anmärkningar görs kring förhållanden i enskilda länder⁵⁴.

Diskussionen om boken pågår fortfarande. I en aktuell artikel av Tone Skinningsrud görs några intressanta anmärkningar kring Archers teori i förhållande till uppkomsten och förändringen av det norska utbildningssystemet. Archers analys bygger på att kyrkan kontrollerade och hade monopol på utbildningen före uppkomsten av de statliga utbildningssystemen. Skinningsrud påpekar att den norska utbildningen inte var monointegrerad med kyrkan före uppkomsten av det statliga utbildningssystemet, utan att utbildningen efter refor-

48 Archer 1984, s. 105–114.

49 Archer 1979, kap. 4.

50 <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/staff/expertise/archer/msarcher/isa/> den 13/1–08.

51 Historikern Robert D. Anderson välkomnade Archers arbete och fann det stimulerande (Anderson 1986, s. 149, 156).

52 Hansen 1980, s. 195–196.

53 Anderson ifrågasätter bl.a. Archers användning av begreppet utbildningsmonopol, eftersom det enligt honom inte förekom något sådant i England. Vidare menar Anderson att exempelvis hennes användning av begreppen ”system” och ”grupper” är för oprecisa. (Anderson 1986, s. 150–152)

54 Hansen 1980; Anderson 1986.

mationen stod i beroendeställning till såväl kyrkan som kungen/staten. Detta öppnade för förhandlingsmöjligheter, snarare än konflikt, mellan utbildningsagenterna även före uppkomsten av det statliga utbildningssystemet. Vidare lyfter Skinningsrud fram en oppositionell strategi som inte förekommer i Archers undersökning, nämligen kommunalisering. Skinningsrud visar i sin artikel på hur oppositionella agenter i början på 1800-talet använde sig av kommunalisering för att undvika den centrala politiska elitens styre, en strategi som också legitimerades av den tidens starka liberala strömningar.⁵⁵

Skinningsruds poäng om att utbildningen i Norge stod i beroende till såväl kyrkan som staten sedan reformationen gäller även Sverige.⁵⁶ Terminologin om kyrkligt monopol var också en av de punkter i Archers arbete som har kritiserats tidigare.⁵⁷ Archer har hämtat monopolbegreppet från Webers stängningsteori, men det förefaller stämma mindre väl in på förhållandena i Norge⁵⁸, Sverige och kanske även England⁵⁹, och jag har därför valt att tala om kyrkans inledande dominans på utbildningsarenan i Sverige istället för monopol.

Även Skinningsruds diskussion om kommunalisering som strategi är intressant. ”Kommunalisering” har även använts i Sverige då socknar och församlingar gavs huvudansvaret för folkskolans finansiering vid dess inrättande. Men därefter användes centralisering länge som strategi av staten och folkskollärarkåren i allians för att minska kyrkans starka lokala inflytande över utbildningen.⁶⁰ Efter grundskolans införande vidtog återigen en kommunalisering av skolan.⁶¹ Men att villkoren, processerna och konsekvenserna skiljer sig åt mellan länder och utbildningssystem är väntat. Teorier är alltid kontextberoende och måste därför anpassas till det aktuella studieobjektet.

55 Skinningsrud 2005, s. 356-358, 363-365.

56 Se denna avhandling, kap. 5.

57 Anderson 1986, s. 150-151.

58 Skinningsrud 2005.

59 Anderson 1986, s. 151.

60 Se denna avhandling, kap. 6. För en diskussion om centralisering som strategi se Sjöberg 1998, s. 166-167, 172-173, 185-188.

61 Se denna avhandling, kap. 7.

Något om den svenska utbildningsstrukturens uppkomst, karaktär och förändring

Det må finnas en rad större eller mindre invändningar mot *Social Origins of Educational Systems*, men den ansats och de begrepp Archer använder har varit en inspirationskälla i mitt arbete. På en rad avgörande punkter skiljer sig dock våra arbeten åt. En första viktig skillnad är förstås att Archer och jag har olika *studieobjekt*. Mitt studieobjekt är i första hand läraryrket, lärarnas villkor och yrkesprojekt, men detta förstås i relation till förändringar av utbildningsstrukturen. En andra viktig skillnad är *kontexten*. Jag behandlar svenska förhållanden, medan Archer analyserar utbildningssystemen i England, Danmark, Frankrike och Ryssland. Bland annat dessa skillnader har inneburit att jag behövt söka mig vidare mot andra teorier och begrepp för att kunna överskrida de begränsningar och luckor som Archers utbildningsteori inneburit i förhållande till mitt avhandlingsprojekt. Samtidigt guidades mitt arbete av Archers senare diskussioner om analytisk dualism, vilka betonar sociala strukturers, kulturella strukturers och agents skilda egenskaper och krafter samt deras inbördes relationer. De begrepp som söktes syftade just till att fånga dessa mekanismer.

Archers diskussion angående utbildningsagents manövrerande i förhållande till föreliggande sociokulturella villkor, agenternas val av strategier, organisering, alliansskapande och utarbetande av utbildningsvisioner är central för mitt arbete. Hennes resonemang om utbildning som en konsekvens av maktspel mellan agenter med positionerade intressen, men också motiverade av värderingar som inte kan reduceras till intressen, har likheter med Gunnar Richardsons och Åke Islings forskning. Både Richardson och Isling har bedrivit teoretiskt informerad forskning om utbildningsreformer i Sverige, vilka analyseras i ljuset av ekonomiska och sociala samhällsomvandlingar.

Lars Pettersson diskuterar i en artikel svensk utbildningshistorisk forskning, och framhåller att Gunnar Richardsons⁶² avhandling från 1963 utgjorde ett brott med den då dominerande funktionalistiska utbildningshistoriska forskningen.⁶³ Richardson har fortsatt med utbildningshistorisk forskning och analyserar det svenska utbildningssystemets förändring relaterat till politiska, ekonomiska och sociala

62 Richardson är historiker, pedagog och var professor vid Linköpings universitet. Utöver sin forskning har han också suttit i riksdagens utbildningsutskott som liberal politiker och arbetat på Utbildningsdepartementet (Richardson 1999, baksidetext).

63 Pettersson 2003, s. 366.

samhällsförhållanden.⁶⁴ Richardson uttrycker i sin forskning en analytisk distinktion mellan sociala strukturer, kulturella strukturer, agents intentioner och handlingar samt konsekvenserna av dessa, även om han inte begreppsliggör det i dessa termer. Han menar också att det finns flera sorters förklaringar till utbildningens utformning. För det första är skolans utformning en *funktion* av, i bemärkelsen svar på, utbildningsbehov i samhället⁶⁵. För det andra har skolan använts som ett *medel/instrument* för exempelvis staten att bilda opinion, skapa förutsättningar för en fungerande politisk demokrati, minska sociala klyftor samt förbättra samhällets produktivitet. För det tredje menar Richardson att man bör skilja mellan skolans *effekter* och de *avsikter* som ligger bakom dess utformning. Planerade reformer leder inte alltid till eftersträvarde mål. Genom att dra slutsatser om målen utifrån effekterna blir analysen lätt konspiratorisk. Begreppet ”dold läroplan” ges som ett exempel på ett missledande begrepp då det konnoterar en hemlig agenda.⁶⁶ Den dolda läroplanen kan och bör enligt Richardson istället förstås som en icke avsedd, och kanske heller inte önskvärd, konsekvens av en rad intentionella agents handlingar.⁶⁷

Enligt Pettersson uppstod från och med 1970-talet en klyfta mellan utbildningshistorisk forskning av maktpolitik, aktörer och händelser, och mer teoriorienterad forskning med fokus på struktur- och socialhistoria.⁶⁸ Åke Isling disputerade 1980 på avhandling⁶⁹ där han kombinerar fokus på reformhistoria, dvs. maktspelet inför de utbildningsreformer som resulterade i folkskolans och grundskolans uppkomst, med en tydlig teoretiskt positionering grundad i konfliktteori och marxsk historieteori,⁷⁰ och de aktuella utbildningsagenternas positionerande intressen och konflikter skrivs fram. I en senare bok⁷¹ fokuserar Isling på innehållet i folkskolans undervisning från 1840-talet till cirka 1920, och dess förskjutning från ett kyrkligt innehåll till ett mer sekulariserat och demokratiskt innehåll. Analysen görs i ljuset av förändrade sociala, politiska och ekonomiska förhållanden

64 Richardson 1999.

65 Detta betraktar han närmast som en truism (Richardson 1999, s. 11).

66 Richardson 1999, s. 11–14.

67 Richardson 1999, s. 14, jmf. Archer 1979; Archer 1995.

68 Pettersson 2003, s. 368.

69 Isling 1980.

70 Isling argumenterar vidare för ett explicit demokratiskt värdeperspektiv i sin forskning (Isling 1980, s. 33–37).

71 Isling 1988.

i samhället och med Jarricks⁷² uttryck kan man säga att betoningen i Islings analys här ligger på kulturella konsekvenser av ekonomiska och sociala omvandlingar.

Archer har kritiserats för att inte behandla utbildningens innehåll.⁷³ Kritiken kan förstås i ljuset av den teoretiska vändning som Jarrick beskriver som analyser av ekonomiska konsekvenser av kulturen.⁷⁴ Med början på 1960-talet, men allt starkare på 1970- och 1980-talet, lyftes kulturella strukturers inflytande på den samhällsliga reproduktionen fram.⁷⁵ Även i Sverige skedde en viss förskjutning från fokusering på formen, dvs. skolreformer och utformningen av skolans organisation,⁷⁶ mot kulturella analyser av utbildning.⁷⁷ I Tomas Englundns läroplansteoretiska avhandling⁷⁸ analyseras vad han benämner för läroplanskoder. Englund förstår undervisningens innehåll som ett spänningsfält mellan agenter idéer om den ”goda skolan”, och han karaktäriserar bland annat folkskolans inledande undervisning som patriarkal underdånighetsfostran vilken bidrog till underklassens underordning. Efter andra världskriget dominerade enligt Englund istället en vetenskapligt rationell läroplanskod, vilken från och med 1970-talet utmanades av en demokratisk utbildningskonception.⁷⁹ Englund har också visat hur skolpolitiken under 1980-talets andra hälft försköts från ”public good”, dvs. en betoning på skolans roll som jämlikhetsskapande och medborgarfostran som förberedelse för kollektiv strävan, mot ”private good”, dvs. ökad betoning på valfrihet i utbildningen.⁸⁰

Archer gör en distinktion mellan centraliserade och decentraliserade utbildningssystem,⁸¹ och denna karaktärisering av de olika systemen och hur de villkorar situationerna för agenterna är enligt min mening värdefull. Min avhandling har emellertid Sverige som

72 Jarrick 2000, s. 44.

73 Anderson 1986, s. 155.

74 Jarrick 2000, s. 44.

75 Se exempelvis Bourdieu & Passeron 1990/1970; Bernstein 1971; Willis 1981/1977. Även Archer noterade denna ”cultural turn” och publicerade 1996/1988 *Culture and agency: the place of culture in social theory*.

76 Se exempelvis Isling 1980 samt Arnman & Jönsson 1986.

77 Broady 1982; Jönsson m.fl. 1993.

78 Englund 1986.

79 Englund 2005; Englund 1992, s. 88-95.

80 Englund 1995b, kap. 3; Englund 1992, s. 110. Ytterligare verk som behandlar diskursiva förskjutningar eller ”mentaliteter” är exempelvis Sandin 1986; Sandin 2003; Johansson 2000; Johansson & Florin 1996; Frykman 1998; Ödman 1995; Landahl 2006. Att dessa verk låter kulturella föreställningar, mentaliteter, diskurser etc. få central betydelse behöver inte innebära att de bortser från sociala strukturer och agenter.

81 Archer 1979.

utgångspunkt, och processerna i Sverige skiljer sig från processerna i de länder Archer analyserat. Därför görs inte analysen i termer av antingen eller, utan i form av centraliserings- och decentraliseringsprocesser av utbildningsstrukturen i Sverige och här har Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgrens arbete⁸² fungerat som stöd. I boken diskuterar författarna utbildningsstrukturens karaktär och förändring i Sverige med betoning på grundskolans uppkomst och förändring. Lindensjö och Lundgren visar på hur ett centralt ideal, jämlikhetsidealet, har formulerats, transformerats och realiserats inom den svenska utbildningen, och de diskuterar även den förändrade styrningen av skolan i termer av centralisering och decentralisering. Lindensjö och Lundgren menar att skolan kan förstås som en del av ”den svenska modellen”, vilket bland annat innebar en stark tilltro till social ingenjörskonst som i skolans fall sträckte sig från utformning av utbildningsreformer till undervisningsteknologi. Förhoppningarna om de stora lösningarna grusades dock, utbildningen decentraliserades och likvärdighet ersatte jämlikhet som mål.⁸³ Bidraget från Lindensjö och Lundgrens bok i relation till föreliggande avhandling gäller dess diskussion om relationen mellan utbildningens struktur och kultur, dvs. hur man försökt organisera fram utbildningsideal i Sverige.

Kritik har riktats mot Archer för att hon bortser från föreställningar kring kön som en strukturerande princip inom utbildning.⁸⁴ Denna brist har också framträtt i förhållande till svensk utbildningsforskning av bland annat Ingegerd Tallberg Broman och Ingela Schånberg.⁸⁵ Vidare finns all anledning att erkänna den ”kulturella vändningen” landvinning, dvs. idéer och föreställningar som verkningsfulla krafter i samhället. I avhandlingens empiriska kapitel lyfts också kulturella strukturer fram på ett tydligare sätt än vad som är fallet i *Social Origins of Educational Systems*. Men så långt som till en konstruktivistisk upplösning⁸⁶ av distinktionen mellan sociala strukturer, kulturella strukturer och agentskapets egenskaper och krafter går inte denna avhandling. Istället försöker analysen att föra fram hur lärarna och andra utbildningsagenter manövrerat i det sociokulturella landska-

82 Lindensjö & Lundgren 2000. Ulf P. Lundgren har även varit generaldirektör för Skolverket (Richardson 1999, s. 198).

83 Lindensjö & Lundgren 2000.

84 Anderson 1986, s. 152.

85 Tallberg Broman 2002; Schånberg 2004. Se även exempelvis Kyle 1972; Nordström 1987; Johansson & Florin 1996; Schånberg 2001; Johansson 2000; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002.

86 Jmf. Jarrick 2000, s. 44.

pet. Särskilt inspirerande har här Christina Florin, Göran Sparrlöf samt Bengt Nilsson varit.⁸⁷ Florin analyserar folkskollärarnas professionaliseringssträvanden mellan 1860–1906 i relation till strukturella förändringar som byråkratisering och feminisering av yrket. Nilsson och Sparrlöf analyserar konflikterna mellan de manliga och kvinnliga folkskollärarnas förbund, och medan Nilsson utgår från folkskollärarinneförbundet är Sparrlöfs utgångspunkt istället de manliga folkskollärarnas förbund.⁸⁸ Dessa arbeten utgör samtliga inspirerande exempel på historiska analyser av personers och grupper agerande.

Sammanfattningsvis har utbildningsforskning med såväl fokus på sociala strukturer, kulturella strukturer som agenter använts för att begreppsliggöra lärarnas manövrering på utbildningsarenan. En analytisk dualistisk ansats innebär ett brett intresse för utbildningsforskning med skilda perspektiv, vilket förhoppningsvis framgår i diskussionen. Archers bok är en utgångspunkt för föreliggande avhandlings försök att begreppsliggöra utbildningsstrukturen och dess förändring, men även annan utbildningsforskning har använts för att komplettera och nyansera Archers teori framför allt vad gäller genusperspektiv, kulturella strukturers inflytande samt de specifika förhållanden som präglade den svenska utbildningskontexten.

Lärare och läraryrke

Skola och läraryrke är väl beforskade vilket kan förstås i ljuset av beslutsfattarens och andras intresse av att påverka lärarna, utbildningen och i förlängningen medborgarna och samhället.⁸⁹ Denna avhandlings fokus är emellertid inte lärare som genomförare av utbildningspolitiska beslut. Istället fokuseras deras arbetsvillkor och lärarkåren som en kausal kraft med egna yrkesprojekt från ett sociologiskt och yrkeshistoriskt perspektiv.

87 Florin 1987; Sparrlöf 2005; Nilsson 1997. Se även Ullman som studerar de sociala striderna bakom rektorsyrket utifrån Bourdieus begrepp kapital, habitus och fält, och Linné som använder Bourdieus fältbegrepp för att fånga motsättningar och konflikter mellan olika utbildningsagenter vid utformningen av folkskollärarseminarierna (Linné 1996; Ullman 1997; Linné 1999, s. 62).

88 Vidare har studier av exempelvis Florin 2006; Hirdman 2006; Söderberg 2003; Östberg 1997 visat på enskilda människors och grupperns bidrag i historien. Vad gäller enskilda folkskollärarinna bidrag till att forma och omforma skola och samhällsliv se Linné 2006; Söderberg 2006.

89 Vidare har många skolforskare också varit verksamma som politiker och/eller ämbetsmän med skola som specialitet (Pettersson 2003, s. 360). De har själva på det viset varit en del av det studieobjekt de valt att beforska, och deras position som beslutsfattare kan påverka hur de uppfattar och framställer lärarna.

Agent-strukturdilemmat i forskning om lärare

I forskningen finns lärarna skildrade på en mångfald sätt, och forskningen placerar sig på olika positioner när det gäller synen på relationen mellan struktur och agentskap. I det följande görs en kort översikt över delar av den lärarforskning som bedrivits i framför allt Sverige från 1950-talet och framåt. Genomgången är inte heltäckande utan avser att fungera som en fond för att tydliggöra några centrala ställningstaganden som präglar min forskning, och hur styrkor och brister i de presenterade forskningsperspektiven sporrat mig i min analys.⁹⁰ Ställningstaganden gäller lärarnas roll i utformningen av skolan, vilket kan förstås som varianter på agent-strukturdilemmat.

I samband med grundskolereformen och inrättandet av ”en skola för alla” i Sverige knöts höga förväntningar till utbildningens potential som utjämnare av sociala klyftor.⁹¹ Även utbildningsforskningen präglades på 1950- och 60-talet av optimism och förhoppningar fanns om att utifrån forskning utveckla arbetssätt, metoder och material⁹² som lärarna kunde använda i sitt arbete. Forskningen bedrevs utan att hänsyn togs till lärarna som subjekt, istället betraktades de som implementerare av forskningens resultat.⁹³

Men grundskolans förmåga att utjämna sociala ojämlikheter infriades inte i förväntad utsträckning.⁹⁴ Forskningen riktade sig då mot lärarna som uppfattades som roten till problemen eftersom de inte förmådde anamma och omsätta forskningens resultat i praktisk verksamhet.⁹⁵ Lärarnas förändringsobenägenhet påtalades och även lärarutbildningens inverkan problematiserades.⁹⁶ Psykologiskt skolade

90 Vid framskrivningen av översikten har andra översikter använts som exempelvis Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002; Arfwedson 2001; Goodson 1996; Carlgren & Marton 2002.

91 Jmf. Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 44. Författarna har gjort en översikt av forskning som relaterar till temat jämlikhet/likvärdighet inom den obligatoriska skolan.

92 För en diskussion om svensk utbildningsteknologi vilken även relateras till den samhälleliga och utbildningspolitiska situationen se Wallin 2006.

93 Carlgren & Marton 2002, s. 111. Carlgren och Marton diskuterar relationen mellan lärare och forskning och hur denna förändrats över tid (Carlgren & Marton 2002, s. 105-116).

94 Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 193.

95 Carlgren & Marton 2002, s. 114.

96 Carlgren och Marton menar att kritiken mot de svenska lärarna som förändringsobenägna framför allt framfördes mellan 1940 och 1980 (Carlgren & Marton 2002, s. 113-114). Lortie formulerade de amerikanska lärarnas ethos som karaktäriserat av förändringsobenägenhet, individualism och presentism (Lortie 1975). Lorties forskning fick stort genomslag och refererades och diskuterades av svenska forskare som Nae-slund 1991, s. 20-22 och Lindblad 1995, s. 175, 187-188 men även internationellt av exempelvis Hargreaves 1994, s. 177-183. Se även Arfwedson för en kritik och diskussion av påståendet om lärare som isolerade och förändringsobenägna (Arfwedson 2001, s. 95-136).

forskare⁹⁷ bedrev studier med syfte att ringa in de egenskaper som utmärkte lämpliga och effektiva lärare. Forskningsdesignen var experimentell och bortsåg från vilka lärarna var, vad de tänkte, vad de gjorde och i vilken kontext de var verksamma.⁹⁸ Gerhard Arfwedson skriver lite raljerande att den enda faktor som denna lärarlämplighetsforskning i stort sett lyckades identifiera var att engagerade lärare är bättre än oengagerade.⁹⁹ Forskningen präglades av empirisk objektivitet och sökte förklaringar i faktorer som var externa i förhållande till lärarna. Målet var att finna generella mönster som kunde ligga till grund för förutsägelser.

Från senare delen av 1960-talet och framåt skedde en förskjutning mot mer sociologiskt inriktad utbildningsforskning. Forskningen kan delvis förstås som en reaktion mot den empiristiska forskningen och dess resultat. Fallstudier började användas för att undersöka skolverksamheten som en social process och fokus var på hur skolan reproducerade sociala skillnader och underordning. Sympatierna låg främst hos arbetarklasselever och begrepp som kulturell reproduktion, språkliga koder, symboliskt våld och dold läroplan användes för att förklara förhållandena.¹⁰⁰ Forskningen var tydligare teoretiskt informerad och visade på diskrepansen mellan skolans uttalade ambition att vara en ”spjutspets i samhället”¹⁰¹ när elevers klassbakgrund i själva verket slog igenom i skolprestationer och utbildningsval.¹⁰² Lärarna framstod och framhölls som representanter för staten och som sådana reproducerande de sociala ojämligheter då, som Donald Broady skriver, ”nästa generation lönearbetare och samhällsmedborgare modelleras fram, till kropp och själ”¹⁰³ i skolorna. Såväl lärarnas som elevernas potentialer och krafter att överskrida och transformera strukturella begränsningar tonades ner inom denna forskning.

97 I Sverige under 1960- och 1970-talet kom skolforskarna i hög utsträckning från den psykologiska disciplinen (Carlgren & Marton 2002, s. 113).

98 Se Arfwedson för en översikt av engelskspråkig forskning om effektiva lärare (Arfwedson 2001, s. 14–15, 18–41).

99 Arfwedson 1984, s. 70; jmf. Arfwedson 2001, s. 36. Arfwedson menar att det inte går att utbilda personer till generell ”lärarlämplighet”, eftersom denna genomgående beror på faktorer utanför den enskilda lärarens personlighet som t.ex. skolans kontext (Arfwedson 1984, s. 67, 70–71).

100 Willis 1991/1977; Bourdieu & Passeron 1990/1970; Bernstein 1971; Callewaert & Nilsson 1976; Bauer & Borg 1977; Broady 1982. Se även kommentarer om denna forskning i Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 45.

101 Se exempelvis Richardson red. 1997.

102 Se exempelvis Callewaert & Nilsson 1979; Arnman & Jönsson 1986; Arnman & Jönsson 1987; Jönsson m.fl. 1993; Jonsson 1988 för forskning om social reproduktion i Sverige.

103 Broady 1982, s. 91. Broady försöker bemöta kritik om pessimism och uppmanar bland annat till organisering för att förändra rådande förhållanden (Broady 1982, s. 11–19, 86–91).

Forskningsintresset för strukturer kom också att omfatta lärarna,¹⁰⁴ och det problematiserades att inte bara eleverna utan även lärarna var strukturellt begränsade. Forskningen vände sig mot individcentrering, psykologisering och skuldbeläggande av lärarna¹⁰⁵ och titeln på Gerhard Arfwedsons och Lars Lundmans bok (1980) *Det är inte lärarnas fel* samt Gerhard Arfwedsons bok (1984) *Det är inte lärarutbildarnas fel* visar ambitionen att lätta på lärares och lärarutbildares skuldbördor.¹⁰⁶ Denna forskning kan ses som ett försök att återupprätta lärare genom att visa att deras agerande beror på begränsat handlingsutrymme, och uppmärksamheten riktades mot de ramar och begränsningar som lärarna arbetar inom. Arfwedson, Arfwedson och Haglund skriver:

Alla problem i skolan framställs som *skolans* problem, möjliga att lösa på platsen, i klassrummet. Det är ungefär lika orealistiskt som att hävda att rättsväsendet bör kunna avskaffa brottsligheten eller att socialvården bör kunna avskaffa fattigdomen.

Läraren befinner sig alltså i en situation av överkrav – överkrav utifrån och som en följd därav också inifrån läraren själv.¹⁰⁷

Skolan, menade man, kunde främst förändras genom ändringar av ramar och dessa uppfattades ytterst ligga bortom lärarnas påverkan.¹⁰⁸ Analysen av lärarna skiftade från att de var konservativa bakåtsträvare till utlämnade till det system de tvingades arbeta inom. Forskningen sökte fortfarande förklaringar i objektiva förhållanden utanför lärarna med syfte att förklara deras praktik. Men till skillnad från den empiriska objektivismen söktes förklaringarna inte i mönster av samman-

104 Jmf. diskussionen om lärarforskning i Goodson 1996, s. 74.

105 Se exempelvis Isling 1980, s. 335-336. Tendensen att individualisera och psykologisera framhölls som en yrkessjukdom bland lärare (*Krut* 1977, nr. 1, s. 32-40; Broady 1982, s. 7).

106 Se även Arfwedson 2001. Arfwedson tar ett tydligt ställningstagande för lärare och lärarutbildare. Han provoceras av forskare som är "lärarätare" eller "syndabocksletare" och glädjer sig åt tendensen att forskningen behandlar lärare med större respekt i takt med att komplexiteten i lärarnas arbete tydliggörs (se exempelvis Arfwedson 2001, s. 16-17).

107 Arfwedson, Arfwedson & Haglund 1983, s. 32. Författarnas kursivering.

108 Se Carlgrens och Martons kommentar vad gäller ramfaktorteorin (Carlgren & Marton 2002, s. 112). I Arfwedson, Arfwedson & Haglund 1983 skriver författarna att de med all kraft vill avvisa att de intar en "deterministisk" eller "pessimistisk" hållning. Deras avsikt är att skildra lärares arbete och yrkesproblem så realistiskt som möjligt, i kontrast till andras försök att visa hur lärare idealt borde vara. Detta menar jag är en lovvärd ansats och anledningen till att jag diskuterar deras forskning är just för jag menar att de gör ett bidrag genom att visa på strukturella villkor som präglar läraryrket. Vidare skriver författarna att: "Endast genom att *förstå* sitt yrkes problematik och urskilja vad som är möjligt och vad som är omöjligt att lösa/ändra/uppnå, kan man behärska sitt yrke i skola och lärarutbildning - och lära sig leva med de faktiska existerande begränsningarna, göra det bästa möjliga inom existerande ramar utan att slås ned." (Arfwedson, Arfwedson & Haglund 1983, s. 7). Här tycker jag det är viktigt att betona att ramarna delvis är flexibla och därtill möjliga att förändra, något som historien visar åtskilliga exempel på.

fall av händelser, utan i teorier om strukturella förhållanden.

Arfwedson, Arfwedson och Haglund har en poäng i sitt uttalande att lärarna inte ensamma kan ställas till svars för de sociala problem som manifesterar sig i skolan, och styrkan med dessa teorier är just att de problematiserar de strukturella förutsättningar som lärarna verkar i. Samtidigt visar exempelvis Paul Willis och Basil Bernsteins studier på hur lärarna och klassrummets mikroprocesser bidrar till att forma elevernas självbild och i förlängningen samhällets sociala stratifiering. Men möjligheter till gränsöverskridande existerar och det finns personer som gör klassresor,¹⁰⁹ flickor och pojkar som agerar genusöverskridande¹¹⁰ samt invandrarelever som klarar sig bra i skolan¹¹¹. Lärarnas agerande gör skillnad och trots sega strukturer rymmer skolan även flexibilitet och förändringspotential.

På senare tid har det funnits en rörelse i forskningen från strukturella perspektiv¹¹² mot ansatser där identitet och subjektivitet placeras i centrum.¹¹³ Reaktionen mot strukturalism visar sig bland annat i forskning om lärares tänkande ("teacher thinking") vilken intresserar sig för lärares reflektioner kring sin praktik.¹¹⁴ Forskning om lärares tänkande är tillsammans med forskning om lärares praktiska kunskap och aktionsforskning¹¹⁵ enligt den engelske skolforskaren Ivor F. Goodson exempel på, och förelöpare till, ett forskningsperspektiv där lärarna skildras som aktiva personer "skapande sin egen historia".¹¹⁶ Goodson, själv en representant för denna riktning, lyfter fram lärarna som subjekt, personer, och deras betydelse för skolpraktiken. Goodson menar att studier av lärares liv och arbete kan förstås som en motkultur mot tidigare negligering av lärarnas betydelse, och som sådan vill den istället placera lärarna i handlingens centrum och "stärka deras röster".¹¹⁷ Uttrycket "lärares röster" är enligt Goodson centralt och syftar till att fånga tonen, känslorna och språket såväl bland indi-

109 Se exempelvis Wennerström 2003; Trondman 1994.

110 Se exempelvis Karlson 2003.

111 Se exempelvis Cederberg 2006 om invandrarflickor som trots kort vistelsetid i Sverige, och mot alla odds, klarade sig bra i skolan. Lärarnas bemötande framstod som viktiga för dessa elevers skolgång.

112 Struktur i meningen yttre relationer och förhållanden som påverkar lärare och elever, exempelvis klassrelationer.

113 Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hågerström 2002.

114 Jmf. Carlgren & Marton 2002, s. 115. Se exempelvis Carlgren, Handal & Vaage red. 1994.

115 Goodson 1996, s. 80. Om aktionsforskning och aktionslärande se exempelvis Furu 2007; Tiller red. 2004; Tiller 1999.

116 Goodson 1996, s. 74.

117 Goodson 1996, s. 74-75. Se exempelvis Alsterdal m.fl. 2006 om lärares erfarenheter, lärarpraxis och reflektioner.

viduella lärare som lärarkollektiv.¹¹⁸ Uttrycket är vidare ett politiskt ställningstagande för lärares rätt att höras och vara representerade, vilket ställs i kontrast till den kunskap och makt som produceras av och tillhör politiker och administratörer. Den nutida ekonomiska och politiska situationen är enligt Goodson ogynnsam, men den postmodernistiska rörelsen framhålls som ett hoppgivande forskningsparadigm.¹¹⁹ Goodson menar att genom studier av lärares liv och arbete kan även strukturella insikter utvecklas, och han understryker också att en kritisk och teoretisk dimension behövs i forskningen.¹²⁰ Eva Rhöses avhandling¹²¹ kan läsas som ett svenskt exempel på ett arbete med avsikt att ”ge lärarna röster” genom att lyfta fram fem lärares egna livsberättelser.¹²² Ingrid Henning Loeb lyfter också i sin avhandling fram lärares egna erfarenheter och berättelser med syfte att ge en alternativ förståelse av omstruktureringar av vuxenutbildningen.¹²³

I slutet av 1970-talet påbörjades forskning om vad som benämndes för ”lärarprofessionen”.¹²⁴ Den inriktade sig på läraryrket och lärarna som yrkeskollektiv. Läraryrket betraktades ofta som en icke-profession eller semiprofession¹²⁵, dvs. ett yrke där yrkeskåren strävar efter och gör anspråk på professionsstatus även om yrket inte allmänt tillskrivs det.¹²⁶ Forskningen om lärarprofessionen gällde exempelvis vad som kännetecknade lärarnas situation som kollektiv, deras yrkeskunskap och praktik. Forskningen kan delvis förstås som en reaktion på den strukturalistiska lärarforskningen som tenderade att frånskriva lärarna (positiv) handlingspotential, och delvis som en respons på den begynnande decentraliseringen av utbildningssystemet. I samband med dessa processer under tidigt 1980-tal började nämligen byråkrater och

118 Goodson bygger här på Butt m.fl., i Goodson 1996, s. 75.

119 Goodson 1996, s. 76.

120 Goodson 1996, s. 44, 81–84.

121 Rhöse 2003.

122 Se exempelvis avhandlingens syfte. Rhöse använder inte uttrycket ”lärare röster” i sin syftesbeskrivning, men hon skriver i termer att ”utgå från lärarnas egna berättelser om sina liv”, ”lärarnas egna perspektiv som ska belysas”, ”hur lärare beskriver sitt arbete” samt att ”lyfta lärares kunskaper och insikter” (Rhöse 2003, s. 21).

123 Loeb 2006.

124 Carlgren & Marton 2002, s. 116.

125 Svensson 1995, s. 156. Jmf. Hasselgren och Lindblad, Ekholm samt Carlgren och Marton som menar att det är tveksamt om läraryrket enligt den traditionella sociologiska professionsdefinitionen (eg. egenskapsansatsens professionsbegrepp) kan räknas som profession. (Hasselgren & Lindblad 1986, s. 40–41; Ekholm 1995; Carlgren & Marton 2002, s. 105) Det är intressant att notera författarnas engagemang i att definiera in eller ut läraryrket som en profession. Risken med att forskare ägnar sig åt sådant definitionsarbete är att de blir delaktiga i ideologiproduktionen om yrkens olika status (jmf. med Erikssons diskussion om reproduktion av statusordning mellan yrken i Eriksson 2006, s. 210–211).

126 Hellberg 1995, s. 93.

politiker tala om lärare som ”professionella”¹²⁷ och en önskan om att öka lärarnas inflytande och ansvar för utbildningen framhölls¹²⁸. Även lärarförbunden anslöt sig så småningom till talet om lärares professionalism och professionalisering.¹²⁹ Själva användandet av professionsbegreppet i lärarsammanhang kan bland annat förstås som en betoning på lärares kompetens, ansvar och/eller som ett försök att uppgradera läraryrket, men framställningarna kunde också emellanåt ha en uppfodrande karaktär.

Vidare började lärares *professionalism*¹³⁰ att diskuteras och beforas.¹³¹ Med professionalism avses enligt Tomas Englund yrkesgruppens interna kvalitet, dvs. vilka egenskaper och tillägnade förmågor som är nödvändiga för kompetent yrkesutövning.¹³² Diskussionen gällde exempelvis behovet av ett gemensamt yrkesspråk¹³³, lärares praktiska och tysta kunskap¹³⁴, lärarprivatism kontra kollektiv kunskapsbildning¹³⁵, lärarutbildningens möjligheter och begränsningar¹³⁶ samt lärares yrkesetik¹³⁷. En del av denna forskning tangerade den tidigare om lärarlämplighet men istället för att diskutera egenskaper hos enskilda individer gällde det nu lärarna som kollektiv.

Läraryrket har också beforskat i termer av *professionalisering*.¹³⁸ Denna forskning intresserar sig för lärarnas strävan efter status och

127 Carlgren & Marton 2002, s. 116.

128 Lindblad 1997, s. 136–138.

129 Carlgren & Marton 2002, s. 116. Lärarförbundets bok *Lärarprofessionalism - om professionella lärare* (1995) kan ses som ett exempel på lärarfackets engagemang i frågan. Artiklarna i boken har skrivits av personer som arbetade med eller forskade om lärarprofessionalism.

130 Från politiskt håll fördes diskussioner om lärarprofessionalism, vilket kan tyda på önskemål att öka lärarnas skicklighet och ansvarstagande ”accountability” för utbildningen. Från det fackliga hållet kan önskemålen ha varit delvis samma, men därtill också att en utveckling av yrket även skulle öka lärares självständighet, status och lön (jmf. med Hasselgren & Lindblad 1986, s. 40). Den utbredda användningen av professionsbegreppet, inte minst av olika intressegrupper med skilda ideologiska undertoner, tenderar att urvattna begreppet och göra det svårhanterligt (jmf. Svensson 2006, s. 16 och Englund 1995a, s. 79). Englund resonerar kring om kompetensbegreppet eventuellt skulle kunna användas för att ersätta det belastade professionalismbegreppet (Englund 1995a, s. 81).

131 Ekholm 1995; Carlgren 1995; Alexandersson 1995; Granström 1995; Colnerud 1995; Englund 1995a; Bergman 1995; Hasselgren & Lindblad 1986; Sundgren 1992; Strömberg 1994, s. 55–87; Colnerud & Granström 1993; Svensson 1995, s. 156–161.

132 Englund 1995a, s. 80. Detta bedöms av/avgörs av externa krafter och är under ständig omförhandling (Englund 1995a, s. 80).

133 Colnerud & Granström 1993, del II.

134 Alexandersson 1995; Lauvås & Handal 1993, s. 100–107; Arfwedson 2001, s. 81–89.

135 Lortie 1975; Lauvås & Handal 1993; Hargreaves 1994, kap. 9; Arfwedson 2001, t.ex. s. 95–136.

136 Det finns en uppsjö av rapporter och forskning om svensk lärarutbildning, men denna knyter inte nödvändigtvis själv an till professionsdiskussionen. Se exempelvis Arfwedson 1984 för en diskussion om svensk lärarutbildning samt Arfwedson 2001, s. 46–52 för en översikt av engelskspråkig forskning om lärarutbildning.

137 Colnerud & Granström 1993; Colnerud 1995.

138 För en översiktlig diskussion om professionalism- och professionaliseringsbegreppen relaterat till läraryrket se även Lind 2000, s. 2–4, 11–19, 56–79, 167–183.

inflytande över den egna verksamheten.¹³⁹ Forskningen har i hög utsträckning gällt decentraliseringens konsekvenser för lärarna, och huruvida denna inneburit att lärarna har professionaliserats, dvs. om deras inflytande stärkts, eller om förändringarna inneburit en deprofessionalisering, dvs. om lärarna förlorat i inflytande i förhållande till andra utbildningsagenter.¹⁴⁰ Ofta har lärarnas begränsade autonomi¹⁴¹ påtalats, men även riskerna med en professionaliseringsprocess har lyfts fram, dvs. att en professionalisering kan innebära att lärarna får en expertposition på bekostnad av elev- och föräldrainflytande¹⁴² samt att en allt för stark lärarkår kan äventyra det politiska/demokratiska inflytandet över skolans utformning¹⁴³.

Sammanfattningsvis är framställningarna av lärarna skiftande. Vissa ansatser är mer strukturellt orienterade medan andra är tydligare inriktade på lärare som agenter. Ansatser med ett strukturellt perspektiv har bland annat framställt lärarna som *implementerare*, dvs. som (ovilliga) marionetter i demokratins händer, som *reproducenter* och kapitalets omedvetna hantlangare, samt som *strukturellt begränsade* dvs. som villiga ”spjutspetsar i samhället” men också strukturellt bakbundna¹⁴⁴. Mer agentorienterad forskning har istället framställt lärarna som ”skapande sin egen historia”, dvs. i mindre utsträckning intresserat sig för lärarnas strukturella förutsättningar. Det senaste decenniets professionsforskning har studerat *läraryrkets karaktär* och *lärarnas relation till omvärlden*. Professionaliseringsforskningen har enligt min mening potential att kombinera agent- och strukturperspektiven, men lärarna har ibland framställts som icke-professionella/semiprofessionella med en ibland lite normativ och uppfostrande underton.

Både struktur- och agentperspektiven har sina styrkor och svagheter. Hur kan då styrkorna i de olika perspektiven bibehållas och svagheter överskridas? Denna avhandling gör inte anspråk på att lösa struktur-agentdilemmat, men strävan är att begreppsliggöra lärarnas villkor och ageranden på ett nyanserat sätt.¹⁴⁵ Jag menar att lärarna

139 Jmf. Englund 1995, s. 80.

140 Falkner 1997; Lindblad 1997; Carlgren & Marton 2002; Persson 2006.

141 Se exempelvis Persson 2006; Svensson 1995, s. 158 och Strömberg 1994, s. 78

142 Falkner 1996, s. 63.

143 Englund 1995a, s. 81–83.

144 Arfwedson och Lundman har bl.a. en talande bild i sin bok. Den föreställer en hund som är fastkedjad och därför inte når fram till det smaskiga ben som ligger precis framför den (se Arfwedson, & Lundman 1980, s. 35).

145 Anledningen till att jag behandlar Arfwedson och Goodson särskilt ingående är för att båda bidrar till en viktig diskussion om läraryrket, och deras teoretiska positioneringar är förhållandevis tydliga.

är centrala agenter, delaktiga i utformningen av läraryrket och skolan och i förlängningen samhället.¹⁴⁶ De är en väsentlig kraft att ta i beaktning om man vill förstå och förklara skeenden i skolan, och de är vare sig enbart förövare av strukturellt våld eller offer för strukturella begränsningar. Lärarna är som enskilda personer viktiga för de elever de kommer i kontakt med, och som kollektiv betydelsefulla för utformningen av skolan i sin helhet. Läraryrket och lärarna rymmer därtill såväl positiva som negativa potentialer och krafter och det gäller att vare sig förminska eller förstora lärarnas insatser. Likt Goodson menar jag att det är viktigt att lyssna på lärarna, och likt Arfwedson menar jag att skolan bör analyseras i ett strukturellt sammanhang.¹⁴⁷ Lärarna skapar sin egen historia, men inte som de vill, utan de reproducerar och transformerar skolförhållanden i förhandlingar med andra.¹⁴⁸ Lärarnas förståelse och föreställningar är viktiga att ta hänsyn till vid analyser av deras villkor och yrkesprojekt eftersom dessa motiverar handlingar,¹⁴⁹ men det är otillräckligt att enbart förlita sig på lärarnas egna beskrivningar och förståelse för att förklara deras villkor, intressen och projekt. Den sociala världen omfattar maktrelationer med inslag av materiella praktiker och kulturella dimensioner, och lärarna har i likhet med andra agenter också positionerade intressen att försvara.¹⁵⁰ Avhandlingen har för avsikt att ta hänsyn till lärarnas föreställningar och kunskaper, men också att överskrida dessa genom att teoretisera deras positionerade intressen, kulturella

146 Det är en förståelse av yrket som jag förefaller dela med politiker eftersom när de politiska vindarna vänder är reformer av skola och lärarutbildning en av de första åtgärder politikerna tar till. Jmf. Linnés diskussion om utformningen av lärarutbildningen som ett sätt att styra skolan (Linné 1998).

147 Att lärare verkar i ett socialt och samhälleligt sammanhang som påverkar deras situation är knappast något nytt påstående. Forskare har diskuterat detta förhållande i olika termer, och med olika betoningar. Carlgren och Marton talar om lärararbetets betingade och intentionella dimensioner (Carlgren & Marton 2002, s. 76). Berg diskuterar relationen mellan struktur och agentskap i termer av hur skolans institutionella drag inrammar och utgör de förutsättningar som skolan som organisation verkar i (Berg 2003). Persson m.fl. definierar utifrån en diskussion av Schein skolkulturer som: "... ett resultat dels av extern anpassning till skolans omgivning, dels av intern integration av skolans aktörer, inte minst elever." (Persson, Andersson & Nilsson Lindström 2003, s. 50–51) Ett annat begrepp som förefaller ha likheter med skolkultursbegreppet är begreppet skolkod (Arfwedson & Lundman 1980, s. 81).

148 Därtill finns vidare ett visst flöde mellan teorier och lärares självförståelse och agerande. Teorier som överbetonar strukturella begränsningarna riskerar att bidra till passivitet, och lärare kan ge upp inför det förväntade motståndet. Teorier som överbetonar lärares potentialer, kapaciteter och möjligheter att agera fritt kan å andra sidan bidra till inadekvata analyser och därmed motivera handlingar som inte tar hänsyn till strukturella begränsningar. En analys av lärares möjligheter och potentialer är viktigt, men det också är lätt att börja individualisera problem i skolan om inte dessa sätts i relation till de strukturella villkor som präglar verksamheten, och i förlängningen kan teorier som överbetonar agentperspektiv bidra till att lärarna skuldbeläggs när det egentligen är förväntningarna på dem som är orimliga. (jmf. kap. 2)

149 Danermark m.fl. 1997, s. 46–47, 51.

150 Jmf. Danermark m.fl. 1997, s. 51–52.

tillhörighet och den sociokulturella kontext de är verksamma i. Vad innebär då detta mer konkret för en analys av läraryrket och lärarna? Hur kan en analytisk dualistisk ansats stödja arbetet med att navigera i struktur-agentterrängen?¹⁵¹

Läraryrket i ljuset av sociokulturella strukturer och agentskap

I detta avsnitt diskuteras och definieras några för avhandlingen centrala begrepp, och för tydlighetens skull skisseras dessa först för att längre fram granskas närmare och relateras till andra sociologiska begrepp.

Läraryrket används i avhandlingen som en arbetsbeteckning eller arbetsklassifikation. Ordet yrke kommer från ”yrka” vars grundbetydelse är att arbeta. Yrke kan förstås som ett arbete som kräver särskilda kunskaper, färdigheter och meriter samt ger möjlighet till försörjning. Yrken är en av samhällets viktigaste principer för att fördela resurser. Individens yrke säger en hel del om deras levnadsvillkor, biografier, utbildning, erfarenheter och värderingar, och för många människor är yrket också nära länkat till den personliga identiteten. Relationen mellan yrke och identitet kan enligt Svensson uttryckas som att ett yrke både betecknar *vad man gör*, men också delvis *vem man är* både inför sig själv och inför andra. Detta eftersom yrke är länkat till klassposition, och därmed ett uttryck för individens ekonomiska och sociala ställning i samhället. Yrken påverkar kort sagt på ett genomgripande sätt individens livssituation och också den identitet hon utvecklar.¹⁵²

Läraryrollen definieras som en specifik yrkesroll¹⁵³ vilken förutsätter förekomsten av vissa nödvändiga sociala relationer, däribland relationen lärare och elev. Till läraryrollen är vissa särskilda rättigheter, skyldigheter och allmänna förväntningar knutna som anses viktiga för att rollen ifråga ska kunna gestaltas.

Lärare är de rollutövare som gestaltar/personifierar¹⁵⁴ yrkesrollen, dvs. de utövar läraryrket. Olika personer kan i kraft av sina personligheter praktisera yrket på skilda sätt. Men viktigare än så, lärarna kan utifrån personliga egenskaper som reflexivitet och intentionalitet, inte

151 För kritiska realistiska analyser av skola och läraryrke se t.ex. Scott 2000; Willmott 2002; Skinningsrud 2006; Skjelmo 2007; Brante & Persson (kommande).

152 Svensson 2003, s. 27–32.

153 Jmf. Archers diskussion av rollbegreppet i Archer 1995, s. 186.

154 Jmf. Archers diskussion av personers personifiering av roller i Archer 1995, s. 187.

bara reproducera utan också bidra till förändring av yrkesrollen¹⁵⁵.

Den analytiska åtskillnaden mellan begreppen görs eftersom strukturer och agenter har relativt autonoma egenskaper och krafter. Lärarrollen bidrar till stabilitet och igenkänning genom att ordna det sociala rummet, men sociala och kulturella strukturer determinerar inte rollutövarna. Exempelvis kan föreställningar om yrket förändras utan att det på ett genomgripande sätt påverkar lärares praktik,¹⁵⁶ och enskilda lärare kan bryta med krav och förväntningar, vilket i och för sig ofta aktualiserar sanktioner. Det är också tydligt att det finns stora variationer mellan lärare, alla lärare utövar yrket på skilda sätt i kraft av de personligheter de besitter och det finns exempel på dynamiska¹⁵⁷ lärare och mer återhållsamma sådana. Sammantaget kan förståelsen för läraryrket fördjupas om hänsyn tas till samtliga tre generativa mekanismer: sociala och kulturella strukturer samt lärares agenskap, och vidare hur dessa samspelar med varandra.

Läraryrket och social struktur

Begreppet lärare betecknar, som påpekats ovan, en specifik roll i den sociala arbetsdelningen till vilken vissa nödvändiga relationer, rättigheter, skyldigheter och allmänna förväntningar är knutna. Den relationella aspekten är dock primär i min definition av lärarrollsbegreppet eftersom den, i sina nödvändiga relationer till andra roller som exempelvis elever, arbetsgivare och uppdragsgivare, är en *konstituerande del* av vissa emergenta sociala strukturer (exempelvis skolan) och, samtidigt, en tydlig *punkt av kontakt* mellan personer (dvs. aktuella eller eventuella rollutövare) och samhällsstrukturerna.

Lärararbetet kan förstås som utövandet av en specifik yrkesroll,¹⁵⁸ en roll som i relation till andra roller tillsammans utgör en social

155 På så sätt tar jag avstånd från strukturfunktionalisters benägenhet att överbetona vikten av "kulturella förväntningar" eller "förväntade beteendemönster" i deras behandling av rollbegreppet. Något som implicerar ett strukturdeterministiskt inslag och som förutsätter en ontologisk syn på människan som passiv och förutsägbar.

156 Jmf. Arfwedson och Lundman som menar att mål likt "eleven i centrum", jämlikhet osv. är praktiskt omöjliga att uppnå och centralt utformade skolideologier som läroplaner påverkar lärarens arbete mindre än tidsramar, klasstorlek och materiella förutsättningar för undervisningen (Arfwedson & Lundman 1980, s. 25–26, 31–35).

157 Jmf. Eiles forskning om stämningsskapande processer i klassrummen (Eile 2005).

158 Jmf. Aspelins diskussion av relationen mellan individ och roll applicerat på läraryrket (Aspelin 2003, kap. 5). Jag och Aspelin använder begreppen något olika. Aspelin viker begreppet roll för de förväntningar som riktas mot rollinnehavaren, och använder begreppet position för att visa på de krav, uppgifter, rättigheter och skyldigheter som följer med en roll (Aspelin 2003, s. 115).

struktur.¹⁵⁹ De interna, nödvändiga relationer som gör lärarrollen till det som det är, är relationen till eleverna, arbetsgivarna och uppdragsgivarna.¹⁶⁰ Dessa relationer är nödvändiga i bemärkelsen att lärarrollen och elevrollen inte kan existera utan varandra, utan förutsätter varandra. Vidare är lärare anställda för att bedriva formell utbildning, något som i sin tur förutsätter arbetsgivare och uppdragsgivare.¹⁶¹ Inom läraryrket är undervisning/elevs lärande¹⁶² det primära yrkesobjektet vilket förstås är ett ganska mångtydigt och föränderligt uppdrag¹⁶³. Dess mer specifika karaktär formuleras formellt av uppdragsgivare och varierar över tid. De elever som lärarna arbetar med, elevernas kön, ålder och sociala bakgrund, är väsentliga att ta hänsyn till vid en analys av läraryrkets karaktär och villkor. Detta gäller också relationen till arbetsgivaren och om denna exempelvis är statlig, kommunal eller privat. Det är i således i relation till elever, arbetsgivare och uppdragsgivare som lärare formar de gemensamma intressen som förenar dem som yrkeskår, och när dessa relationer förändras, förändras också lärarrollens karaktär.

Att vara innehavare av en social roll medför särskilda positionerade intressen och arbetet som lärare kan exempelvis påverka värderingar och politisk tillhörighet. Sociala roller är också förknippade med tillgång till resurser som lokaler och undervisningsmaterial, rättigheter i form av lön, skyldigheter liksom undervisningsskyldighet, regler som agaförbud, samt mandat som att exempelvis betygsätta elever. Detta är exempel på rollaspekter som begränsar, möjliggör och motiverar former av ageranden hos rollutövaren och som bidrar till att strukturera och göra det sociala livet mer förutsägbart. Samtidigt finns det också inslag av variationer och oförutsägheter i skolans värld. Det finns skillnader mellan lärare i kraft av att de är olika personligheter, och det

159 Den relationella karaktären som präglar yrkeskärers ageranden har framhållits tidigare, jmf. Hellbergs definition av profession (Hellberg 1978, s. 29).

160 Detta är den rollstruktur som läraryrket ingår i. Struktur är en uppsättning internt relaterade objekt. Vid abstraktion identifieras de nödvändiga relationer som konstituerar den aktuella strukturen och de mer tillfälliga relationerna skiljs ut (Archer 1995, s. 172-173; Bhaskar 1998, s. 222; Sayer 1992, s. 89-96).

161 Ett exempel på dessa dimensioner i läraryrket är att i en undersökning så uttalar nästan en fjärdedel av lärarna att de är missnöjda med sin arbetssituation, men samtidigt anser nästan alla (98%) att arbetet är meningsfullt. Persson analyserar detta i termer att de som deltar i undersökningen är *nöjda med att vara lärare*, de trivs med elever och arbetets omväxlande karaktär, men de är *missnöjda som anställda*. (Kindeberg, Persson, Wallin 2006, s. 153-155)

162 Carlgren & Marton 2002, s. 26.

163 Lärarnas uppdrag är att påverka/forma barn och unga, men uppfattningen om i vilken riktning som är önskvärd förändras, vilket är relaterat till de styrkeförhållanden mellan olika sociala agenter som råder i samhället samt de idéströmningar som genomsyrar tiden och platsen.

finns också lokala former av skol-¹⁶⁴ och undervisningskulturer¹⁶⁵.

Samtidigt som det finns fog för att tala om en lärarroll utifrån dess konstitutiva relationer, rymmer begreppet också diversitet och förändring. Diversiteten yttrar sig bland annat i form av olika lärarkategorier, som exempelvis forna tiders folkskollärare och läroverkslärare vilka präglades av de *skolformer* de var verksamma i, vilka i sin tur kännetecknades av vem som var arbetsgivare, elevsammansättningen, undervisningens innehåll och metoder samt undervisningens syfte och konsekvenser¹⁶⁶. *Lärarkategorier* kan också skilja sig åt bland annat vad gäller de rekryterades sociala bakgrund och kön, utbildning, undervisnings- och arbetsvillkor samt status och lön¹⁶⁷, och en specifik lärarkategori status har traditionellt varit nära förknippad med dess elevers status. Det finns med andra ord en uppenbar relation mellan vem som undervisas, hur den aktuella utbildningen värderas och lärarens status i samhället. Detta visar sig form av ett köns- och klassrelaterat mönster där den manliga läraren för de privilegierade pojarna historiskt haft högst status.¹⁶⁸ Skillnaderna mellan de olika lärarkategoriernas villkor har inneburit intressekonflikter och bidragit till uppkomsten av olika värderingar, organisationer, projekt och allianser. En analys av sådana motsättningar, men också allianser, mellan lärarkategorier som bottnar i skilda strukturella villkor är centralt i avhandlingen.

Läraryrket och kulturell struktur

En analys av läraryrkets karaktär kan inte stanna vid den relation av roller som lärare ingår i. Föreställningar om och den sociala värderingen av läraryrket är också väsentliga för att förstå lärares villkor och yrkesprojekt.

Feminisering, utbildning och status

Likaväl som yrken kan präglade vår personliga identitet, färgas yrken av de personer som har utövat eller utövar det. Dessa personers sociala bakgrund och kön påverkar om vi uppfattar yrken som manliga eller

164 Se exempelvis Arfwedson 2001, s. 127–129; Berg 2003; Persson, Andersson & Lindström 2003.

165 Se exempelvis Hargreaves 1994, kap. 9 och 10 om kollegialitet och olika kulturer på samma skolor. Hargreaves diskuterar bl.a. balkaniserade lärarkulturer, dvs. kollegier som splittrats i mindre grupper.

166 Dvs. skolformens input, process och output.

167 Dvs. lärarkategoriens input, process och output. Jmf. Falkner 1996, s. 11–14; Svensson 1995, s. 148–153; Svensson 1998, s. 63–66 om olika lärarkategorier och vad som kännetecknar dem.

168 Tallberg Broman m.fl. 2002, s. 36. Se även/jmf. Lindblad 1994, s. 57.

kvinnliga respektive som lågstatus- eller högstatusyrken.¹⁶⁹ Inom lärarkåren och i lärarforskning förs återkommande diskussioner om läraryrkets feminisering. Begreppet feminisering kan inkludera såväl en kvantitativ som en kvalitativ aspekt. Med kvantitativ feminisering avses att andelen kvinnor inom yrket ökar och med kvalitativ feminisering menas att yrkesinnehållet påverkas och laddas med ett kvinnligt genus.¹⁷⁰ De kompetenser och kunskaper som förväntas av yrkesutövarna sammanfaller då med de karaktäristiska som man menar utmärker kvinnor, yrket blir ”könsmärkt”¹⁷¹ och en tröskel av exempelvis konventioner och fördomar kan avhålla män från att söka sig till yrket. Könsmärkning kan uppkomma då vissa yrken historiskt sett har vikts för kvinnor eller män genom könskvotering vid antagningen till utbildningen, eller då utbildningsplatser och tjänster reserveras helt för antingen kvinnor eller män.

Åtskillnaden mellan manliga och kvinnliga yrken har varit och är påfallande, och man brukar tala om en könssegregerad arbetsmarknad.¹⁷² Förhållandet mellan yrken och kön är dock inte statiskt, utan ett yrkes könsmärkning kan förändras över tid. Könsmärkning och status kan vara relaterade till varandra, och yrken med högre andel kvinnor tenderar att vara lägre värderade¹⁷³, vilket gör de manliga folkskolläraernas kamp för att begränsa antalet kvinnor i yrket¹⁷⁴ i början på förra seklet förståeligt. Samtidigt har Christina Florin också visat på hur folkskollärarinnornas sociala bakgrund i medel- och övermedelklass gjorde att de inledningsvis välkomnades in i yrket av sina manliga kollegor eftersom deras sociala bakgrund sågs som en tillgång i projektet att höja folkskolläraernas och folkskolans ställning.¹⁷⁵ I detta

169 Jmf. Svensson 2003, s. 30.

170 Olofsson 1996, s. 42-45. Sommestad 1992 skildrar den motsatta rörelsen i mejeriyrket, dvs. hur yrket övergick från att vara ett yrke som betraktades som lämpligt för kvinnor till att bli ett manligt dominerat yrke.

171 Könsmärkning av yrken sker då föreställningar om kön överförs till yrken (Westberg 2001, s. 85). Yrken kan uppfattas som ”manliga” eller ”kvinnliga” samtidigt som de också har kunnat ”ändrat kön” under historiens gång. Det som först uppfattades som en typisk manlig arbetsuppgift kan några decennier senare uppfattas som en kvinnlig. Drivkrafter bakom sådana processer kan vara av ekonomisk och teknisk art. Vad som förefaller stabilt är åtskillnaden mellan könen och de skilda värderingarna av kvinnligt respektive manligt arbete. (Gonäs 2001, s. 9)

172 Fortfarande finns en segregation mellan könen på arbetsmarknaden, vilket visar sig i att kvinnor och män i hög utsträckning har olika yrken och befinner sig i olika positioner inom samma yrke. De flesta yrken är på ett tydligt sätt dominerade av antingen män eller kvinnor. Därtill är männen överrepresenterade på de ledande posterna inom yrkena. (Westerberg 2001, s. 5)

173 Detta gäller åtminstone för yrken med högre status se Eriksson 2006, s. 207-208.

174 Se exempelvis broschyren *Sveriges Folkskolläraförbund: de manliga folkskolläraernas grupporganisation: en återblick på dess femåriga värksamhet* (1924).

175 Florin 1987.

sammanhang föreföll de manliga lärarna mena att kvinnornas sociala bakgrund kunde kompensera för deras könstillhörighet.

Yrkens status kan förstås också ändras på grund av andra faktorer än kön. Krav på högre utbildning för att få utöva yrket brukar vara en statushöjande faktor och i ljuset av det är det förståeligt att lärarna kämpat för att förlänga och förbättra sin utbildning. Detta gällde även småskolläraryrket som var verksam i ett yrke som tidigt blev helt kvinnodominerat. I mitten på 1800-talet avkrävdes ingen utbildning av de som undervisade de yngsta barnen, det var endast de riktigt fattiga som blev småskollärare/småskolläraryrket och småskolans lärare kom att utgöra ett lärarproletariat¹⁷⁶. Men småskolläraryrket fick över tid gehör för sina krav på förbättrad och förlängd utbildning och på 1950-talet hade statusen på pedagogiskt arbete med små barn höjts till den grad att den svenska prinsessan Désirée praktiserade på en lekskola och avsåg att utbilda sig till förskollärare¹⁷⁷.

Lärare och agentskap

De yrkesutövande lärarna är agenter med kausala krafter både utifrån sina individuella och kollektiva identiteter. Lärare har utifrån de erfarenheter som de gjort i sin yrkesroll gått samman och bildat föreningar och förbund för att driva igenom förändringar av läraryrket och skolan. Men även lärares individuella handlingar kan få konsekvenser för läraryrkets utformning. Inte minst gäller det lärare som engagerat sig politiskt och/eller fått höga administrativa tjänster.

Personlig identitet och läraryrket

En emergent egenskap som underbygger vårt handlande är vår identitet. Åtskillnad kan göras mellan personlig identitet som är mer komplex, och kollektiv identitet som kan vara av mer homogen karaktär och kanaliseras i kollektiva projekt.

Personlig identitet

En persons personliga identitet innefattar enligt Archer hennes prioriteringar av vad som är viktigt, vad hon väljer att engagera sig i, och

176 Florin 1987.

177 Notis i *Svensk skoltidning* 1958, nr. 24-25, s. 8.

den personliga identiteten utarbetas genom ett ständig inre samtal¹⁷⁸ i förhållande till gjorda erfarenheter. Vid processen värderas emotioner och tankar som uppstår i samspelet med den naturliga, praktiska och sociala omvärlden, och i detta samspel lär vi känna oss själva, våra förmågor och gränser. Vi lär oss om våra kroppsliga styrkor och tillkortakommanden i förhållande till naturen, om våra prestationsmässiga kapaciteter i förhållande till de praktiska ting som vi har att hantera, och om vårt självvärde i förhållande till det erkännande eller ogillande som den sociala omgivningen signalerar oss. Känslor uppstår som kommentarer till det som vi värderar som angeläget och kan förstås som vårt bränsle, det som motiverar oss i våra liv. Utan känslor skulle vi dräneras på handlingskraft.¹⁷⁹

Den personliga identiteten kan förstås som individens subjektiva värderingar av sina villkor, och är en kraft som underbygger hennes agerande i världen.¹⁸⁰ Den utvecklas och förändras hela livet och är djupt personlig och subjektiv,¹⁸¹ men utvecklingen av en personlig identitet är också villkorad av de sociala positioner vi föds in i. Vi väljer inte om vi ska födas till kvinna eller man, eller vilken social klass vi ska tillhöra. Detta är förhållanden som likväl kommer att färga våra erfarenheter, vår kunskap, våra värderingar och drivkrafter i livet. Klass och kön påverkar vilka sociala, kulturella och ekonomiska resurser en individ har tillgång till, men också hennes ”möjlighetshorisont”, dvs. vilka möjligheter hon ser i livet¹⁸². Identiteten kännetecknas av reflexivitet, emotionalitet och intentionalitet, vilka sammantagna underbygger handling.¹⁸³

Den sociala identiteten¹⁸⁴ utgör en viktig aspekt av den personliga identiteten. Den personliga identiteten utvecklas i relation till verk-

178 Den inre överläggningen behöver inte uteslutande vara språklig, utan även bilder och andra symboler kan användas.

179 Archer 2000a; Archer 2003.

180 Wennerströms tolkning av Archer i Wennerström 2003, s. 276-277.

181 Wennerström 2003.

182 Jmf. Wennerström 2003, s. 270-277. Angående uttrycket ”horisont av möjligheter” hänvisar Wennerström till Bourdieu (Wennerström 2003, s. 274).

183 Archer 2000a; Archer 2003.

184 Den sociala identitetens utveckling har förstås även begreppsliggjorts på andra sätt, t.ex. i termer av socialisation. Socialisationsbegreppet utgör ett viktigt element i Emile Durkheims och Talcott Parsons arbeten. Genom socialisationsprocessen internaliserar personer samhälleliga normer och värderingar, och socialisationen utgör på så vis en integrerande och reproducerande kraft i samhället. (Brante, Andersen & Korsnes red. 1997, s. 296-297) Socialisationsbegreppet har sin styrka i att det fångar processen då samhälle och individ möts och individen formas av samhället. Risken med begreppet är att det bortser från och kan dölja personers individuella kapaciteter och handlingskrafter, och att personerna begreppsliggörs i termer av ”sociala artefakter” eller epifenomen av samhället.

lighetens samtliga dimensioner (den naturliga, praktiska och sociala), medan den sociala identiteten endast utvecklas i förhållande till den sociala sfären. Men även om den personliga och sociala identiteten kan särskiljas analytiskt så står de också i intim relation till varandra. Sociala roller, exempelvis den yrkesroll vi söker oss till eller tilldelas, färgar också vår personlighet. Att den personliga och sociala identiteten är olika ontologiska entiteter visar sig genom att de kan komma i konflikt med varandra. Om vi tvingas gestalta roller som strider med våra värderingar gör vi våld på vår integritet. Vi ställs då inför olika alternativ: att ändå försöka anpassa oss till rollen, att lämna den, eller att försöka förändra den för att kunna verka i enlighet med våra övertygelser.¹⁸⁵

Läraridentitet

Arbetet som lärare innebär en viss förutsägbarhet, det finns socio-kulturella villkor¹⁸⁶ som strukturerar lärares agerande. Lärarrollen¹⁸⁷ är en sådan kraft som bidrar till att strukturera lärares agerande, och den skiljs här analytiskt från de personer med unika förutsättningar och erfarenheter som utövar rollen. Det finns exempelvis glada och vänliga personer som gillar sina elever och sitt lärararbete, men också osäkra, aggressiva eller uppgivna personer med ”låt gå” attityd. Det specifika sätt som en person utför rollen på kan kallas för gestaltning. Gestaltning innebär en tolkning och ett utövande av en roll, och ordet syftar till att fånga den unika kombination av egenskaper som utmärker rollen och egenskaper som utmärker individen i rollen.

För att gestalta en roll på ett unikt sätt krävs en personlig identitet.¹⁸⁸ Gestaltning sker vidare inte med det samma på ett harmoniskt sätt. Nya lärare kan exempelvis behöva arbeta ihop sin person och roll för att finna en gestaltning som uppfattas som äkta av dem själva och omgivningen. Variationen mellan olika gestaltningar beror bland annat på hur de enskilda personer som personifierar rollen sätter sin

185 Jmf. Archer 2000a; Archer 2003; Archer 1995.

186 Dessa varierar visserligen över tid och plats.

187 Rollbegreppet är inte okontroversiellt, det har en lång historia och är därmed också bemängt med diverse konnotationer. Begreppet kan exempelvis kopplas till oproblematiserat rollutförande och/eller determinerade rollinnehavare (jmf. exempelvis med diskussionen i Carlgren & Marton 2002, s. 100–105; Goodson 1996, s. 73–74). Anledningen till att jag valt att använda begreppet är precis den motsatta. Avsikten är att tydliggöra det mänskliga agentskapet genom att analytiskt särskilja strukturella villkor och agentskap, vilket görs genom att skilda begrepp används för de olika företeelserna. Detta till skillnad från processbegrepp som riskerar att dölja de olika aspekternas egenskaper och krafter genom att sammansmälta dem.

188 Archer 2000a.

egen prägel på den utifrån personliga värderingar gällande exempelvis människosyn, kunskapssyn och samhällssyn¹⁸⁹. Sådana värderingar kan vara uttalade eller omedvetna hos den enskilda läraren, och de kan uttryckas mer eller mindre tydligt i bemötanden av elever och i den undervisning som hon/han bedriver.

När vi väljer yrke och börjar vårt yrkesliv reflekterar vi över frågor som: är jag beredd att åta mig den här yrkesrollen? I så fall, i vilken utsträckning vill jag identifiera mig med yrket och hur vill jag göra det? Vidare kan vissa aspekter av rollen vara mer eller mindre förenliga med vår person än andra. Några lärare kan exempelvis känna motstånd mot att betygsätta elever, andra mot att ägna sig åt de sociala dimensionerna¹⁹⁰ i yrket. Reflektioner kring arbetet upphör inte bara efter en kortare tid i yrket, utan även senare kommer vi att överväga om vi är beredda att stanna i yrket, och i så fall hur mycket av vår glädje, tid och kraft vi vill lägga ner i yrket i förhållande till andra aspekter i livet¹⁹¹. Lärare kan exempelvis välja att "arbeta som" eller "vara" lärare, dvs. antingen göra en tydlig bodelning mellan yrket och det resterande livet, eller låta de två flöda ihop. Liselotte Jakobsen och Jan Ch. Karlsson arbetar med en livsformsanalys där de skiljer mellan olika sätt att förhålla sig till sitt arbete. De talar om en "arbetarlivsform" där arbetet ses som en försörjning och möjlighet till meningsfull fritid, och en "karriärlivsform", där arbetet engagerar och flyter samman med fritiden och den senare många gånger används för att stödja utvecklingen av arbetet.¹⁹² När det gäller lärare förekommer båda förhållningssätten.¹⁹³

Vår personifikation av yrkesrollen är inte statisk, utan den kan förnyas och modifieras. Men den kan också stelna och börja kännas som ett skådespel snarare än ett uttryck för den vi är. Det kan

189 Se Maltén 1981 om olika kunskapssyner, människosyner och samhällssyner inom pedagogiken.

190 Landahl diskuterar de sociala dimensionerna i läraryrket i termer av "smuts". Med "smuts" avser Landahl, i enlighet med Mary Douglas användning av uttrycket, aspekter av yrket som inte av alla/nöd-vändigtvis riktigt räknas till kärnverksamheten. (Landahl 2006, kap. 1)

191 Jmf. Archers diskussion om aktörer (rollinnehavare) och deras engagemang (Archer 2000a, kap. 9).

192 Jakobsen & Karlsson 1993. Olika personer förhållningssätt till sitt arbete har problematiserats i litteratur som intresserar sig för utbränning och ohälsa. Allvin m.fl. diskuterar exempelvis "det gränslösa arbetet" och det förändrade arbetslivet, vilka kan bidra till svårigheter för arbetstagarna att avgränsa sig gentemot yrkesrollen. Detta kan i förlängningen riskera både den psykiska och fysiska hälsan (Allvin m.fl. 2006, s. 149–167). Asplund diskuterar utbränning i termer av reduktion av konkreta personer och socialitet till abstrakt socialitet (Asplund 1987, kap. 13, 15) Detta kan förstås som att personer reduceras till rollinnehavare. En tydlig resonans mellan yrkesroll och personlighet kan vidare knytas till kalltanken.

193 Se Rhöse 2003 som diskuterar lärares identitet och förhållningssätt till sitt yrke utifrån fem lärares livshistorier. Se Aspelin 2003 om lärares förhållningssätt till sitt yrke utifrån interaktionism, Goffman och rollbegreppet.

ske när antingen vår person eller rollen förändras och samklangen mellan rollen och vår person på så vis brutits. Det finns de som stannar kvar i yrket trots detta, men de kan dra tillbaka sitt engagemang för att skydda sin integritet. Deras agerande blir då mindre blodfyllt och mer konventionellt. Genom vårt yrkesliv försöker vi upprätthålla vår integritet genom att få vår person och roll att samspela på ett uppriktigt sätt. Om vi måste göra allvarigare kompromisser blir vårt yrkesutövande inte längre äkta, vilket även underminerar vår personliga identitet. Allt för omfattande kompromisser undertrycker det vi tror på, det vi värderar och bryr oss om, vilket också är grundläggande för vem vi är.¹⁹⁴ Diskrepansen mellan våra värderingar och den aktuella situationen kan också motivera oss att agera för att förändra tillståndet.

Att bli lärare

Att bli lärare kan förstås som den process då man söker och finner en gestaltning av yrkesrollen som upplevs som äkta, dvs. en relativ samklang mellan den personliga identiteten och den sociala identiteten som lärare¹⁹⁵. Att identifiera sig med ett yrke innebär med andra ord att integrera aspekter av yrkesrollen med sin personliga identitet.¹⁹⁶ Francine Muel-Dreyfus uttrycker det som en relation mellan två historier: yrkets historia och den sociala historien hos den som utövar yrket.¹⁹⁷ På samma sätt som rollinnehavare färgar yrkesrollen, kan yrkesrollen på ett individuellt plan återverka på individers personliga identitet och uppfattning av sitt sociala värde. Våra erfarenheter av yrkeslivet utgör en viktig del av vår sociala identitet, och vidare ingår den sociala identiteten som en aspekt av vår personliga identitet.¹⁹⁸

Att identifiera sig med ett yrke innebär också att sätta sig själv i relation till ett yrkeskollektiv. Lärarkåren beskrivs ibland som heterogen samling individualister¹⁹⁹, vilket har förklarats med att varken lärarutbildning eller yrkeserfarenhet har samma homogeniserande effekter

194 Jmf. Archer 2000, kap. 9.

195 Det finns en del forskning kring processen att sas. "lära sig läraryrket", dvs. lärares yrkessocialisation, se exempelvis Fransson 2006; Fransson & Morberg red. 2001; Aili, Persson & Persson 2003; Rhöse 2003, kap. 6; Arfwedson 2001, s. 42–58; Arfwedson, Arfwedson & Haglund 1983; von Wright 1997; Hassegren red. 1995; Vaage, Handal & Jordell red. 1986; Nias 1986; Muel-Dreyfus 1983; Lacey 1977.

196 Jmf. Muel-Dreyfus 1983, s. 127.

197 Muel-Dreyfus 1983, s. 127.

198 Archer 2000.

199 Se exempelvis Lortie 1975. För en kritik av lärare som isolerade se Arfwedson 2001, s. 99–103.

på lärarkåren som på andra yrkeskårer eftersom lärandet till lärare börjar redan i barndomen och är förankrad i en mångfald personliga upplevelser samt religiösa, politiska och kulturella erfarenheter och värderingar. Synen på undervisning och elever är en följd av samtliga dessa aspekter.²⁰⁰ En annan anledning till lärarkårens heterogenitet är, som vi varit inne på tidigare, att den är verksam i olika skolformer, med olika villkor och rekrytering vad gäller social bakgrund och kön. Samtidigt har lärare tidigt organiserat sig och aktivt drivit gemensamma frågor, vilket är ett tydligt tecken på att de också uppfattat sig ha gemensamma intressen, värderingar och projekt.

Nya lärare lär sig yrket genom ”lärlingskap baserat på observation”²⁰¹, dvs. under sin egen skolgång, men även genom yrkesutbildningen och i förhållande elever och kollegor som de kommer i kontakt med som yrkesverksamma. Elever är den grupp som läraren tillbringar mest tid med. Elevernas socioekonomiska bakgrund och villkor kommer tydligt till uttryck i skolan och präglar på så vis lärarnas arbetsvillkor.²⁰²

Att vara lärare

En framträdande aspekt av läraryrket är att lärarna kan uppleva sig klämda mellan egna ambitioner, elevernas behov samt krav från överordnade.²⁰³ Lärarna har att rätta sig efter skollag, läroplan, kursplan och resursfördelning. Men inverkan av den specifika kontexten och de olika förutsättningar som denna innebär för den enskilda skolan motverkar detaljreglering från central nivå. Lärarnas situation beskrivs av Sverker Lindblad som:

...fylld av motsatser mellan officiella deklARATIONER och faktisk praktik, mellan krav på planering och rationellt agerande och arbetets oförutsägbarhet och med behov av efterhandslösningar o s v. Detta kan ses som en följd av en asymmetri mellan mål och regelsystem i den vertikala styrningen av skolan, eller mellan oförenliga krav i den horisontella styrningen, eller som en följd av skolans faktiska uppgifter i samhället knutet till sortering, socialisation och kvalifikationskrav. De motsättningsfulla dragen i lärarnas position medför då å ena sidan att de systematiskt hamnar i uppgifter med spänningar

200 Se Arfwedsons forskningsöversikt (Arfwedson 2001, s. 44-46).

201 Lortie 1975, s. 67.

202 Arfwedson 2001, s. 42-58.

203 Falkner 1996, förord.

mellan olika motsatser, men ger också individuella möjligheter att handla inom ramen för dessa motsatser, vilket också ger arbetet ett viss mått av självständighet. Detta förhållande förstärks av att lärares arbete sällan eller aldrig är utsatt för direkt övervakning av företrädare för överordnade instanser i skolväsendet.²⁰⁴

För att hantera de motsägelsefulla kraven och förväntningarna utvecklar de flesta lärare tolkningar och handlingsätt om vilka mål som är särskilt värda att eftersträva. Lärarna skapar sig en förståelse för sin egen roll i skolan som ett system och vad de kan uppnå inom detta.²⁰⁵ Anpassningsstrategier kan användas för att hantera en situation som upplevs problematiskt utan att nödvändigtvis lösa den.²⁰⁶ Men lärare har också agerat såväl individuellt som kollektivt för att förändra rådande förhållanden. Åke Gabrielsson och Margareta Paulson använder sig av begrepp som ”kausal grupp”, ”strategi” och ”strategiformering” för att fånga individens och kausala grupps handlingsmönster.²⁰⁷ Med begreppet kausal grupp avser de att fånga den kvalitativa skillnaden mellan en enskild agents handlande och en grupps handlande. De skriver att:

En kausal grupp har struktur och utvecklar egna, specifika egenskaper, dvs. är emergent med avseende på de ingående individerna. Gruppens handlingar kan följaktligen vara något kvalitativt annat, något mer eller mindre, än de enskilda individernas. Den agentfunktion som en sådan grupp utvecklar förstås genom de enskilda agenternas föreställningar (och övriga förmågor) och handlingar samt genom gruppens emergens.²⁰⁸

Lärarkåren, dvs. lärarna som ett organiserat kollektiv, menar jag utgör en sådan kausal grupp. Kåren består av enskilda lärare, men utgör också någonting annat än de enskilda individer som ingår i kollektivet, dvs. kåren har sina egna egenskaper och krafter vilket gör det motiverat att tala om den som en kausal grupp.

204 Lindblad 1994, s. 67. Lindblad refererar i delar av citatet till Lortie 1975 och Arfwedson 1983.

205 Jmf. Laursen 1986, s. 164-165.

206 Handal och Vaage med hänvisning till Hargreaves, i Handal & Vaage 1986, s. 61.

207 Gabrielsson & Paulsson 2004, s. 48-49.

208 Gabrielsson & Paulsson 2004, s. 48-49.

Lärarkåren: organisering och projekt

Lärarkåren har engagerat sig för att förändra yrkets status och villkor. Genom att organiserat arbeta för att förbättra de egna villkoren kan en form av kollektiv social mobilitetsresa göras, och på så vis knyter diskussionen om lärarnas organisering och yrkesprojekt an till frågor om social rörlighet.²⁰⁹

Inledningsvis och i kraft av gemensamma erfarenheter men ännu icke artikulerade intressen utgjorde lärarna ett oorganiserat kollektiv av primära agenter. Lärarnas delade arbetsvillkor och förhållanden, ”yrke i sig”, bidrog till att de av andra uppfattades som ett kollektiv ”yrke för andra” och själv också började identifiera sig som ett sådant och organisera sig, dvs. blev ”ett yrke för sig”.²¹⁰

Yrkesgruppers organisering bottnar i det faktum att den främjar yrkeskollektivets intressen. På arbetsmarknaden finns motsättningar såväl mellan arbetsgivare och arbetstagare som inom dessa grupperingar. Det finns konkurrens mellan arbetsgivarna om arbetstagarnas arbetskraft, det finns konkurrens mellan arbetstagarna om arbetstillfällen, och det finns motsättningar mellan arbetstagare och arbetsgivare angående löner och arbetsvillkor. Enligt Karl Marx är den primära intressekonflikten den sistnämnda.²¹¹ För att hantera dessa intressekonflikter har arbetsgivarorganisationer bildats för att minska konkurrensen mellan arbetsgivare om arbetskraften, och de anställda har slutit sig samman i fackförbund för att mildra den inbördes konkurrensen om arbetstillfällen och för att stärka sin position gentemot arbetsgivare²¹², något som Klas Åmark kallar för öppna karteller.²¹³ Vissa yrkesgrupper har koncentrerat sina ansträngningar på att förhindra konkurrens av icke-utbildad, eller åtminstone inte för yrket utbildad, arbetskraft.

Lärarna har formerat sig såväl internt som externt för att driva frågor som de finner angelägna. *Internt* har lärarna formerat sig i organisationer, och ledarna i dessa har arbetat för att etablera och stärka

209 Jmf. Macdonald 1995, s. 51. För en sammanfattning av resan ”det professionella projektet” se Macdonald 1995, s. 187-189.

210 Se Hellberg för en diskussion om etablerande av ”yrkesmedvetenhet” och yrkesorganisation som bygger på Elster (i Hellberg 1978, s. 91-105). Hellberg diskuterar dock i termer av ”profession som kollektivt flertal”, ”profession i sig”, ”profession för andra” och ”profession för sig”. För en motsvarande diskussion om utvecklande av klassmedvetenhet se Elster 1976, s. 63. Jmf. även med Archer som diskuterar agentskap i termer av primärt agentskap, dvs. oorganiserat agentskap av personer som delar samma/lika objektiva livschanser/situationer, samt korporativt agentskap, dvs. organiserat kollektivt agentskap. (Archer 1995; Archer 2000a)

211 Karlsson med hänvisning till Marx i Karlsson 1981, s. 41-42; Karlsson 1983, s. 223-224.

212 Karlsson 1981, s. 42; Karlsson 1983, s. 223-224.

213 Åmark 1989.

en gemensam yrkesidentitet och gemensamma förhållningssätt och yrkesprojekt som grund för kollektivt agerande. Lärarnas föreningar och förbund är intresseorganisationer som ytterst vilar på medlemmarnas förtroende, och de yrkesprojekt ledarna formulerat måste botten i frågor som medlemmarna finner angelägna och är engagerade i. Men det är också viktigt att få genomslag för projekten *externt*, att de tilltalar tongivande utbildningsagenter som exempelvis politiska partier och skoladministratörer, och för att åstadkomma detta måste projekten anpassas till aktuella samhällsliga villkor och föreställningar.²¹⁴

I lärarnas föreningar och förbund fanns det drivande personer och grupper som formulerade visioner och strategier för sina respektive lärarkollektiv och det är dessa rörelseintellektuella²¹⁵ som främst kommer till tals i studien av lärarnas organisering och yrkesprojekt. Arbetet i förbunden och föreningarna kan förstås som ett uttryck för ett särskilt starkt engagemang i yrkesfrågor och/eller sociala frågor/skolutvecklingsfrågor. Det organisatoriska arbetet kan dock också ha inneburit möjligheter för extra offensiva lärare till en individuell karriär inom organisationen²¹⁶ eller till en alternativ karriär som exempelvis skolledare eller politiker.

Gabrielsson och Paulsson talar om ”dominerande koalitioner” inom organisationer, och dessa utgörs av ledande personer vars värderingar och uppfattningar formar organisationens strategiska inriktning. Koalitionens makt är dock inte absolut, utan beroende av andra organisationsmedlemmar som till exempel de medlemmar som har gränssroller mellan koalitionen och ”gräsrötterna” och som på så vis besitter och hanterar information från omgivningen. Relationen till dessa medlemmar med gränssroller kan modifiera den dominerande koalitionsplaner och beslut. Den ledande kärngruppen är ofta tillräckligt liten för att enskilda individer ska ha ett starkt inflytande på besluten, och personer i dessa strategiska positioner bär med sig erfarenheter och personlighetsdrag som formar deras förståelse av situationen och därmed också de projekt de föreslår och driver.²¹⁷

Medlemmar som inte arbetar på riksnivån kan tendera att vara mer

214 Jmf. Rothstein 1992.

215 Angående begreppet ”rörelseintellektuella” se Eyerman & Jamison 1991, kap. 4. Jmf. även med Broadys diskussion om en folkrörelseelit i Sverige med ett särskilt kulturellt och socialt kapital (Broady 1985, s. 13–14).

216 Jmf. Hellberg 1997, s. 36.

217 Jmf. Gabrielsson och Paulsson i diskussion med Child och Normann (Gabrielsson & Paulsson 2004, s. 59).

intresserade av nära organisationsfrågor och frågor kring lokala arbetsvillkor²¹⁸. Här kan en spänning uppstå mellan ledare och medlemmar. Förväntningar och förhoppningar på organisationens roll kan med andra ord få delvis olika innebörd för dessa olika grupperingar, och motsättningar och skiljaktigheter mellan rörelsers ledning och medlemmar är ett sedan länge välkänt och problematiserat fenomen.²¹⁹

Förutom att lärarna formerat sig internt i sina organisationer har de också drivit en *extern* verksamhet, dvs. gentemot andra agenter i omvärlden. Ofta görs en distinktion mellan *professionella* och *fackliga strategier*, och inom professionsforskning betonas den vetenskapliga kunskapen som basen/grunden för yrkesgruppens agerande som intressegrupp. Enligt Inga Hellberg strävar professioner efter kunskapsmonopol för att uppnå yrkesmonopol, dvs. ett erkännande av att yrkeskåren har en viss värdefull kunskap och därför är den enda med tillräckligt kompetens att utföra den aktuella tjänsten.²²⁰ Magali Sarfatti Larson förstår professionalisering i termer av social stängning av ett yrkesfält. För att en yrkeskår ska kunna uppnå och behålla en hög efterfrågan på sin kunskap och kompetens, vilket förväntas ge hög ersättning, eftersträvas monopol på yrkesutövningen/tjänsterna.²²¹ Frank Parkin menar att stängningar av ett yrkesfält kan ske genom *exkludering* (eg. exclusion) eller *utvidgning* (eg. usurpation). Den första strategin begränsar konkurrensen/säkrar positioner genom handlingar som riktar sig neråt i yrkeshierarkin. Den andra varianten omfattar strategier från en underordnad yrkeskår som vill ta över eller ta del av en överordnad yrkeskårs resurser.²²² Ann Witz diskuterar hur yrkesgrupper likt barnmorskor historiskt har använt sig av en *dubbel stängningsstrategi* i det att de försökte att utvidga sitt yrkesfält gentemot läkare men stänga det för icke auktoriserade utövare.²²³

Yrkesgrupper kan också använda sig av fackliga strategier. Då betonas intressekonflikter mellan arbetsgivare och arbetstagare, och Mats Greiff menar att de ekonomiska och sociala intressena står i förgrun-

218 Jmf. Rolandssons diskussion om potentiella konflikter mellan centrala och lokala perspektiv inom facket (Rolandsson 2003, s. 34).

219 Michels 1983/1911; Webb 1897, vol. 1, kap. II, vol. 2, kap. IV; Mills 1948, kap. 15. Se även Hellberg om makarna Webbs diskussion om fackföreningsrörelsens professionalisering (Hellberg 1997, s. 9, 14–16).

220 Hellberg 1978, s. 37, 52.

221 Larson 1977, s. xvii.

222 Parkin menar dock att usurpation är en facklig strategi (Parkin 1979, s. 44–45, 74).

223 Witz 1992, s. 6, 50.

den i kollektivets strävanden²²⁴. Fackliga strategier innebär att yrkesgruppen kan använda sig av ett mot arbetsgivaren mer konfrontativt agerande, vilket kan inkludera tillämpande av strejker. Fackliga organisationer utgör enligt Åmark öppna karteller, vilket innebär att de är tillgängliga för alla yrkesutövare inom fältet med syfte att eliminera underbudskonkurrens. Konkurrensen mellan yrkesutövarna regleras genom standardisering av arbetsuppgifter, reglering av löner etc. och det finns kollektiva regler för att upprätthålla kartellen. Medan de professionella stängningsstrategierna syftar till att avgränsa rätten att utöva arbetet syftar den öppna kartellen istället till att begränsa konkurrensen inom det egna lägret genom gemensamma regleringar.²²⁵ De professionella stängningsstrategierna är således ett uttryck för konflikter och konkurrens *mellan arbetstagare*, medan den öppna kartellen/den fackliga strategin utgör ett försök att tona ner konflikterna inom arbetstagarkollektivet och istället rikta udden och konflikten *mot arbetsgivarna*.

Professionella strategier kan väljas då arbetstagarna är i större beroendeställning till arbetsgivaren. De professionella strategierna framstår som mindre hotfulla för arbetsgivaren och udden främst riktas mot andra yrkesgrupper/yrkeskategorier eller mot utbildad arbetskraft. Professionella strategier har historiskt använts inom yrken där yrkesutövarna haft ett borgerligt habitus²²⁶ och yrkesutövarnas strävan efter samförstånd och samarbete med arbetsgivarna²²⁷ kan motivera dem till att välja mer kunskapsorienterade strategier. Yrkesgruppernas strävan, som i hög utsträckning varit orienterad mot förbättrad kunskapsproduktion men också betoning på yrkets samhällsnyttiga och altruistiska aspekter, har främst varit förknippade med status och mer indirekt med bättre materiella villkor.²²⁸

Fackliga strategier, som löneförhandlingar och strejker, är mer konfliktorienterade strategier för att förbättra materiella och sociala arbetsvillkor, och har historiskt främst förknippats med arbetarkollektivet. Yrkesgrupper med professionella anspråk och med rekrytering från de borgerliga skikten var runt förra sekelskiftet ofta noga med att inte bli

224 Greiff 1992, s. 32–33.

225 Åmark 1989, s. 105–107.

226 Jmf. Emanuelsson 1990, s. 9, 44, 48, 51, 53–55 samt kap. VII.

227 Se Ericsson om traditionell medelklassideologi som bakgrund till tjänstemannaorganisationernas motstånd mot exempelvis strejker (Ericsson 1983, s. 137).

228 Jmf. Emanuelsson 1990.

associerade med fackliga organisationer och aktioner.²²⁹ Ett sådan konfliktorienterat förhållningssätt var också riskabelt för arbetstagarare som inte hade anställningstrygghet.²³⁰ Lärarnas ställning som offentliganställda gjorde också att de länge inte heller hade rätt att förhandla om arbetsvillkor eller använda sig av fackliga strejker. För dem återstod då möjligheten att arbeta långsiktigt för att förbättra skolans och yrkets status genom att bilda opinion, att påverka enskilda riksdagsmän och skriva petitioner. Folkskollärarna fick först formell förhandlingsrätt 1937 och full kollektiv avtalsrätt och konflikträtt 1966²³¹.

Vidare har lärare som offentliganställda ett samhällsuppdrag och nära relationer till elever. Samhälleliga konjunkturen och förändringar visar sig tydligt i skolans värld och lärarkåren har historiskt verkat för att lyfta fram vikten av utbildning och satsningar på skolan. Freddy Castro diskuterar hur olika yrkesgruppers arbetsförhållanden kan forma deras intressen och vilka andra grupperingar de söker allianser med. Castro visar på hur välfärdsstatsprofessionella i Sverige har slutit strategiska allianser med arbetarklassen, medan marknadsprofessionella istället vänt sig till borgarklassen. Styrkan hos de olika allianserna får konsekvenser för de respektive professionella gruppernas styrkeposition i samhället och förändras över tid.²³² Lärarnas status och styrkeposition kan på så sätt förstås i ljuset av bredare sociala grupperingar och omgrupperingar samt förskjutningar av maktpositioner mellan nätverk av agenter.

Även personliga allianser mellan nyckelpersoner i yrkesorganisationer samt opinionsbildare och politiker kan vara viktiga för de eventuella framgångar som en yrkeskår har med sina projekt²³³. Ett intressant exempel på detta är Ulla Alm/Lindström, som var folkskollärarinna, redaktör för folkskolläraryrkesförbundets tidning, aktiv socialdemokrat och senare statsråd i den socialdemokratiska regeringen. Lindström var också vän²³⁴ till makarna Myrdal, vilka liksom folkskolläraryrkesförbundet var aktiva i kampen för att återinföra likalönsprincipen för manliga och kvinnliga folkskollärarinnor. Alva Myrdal var, som Broady framhåller, också en viktig socialdemokra-

229 Jmf. Ericsson 1983, s. 136–138; Emanuelsson 1990, kap. VII; Nilsson 1996, s. 64–68, 83.

230 Jmf. Nilsson 1996, s. 83; Ericsson 1983, s. 102–103.

231 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 251; Åberg 1978, s. 137–138.

232 Castro 1992, s. 223–229; Castro 1999. För en diskussion av alliansbegreppet inom professionsforskning se Selander 1989, s. 112, 114–115.

233 Jmf. Nilsson 1996, s. 293.

234 Hirdman 2006, s. 351–352.

tisk representant i 1946 års politiskt tillsatta skolkommission, och hon var därtill ordförande i läroplansdelegationen. Broady menar vidare att Alva Myrdal var en av de viktigaste personerna när det gällde att etablera (folkskollära)progressivismen som en statlig utbildningskurs under efterkrigstiden.²³⁵

Professioners egenskaper, intressen och organisering

Inom sociologin har det länge bedrivits forskning om yrken, och inte minst kring vad som brukar benämnas för professionella yrkesgrupper. Denna forskning berör bland annat yrkesgruppers drivkrafter, agerande och roll i samhället.

Den tidiga professionsforskningen försökte avgränsa professioner från icke-professioner och utgångspunkten var inflytelserika yrkesgrupper som exempelvis advokater och läkare. Professioner förstods²³⁶ som yrken grundade i teoretisk kunskap och reglerade av yrkesetik, utövarnas kompetens garanterades genom examen och de arbetade för det allmännas bästa. Därtill var yrkesutövarna organiserade.²³⁷ Utifrån detta strukturfunktionalistiska perspektiv framstår professioner som en positiv och rationell kraft i det moderna samhället. Ansatsen har dock senare kommit att kritiseras för att formalisera de professionella gruppernas egna ideologier.²³⁸

På 1970-talet utmanades det strukturfunktionalistiska forskningsperspektivet²³⁹ av en konfliktorienterad professionsforskning som istället menar att yrkesgrupper drivs av egenintresse och försöker främja sina egna intressen på bekostnad av andra.²⁴⁰ Keith Macdonald menar att det skedde en förskjutning från frågan: "Vilka funktioner fyller professioner i samhället?" till "Hur lyckas professioner övertyga samhället om att ge dem en privilegierad position?"²⁴¹ Till skillnad från ett strukturalistiskt perspektiv intogs ett agentperspektiv och fokus riktades mot yrkesgruppers organisering och agerande.

235 Broady 1982, s. 35-39.

236 Se exempelvis Parsons 1939, s. 185-199. Parsons menar att de professionellas praktik kännetecknas av universalism, neutralitet, specificitet och kollektiv orientering, vilket grundas i förvärvade egenskaper. Detta kontrasteras mot praktiker som kännetecknas av partikularism, affektivitet, diffushet och jag-orienterat handlande utifrån tillskrivna egenskaper som klass eller kön. Se även Brantes behandling av Parsons professionsteori (Brante 1987, s. 125-134).

237 För en diskussion av egenskapsansatsen/det strukturfunktionalistiska perspektivet se Brante 1987, s. 124-134; Castro 1992, s. 61-62; Hellberg 1991, s. 10-11; Hellberg 1999a, s. 46-47.

238 Jmf. Brante 1987, s. 137-138 och Castro 1992, s. 62.

239 Hellberg 1999a, s. 48.

240 Brante 1987, s. 134.

241 Macdonald 1995, s. xii. SP:s översättning.

Begreppet professionellt projekt började användas som ett sätt att förstå och förklara professioner och professionalisering.²⁴² Centrala tidiga verk inom den konfliktorienterade ansatsen har skrivits av Larson²⁴³ och Hellberg²⁴⁴. Larsons och Hellbergs professionsteorier bygger på Webers teori om monopolisering och stängning, och de uppmärksammar professioners strategier för att exkludera andra yrkesgrupper från det egna yrkesområdet.²⁴⁵ En rad avhandlingar har skrivits som anknyter till stängningsperspektivet²⁴⁶ och inom forskning om lärare är Florins avhandling²⁴⁷ särskilt viktig för föreliggande avhandling.²⁴⁸

Professionalisering förstås inom den konfliktorienterade ansatsen som en maktstrategi där yrkesgrupper försöker flytta fram eller legitimera sin position utifrån en lång högskoleutbildning och forskningsanknuten yrkespraktik.²⁴⁹ Utbildningen ligger till grund för det kunskapsmonopol som professionen strävar efter eller hävdar. Kunskapsmonopolet förväntas i sin tur innebära monopol på rätten att utöva yrket²⁵⁰, och yrkesutövarnas drivkraft bakom professionaliseringsprojektet är enligt Larson viljan att åstadkomma socialt avancemang, en individuell karriär genom att yrkets status ökar. Monopol på kunskaper och positioner på arbetsmarknaden är en väg till status, prestige, makt och materiella belöningar både i arbetslivet och samhället i stort.²⁵¹

Läraryrket har ibland diskuterats och definierats som en profession men också som en icke-profession eller en semiprofession, dvs. yrket har professionslika drag och yrkesutövarna professionella anspråk, men yrket har ändå inte fullvärdig professionsstatus. Avsikten här är inte att klassificera läraryrket utan istället fokuseras lärares strukturella kontext och agerande, och det senare har omfattat såväl professionella som fackliga och politiska aspekter. Utifrån denna bredare ansats blir det mer relevant att tala om en *yrkeskår* än om en profession

242 Macdonald 1995, s. xii-xiii.

243 Larson 1977.

244 Hellberg 1978.

245 Larson 1977; Hellberg 1978.

246 Se exempelvis Emanuelsson 1990; Nilsson 1996; Öberg 1996; Einarisdottir 1997; Dellgran & Höjer 2000; Aili 2002; Wingfors 2004; Berntsson 2006.

247 Florin 1987.

248 Ytterligare historiska studier om läraryrkets professionalisering (i en bred bemärkelse) har gjorts av Tallberg Broman 1991; Ullman 1997; Hatje 1999. Även Linné 1996 kan delvis räknas dit. Lind 2000 har gjort en professionaliseringsstudie med nutida fokus.

249 Hellberg 1978. För en diskussion av forskning om professioner och vetenskap se Castro 1992, s. 63-66.

250 Hellberg 1991, s. 16-17.

251 Larson 1977, s. xvii, 66-79.

när lärarna som en kollektivt organiserad yrkesgrupp²⁵² åsytas. Men inom professionssociologin har en rad väsentliga frågor knutna till yrkens formering, villkor, organisering och strategier²⁵³ formulerats och behandlats, vilka har inspirerat föreliggande studie av lärarkåren. För lärarna menar jag vidare att det inte går att tala om så starka stängningsmekanismer som kunskapsmonopol och yrkesmonopol²⁵⁴. Skolan är allt för intressant för en rad politiska och andra agenter för att makten över den skulle lämnas helt i händerna på lärarna. Men styrkan med stängningsperspektivet menar jag är att fokus riktas på det ömsesidiga beroendeförhållandet²⁵⁵ mellan yrken och dess omgivning.

På senare tid har lärarförbunden använt sig av en stängningsstrategi, de har arbetat för att driva genom lärarauktorisering. På *Dagens Nyheter*s debattsida redogör Mats Alvesson, professor och organisationsforskare vid Lunds universitet, för sin syn på drivkrafterna bakom lärarkårens agerande för att inrätta auktorisering. Alvessons argumentation bör förstås utifrån att den förekommer i en debattartikel, men den innebär också en renodling av vissa ställningstaganden som kan förekomma bakom stängningsperspektivet²⁵⁶:

Professionalisering – så som auktorisering av lärare -- handlar om politik och kampen för status, makt och materiella ersättningar. Yrkesgrupper vill ha monopol på arbetsmarknaden och begränsa konkurrens och – insyn. Man bygger murar kring yrket för att stänga ute icke behöriga. Personlig lämplighet och förmåga att skapa resultat marginaliseras. Det finns ingen anledning att tro att någon med en viss examen nödvändigtvis eller ens med stor sannolikhet är en framtida duktig yrkesperson.²⁵⁷

252 Lärarkår används också som en synonym till lärare som korporativ agent.

253 Göransson menar att strategibegreppet lämpligen står för en medvetet utformad handling med syfte att uppnå ett långsiktigt mål (Göransson 2000, s. 110).

254 Även Castro ställer sig tveksam till monopolbegreppets användning inom professionsforskning och föredrar istället att enbart tala om stängningar (Castro 1992, s. 69).

255 Angående yrkens relationer till sin omgivning se Hellberg 1978, s. 25; Hellberg 1991, s. 16–17; Hellberg, Saks & Benoit 1999, s. 3.

256 Debattartikeln är också intressant eftersom det är exempel på hur forskare också kan verka som opinionsbildare, vilket kan få konsekvenser för beslut rörande i det här fallet lärarkåren.

257 Alvesson 2006a. Alvesson har också initierat en liknande diskussion i *Universitetsläraren* under rubriken "Om professionaliseringsförsök och högskolisering av allt mera". I denna artikel diskuterar han dock inte specifikt läraryrket (Alvesson 2006b). Svensson svarar i det efterföljande numret av *Universitetsläraren* på Alvessons artikel och argumenterar istället för universitetens och högskolornas möjliga bidrag till kompetent yrkesutövning. Svensson lyfter också fram hur professionsforskning som betonade professioners cyniska jakt på status och privilegier utifrån egenintresse medverkade till politiskt maktkamp och försök att försvaga professionella gruppers ställning under sent 80-tal och tidigt 90-tal. (Svensson 2006)

Thomas Brante har kritiserat den egenskapsorienterade professionsforskningen för att vara naiv, dvs. att ta de professionella grupperna på orden och okritiskt acceptera deras självförhålligande beskrivningar av yrkesutövarnas altruism och kunskapsbaserade praktik.²⁵⁸ Det neo-weberianska stängningsperspektivet kritiserar å andra sidan för att tendera till cynism, dvs. yrkesgruppers strävan reduceras till agerande utifrån snäva positionsintressen. Vad båda perspektiven har gemensamt är att de är idealistiska, dvs. ahistoriska till sin karaktär och de har på förhand fastställt yrkeskårers drivkrafter trots att dessa kan skilja sig åt. Frågan om varför en yrkesgrupp agerar som den gör vid ett visst tillfälle kan med fördel istället analyseras på ett mer öppet sätt i förhållande till den aktuella historiska kontexten.²⁵⁹ Brantes varningar menar jag är viktiga att bära med sig. Lärarnas ambitioner att reformera skolan kan väckas av såväl intressen att förbättra de egna materiella villkoren, som utifrån egna erfarenheter av fattigdom, diskriminering och/eller genom kontakt med elevers villkor. Lärarnas motiv bör således inte reduceras till antingen altruism eller egenintresse²⁶⁰, utan kårens drivkrafter och ageranden har visat sig mer mångdimensionella än så.

Genusperspektiv på lärares villkor och yrkesprojekt

Senare decenniernas forskning har visat att yrkesgruppers villkor och yrkesprojekt inte är genusneutrala.²⁶¹ Ett tydligt tecken på hur patriarkala genusstrukturer varit verksamma inom läraryrket är att folkskollärarna länge hade "lön efter kön".

Sylvia Walby menar att relationen mellan kvinnor och män kännetecknas av ett patriarkalt system, dvs. av sociala strukturer och praktiker inom vilka kvinnor blir dominerade, förtryckta och exploaterade av män.²⁶² Walby analyserar den historiska förändringen då kvinnor trädde in i förvärvsarbetet och samhället genomgick då enligt Walby en transformation från en privat genusregim till offentlig genusregim. I den privata genusregimen var kvinnorna huvudsakligen hänvisade till hemmasfären, men efter den offentliga genusregimens genombrott kännetecknas samhället istället av en mer offentlig form av patriarkat.

258 Se även Castro 1992, s. 62.

259 Brante 1987, s. 134-148, 152.

260 Jmf. Svenssons svar på Alvesson debattartikel (Svensson 2006). Jmf. Svensson 2002, s. 15 och Hellberg 1999b.

261 Se exempelvis Ericsson 1983; Hellberg 1989; Nilsson 1996; Östberg 1997, del II; Einarsdóttir 1997.

262 Walby 1994, s. 36.

Det innebär att kvinnorna visserligen rör sig i den offentliga sfären, men att de fortfarande segregeras och underordnas männen. Ojämligheten mellan könen har enligt Walby inte försvunnit utan har förändrats på ett komplext sätt.²⁶³

Den analys som Walby gör är tillämpbar på läraryrket i Sverige.²⁶⁴ Före folkskolans uppkomst var det ofta kvinnorna i hushållet som lärde barnen att läsa, och kvinnor kunde också vara verksamma som ”skolmostrar”, dvs. för liten ersättning undervisa även andras barn i hemmiljö. Men i samband med folkskolans etablering och att undervisningen flyttade till offentliga skollokaler uteslöts kvinnorna formellt från folkskolläraryrket. De tilläts inte att delta i lärarseminariernas undervisning eller genomgå lärarexamen och var därför inte heller formellt behöriga att söka lärartjänster.

Även Sverige stod inför det offentliga patriarkatets genombrott och redan efter knappt två decennier tilläts kvinnor utbilda sig till och få tjänst som folkskollärarinna och småskollärarinna. Yvonne Hirdman beskriver hur den kapitalistiska och demokratiska logiken samverkade och möjliggjorde kvinnors inträde i arbetslivet. Krav på kvinnors lika rättigheter restes utifrån demokratiargument, och den kapitalistiska logiken tog ingen hänsyn till kön utan eftersträvade så billig arbetskraft som möjligt, vilket gynnade kvinnor. Hirdman visar också, likt Walby, hur kvinnornas villkor kom att skilja sig från männen, hur det skapades särskilda ”rum” för kvinnor, hur de hölls åtskilda från männen och hur deras arbete värdesattes lägre.²⁶⁵ Detta visade sig i läraryrket genom hierarkisering av de olika lärarkategoriernas status, lön och arbetsvillkor, vilket gynnade de manliga lärarna på lärarinnornas bekostnad.²⁶⁶ Men även om mäns och kvinnors villkor skilde sig åt på arbetsmarknaden öppnades, som Florin påpekar, ändå möjligheter för lärarinnor att bli självförsörjande, självständiga, att komma in ett socialt sammanhang, möta arbetskamrater och få bekräftelse för sina arbetsinsatser. Kvinnors delaktighet i arbetslivet var ett viktigt led i ett kvinnoemancipatoriskt projekt, och kvinnors rätt till arbete och ansvar i offentligheten utgör ett ledtema i de senaste hundraårens kvinnokamp.²⁶⁷

263 Walby 1997, s. 1, 63–65.

264 Se avhandlingens empiriska kapitel.

265 Hirdman 2003, s. 101–130.

266 Florin 1987.

267 Florin 2004, s. 21.

Att lärarinnornas villkor och rättigheter skilde sig från de manliga lärarnas fick kvinnorna att sluta sig samman och verka för att förändra situationen. I kraft av sina erfarenheter verkade de också för jämställda villkor för eleverna. Lärarinnorna producerade läroböcker om kvinnliga förebilder som Kristina Gyllenstierna och heliga Birgitta²⁶⁸ och de arbetade för lika villkor och rättigheter för pojk- och flickelever när det gäller tillgång till undervisning och utbildning. Idag har lärarinnornas krav gått igenom. Ingegerd Tallberg Broman m.fl. menar att det skett en förskjutning i svensk skolpolitik från en jämlikhetssträvan som bottnade i en mansdominerad socialdemokratisk rörelse, till jämställdhetskrav formulerade av skolmyndighetsfeminister.²⁶⁹

Åtskillig forskning har med andra ord visat på hur föreställningar kring kön har motiverat, möjliggjort och begränsat lärares handlingsutrymme över tid.²⁷⁰ Denna insikt har i hög grad kommit att präglavhandling.

Lärares yrkesprojekt

Begreppet ”professionellt projekt” har använts om yrkeskårens strävan efter kollektiv social mobilitet, dvs. genom att driva på förbättringar för det egna yrkeskollektivet kunde också den enskilda yrkesutövarens intressen tillvaratas.²⁷¹ Det är en förståelse av lärarnas ageranden och strävanden som förefaller rimlig, och som de ger uttryck för i skilda sammanhang. Men likaväl som att lärare har kunnat motiveras och drivas av egenintresse, så har de också visat prov på starkt personligt engagemang för sina elever och patos för social rättvisa.²⁷² Känslor av omsorg och solidaritet förefaller med andra ord också ha varit viktiga drivkrafter i lärarnas yrkesgärning och i deras kollektiva projekt, vilket bland annat kommer till uttryck i deras visioner om skolan. Jag har därför valt att använda begreppet ”yrkesprojekt” istället för professionellt projekt. Med yrkesprojekt avses här både de mål som kåren har

268 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 153.

269 Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 195. Författarna menar vidare att den svenska utbildningsforskningen på 1970-talet främst utgick från ett klass- och socialgruppsperspektiv, i slutet av 1980- och början av 1990-talet av ett köns- och genusperspektiv, och därefter har dessa perspektiv kompletterats med ett etnicitetsperspektiv (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 44).

270 Se exempelvis Florin 1987; Tallberg Broman 1991; Hatje 1999; Gannerud 2001a; Sparrlöf 2005; Bernts-son 2006.

271 Larson 1977, s. xvii, 66-79.

272 Jmf. Wennerströms diskussion av drivkrafter hos kvinnliga klassresenärer, i Wennerström 2003, s. 117. Jmf. Sayers diskussion om ”disinterested judgment” (Sayer 1999).

satt upp och de strategier som de använt för att realisera de kollektiva engagemangen. Yrkesprojekt inkluderar, men syftar även till aspekter som går utöver, en kollektiv social mobilitetsresa.

Avslutningsvis

I detta kapitel görs en synkron, strukturell analys av läraryrke, lärarkår och utbildningssystem. Avsikten är att lyfta fram studieobjektets konstitutiva egenskaper. Sociologins objekt är relationella till sin karaktär, och detta gäller också min förståelse av läraryrke och lärarkår. Genom analytisk abstraktion mejslas strukturen fram i termer av uppsättningar av interna relationer, och analysen görs genom en diskussion av tidigare forskning och dess bidrag till föreliggande studie. När jag närmat mig mitt studieobjekt ”lärares villkor, organisering och yrkesprojekt” har jag använt mig av ett retroduktivt angreppssätt och ställt frågan: ”vilka mekanismer har orsakat problematiken?”, dvs. vilka mekanismer krävs för att studieobjektet ska vara som det är? Analysen sker med hänsyn till sociala strukturer, kulturella strukturer och agentskap, och läraryrket förstås som ett yrke relaterat till en *arbetsmarknadsstruktur* och en *utbildningsstruktur*, och vidare ett yrke där *kulturella, klass- och patriarkala genusstrukturer* på ett tydligt sätt manifesterar sig. *Lärarnas yrkesprojekt* har präglats och formulerats i förhållande till denna villkorande strukturella kontext, vilket framgår i avhandlingens tre empiriska kapitel. Men samtidigt har lärarnas agentskap, deras reflexivitet, intentionalitet och handlingskraft, varit betydelsefullt för att styra projekten i vissa riktningar. I analysen av det empiriska materialet har jag laborerat med dessa mekanismer, deras egenskaper och krafter samt hur de har realiserats genom lärarnas historia.

Strukturella abstraktioner är synkrona analyser av relationer frusna i tid. Kausal analys är diakron, den syftar till att förklara processer över tid.²⁷³ En analys av vad som orsakar processer omfattar inledningsvis en abstraktion av orsakande mekanismer, de egenskaper och krafter de aktuella strukturerna och agenterna bär på. Men för att förklara ett konkret skeende räcker det inte bara med att göra en strukturell analys av mekanismers konstituerande interna relationer, utan då krävs det också att vi går vidare från strukturell analys till kausal analys.²⁷⁴ Ett

273 Danermark m.fl. 1997, s. 69; Brante 1987, s. 148–149.

274 Danermark m.fl. 1997, s. 69.

objekts struktur visar bara på dess egenskaper och potentiella krafter och huruvida dessa krafter aktualiseras, och vilka uttryck de tar sig i kontakten med det myller av relationer som samhället består av, är kontingent. Den strukturella analys som görs här i teorikapitlet utgör en förutsättning för den kausala analys som presenteras i avhandlingens tre empiriska kapitel (kapitel 5, 6 och 7). Det är dock inte så enkelt jag i det praktiska forskningsarbetet gått från strukturell analys till kausal analys. Forskningsprocessen har präglats av en rörelse mellan metateori, teori och empiri, dvs. mellan olika abstraktionsnivåer, och slutet på processen har ingalunda varit given utan i hög utsträckning styrts av praktiska begränsningar som tidsramar.

Metod

Föreliggande avhandling behandlar läraryrket inom den grundläggande utbildningen i Sverige, och studien omfattar tiden från cirka år 1800 till nutid. Att utifrån en ”helhetssyn” samla in material för en heltäckande analys av läraryrket under två sekler hade varit ett ogörligt projekt. Urvalet av empiri har istället varit metateoretiskt och teoretiskt guidat, men metateorin och teorin har också varit tillräckligt öppna för att låta empirin verka och möjliggöra kognitiva överraskningar (jämför kapitel 2). I detta kapitel utvecklas mer konkret hur metodologi och teori har guidat forskningsprocessen och både öppnat och stängt vägar i närmandet av empirin.

Empiri

Avhandlingen bygger i huvudsak på tidigare forskning. Ambitionen har inte varit att utifrån primärmaterial ge nya eller alternativa belysningar av delskeenden. Istället har en sammanställning och reanalys gjorts av tidigare forskning och annat material. Avhandlingens eventuella bidrag består i det metateoretiska och teoretiska perspektivets genomlysning av det studerade och den systematisering som analysen innebär.

Arbetsprocessen inleddes med läsning av översiktsverk om svensk utbildning och utbildningshistoria med särskilt fokus på lärares villkor inom den grundläggande utbildningen. Ganska tidigt gjordes en indelning av lärares villkor och agentskap i tre skilda utbildningshistoriska perioder (se kommande avsnitt om periodisering) utifrån

teorier om yrkessociologi och utbildningssystem (se kapitel tre). Därefter följde fördjupad läsning av empiri som var aktuell för respektive tidsperiod.

Analysen baseras på forskning från skilda discipliner som sociologi, pedagogik, historia, filosofi, idéhistoria, ekonomisk historia och statsvetenskap, och urvalet av litteratur gjordes utifrån bedömningen att det var forskning som präglades av centralitet, aktualitet och relevans, dvs. den var återkommande refererad i annan litteratur, hade tidsmässig aktualitet och slutligen relevans för studieobjektet. Delar av denna forskning behandlas närmare i avhandlingens teorikapitel och därför nämns bara några centrala verk här.

När det gäller läraryrket ur ett historiskt perspektiv har framför allt Christina Florins och Åke Islings arbeten varit viktiga, och även Agneta Linnés avhandling om lärarutbildningens framväxt. Carin Bergströms bok om ”skolmostrar” och ”läsmästare” på landsbygden före folkskolereformen har också varit till stor hjälp. Till hjälp för att skildra läraryrkets villkor i Sverige¹ under de senare decennierna har forskning av Lennart G. Svensson, Ingrid Carlgren, Sverker Lindblad, Kajsa Falkner och Anders Persson använts.

Det finns visserligen en del forskning om lärares liv och arbete men än mer rikligt med forskning om utbildning och det svenska utbildningssystemet. Torsten Husén, Åke Isling, Sixten Marklund, Gunnar Richardsson, Bengt Sandin och Ingela Schånbergs har arbetat med utbildningshistoria och deras arbeten är av stor vikt för avhandlingen. Forskning av Ingrid Carlgren, Tomas Englund, Ulf P. Lundgren och Anders Persson har använts för att skildra och analysera senare förändringar inom det svenska utbildningssystemet.

En ytterligare viktig orienteringspunkt har varit *Den svenska folkskolans historia (SFH)*, vilket är ett praktverk i sex band som skildrar folkskolans uppkomst och förändring fram till 1962. Likaså har Föreningen för svensk undervisningshistorias årsböcker varit en rik källa. Föreningen bildades av folkskolläraren Rud B. Hall 1920 med syfte att samla in och dokumentera utbildningshistoriskt material. Föreningen har sedan dess gett ut drygt 200 böcker med varierande innehåll som exempelvis lärar- och skolinspektörsminnen, enskilda skolors histo-

1 Inspiration har hämtats från analyser av omstruktureringen av skola och läraryrke i England (se exempelvis Willmott 2002; Scott 2000; Halsey m.fl. 1997, särskilt kapitlet av Whitty), men det blir inte särskilt synligt i avhandlingens empiriska kapitel eftersom de behandlar svenska förhållanden.

ria, samt skildringar av skolpionjärer och seminarieutbildning.²

För att få inblick i lärares livssituation har självbiografiskt material använts. Lärarna var/är en skrivande yrkesgrupp, och lärare och skolledare har skrivit otaliga skildringar av det egna yrkeslivet³ och historiker över enskilda skolor. Som exempel på sådant material kan Annelie Johanssons sammanställning av åtta lärares yrkeslivsberättelser samt Rut Holms och Inga Elgqvist-Saltzmans bok framhållas. Material av denna karaktär har gett ökad förståelse för de villkor som präglade läraryrket och lärarnas vardag, och tidsmässiga och kontextuella sammanhang⁴ framgår på ett tydligt sätt i texterna.

Jag har även tagit del av skönlitteratur⁵ som handlar om lärare. Denna kan bidra till att ge liv, färg och rörelse åt hur lärares liv har kunnat gestaltas. Skönlitteratur har också lästs som exempel på möjliga tidstypiska föreställningar⁶ om lärare. Samma funktion har fotografier⁷, bilder och teckningar av lärare haft, och dessa kan ge inblick i hur de avbildade vill framstå, men även visa på föreställningar och fördomar som svårigen låter sig beskrivas i ord. De avbildade kropparna kan vidare genom sitt sätt att relatera sig till varandra visa på klassrelationer och patriarkala genusrelationer och på så vis påtala reella maktrelationer⁸ präglade av över- och underordning, men de kan också bidra till att forma självuppfattningar och därmed medverka i reproduktionen av befintliga relationer. Bilder har även använts av bland annat lärarnas egna organisationer som en form av diskursiv formering⁹, dvs. för att roa, bilda opinion, peka ut motståndare och visa på utstakad kurs.

Slutligen har lärarfackliga historiska skildringar varit värdefulla i avhandlingsarbetet. Här kan särskilt Viola Rohdin och Gunvor Larsson-Utas bok om folkskolläraryrket, Gertrud Åbergs skrift

2 Richardson 1996; <http://www.undervisningshistoria.se/arsbocker.htm> den 12/12-07.

3 Mellberg har analyserat lärares minnesanteckningar/självbiografier (Mellberg 1996, kap. V).

4 Jmf. Wennerström 2003, s. 65.

5 En källa till inspiration har varit Ursing doktorsavhandling om lärarinnor i svensk skönlitteratur (Ursing 2004).

6 Som Repstad påpekar kan populära och förvrängda framställningar ibland vara väl så intressanta för sociologiska analyser som mer nyanserade sådana (Repstad 1999, s. 89).

7 Jmf. Söderbergs användning av fotografier i analysen av sju kvinnliga pionjärer i yrkeslivet (Söderberg 2003).

8 Att våra kroppar kan kommunicera vår sociala position är något som exempelvis påtalas av Bourdieu och Wennerström (Bourdieu 1999, s. 35-46; Wennerström 2003). Även Eile lyfter fram och analyserar betydelsen av kroppslig kommunikation vid social interaktion (Eile 2005).

9 Jmf. Ehns och Löfgrens diskussion om "kulturkampens strategi och taktik" (Ehn & Löfgren 1982, s. 80-82).

om småskolläraryförbundet, Karin Johanssons och Ulf Fredrikssons minnesskrift om Sveriges lärarförbund, Karl Olsson och Gunvor Larsson-Utas skildring av SAF samt Torbjörn Carles, Sven Kinnanders och Sven Salins bok om Lärarnas riksförbund lyftas fram. Dessa böcker har lästs som vittnesmål och inlagor från de olika förbunden och föreningarna, och har också bidragit till att tydliggöra olika lärarykors villkor och yrkesprojekt.

Källkritik och primärmaterial

Det har påpekats att det inte är helt ovanligt med en relation av ”import och export” mellan samhällsvetare och historiker, där de första formar och levererar teoretiska begrepp och de senare står för det empiriska arbetet. Detta utbyte är förstås långt ifrån problemfritt.¹⁰ Joseph Bryant framhåller att från positivistiskt håll har röster höjts kring vilka risker importen innebär för möjligheten att förhålla sig kritiskt till källorna, och historiskt orienterade samhällsvetare har kritiserats för att söka igenom sekundärkällor efter passande fakta medan de bortser från studier som inte är kompatibla med den egna teoretiska ansatsen.¹¹ Postmodernt inriktade forskare diskuterar däremot inte främst källkritik och källproblem utan ger istället uttryck för en kunskapsteoretisk skepticism gällande forskningens möjlighet att överhuvudtaget kunna skildra reella historiska skeenden, och Bryant menar att det råder en ”tolkningsanarki” inom ansatsen. Själv förespråkar Bryant en realistisk ansats och historiska analyser där hänsyn tas till både källkritiska och kunskapsteoretiska aspekter.¹² De kunskapsteoretiska utgångspunkterna i föreliggande avhandling har utvecklats tämligen utförligt i det metodologiska kapitlet (kapitel 2), men eftersom jag likt Bryant menar att det finns ett värde i att också beakta källkritiska aspekter förs här även en sådan diskussion. Denna antyder problem som kan hänföras till källornas trovärdighet¹³, men också vad gäller tendenser i källorna och hur jag hanterat dessa.

Tidigare forskning och lärarfackliga minnesskrifter utgör det huvudsakliga underlaget för avhandlingens analyser. En av avhandlingens huvudkällor är som nämnts *Den svenska folkskolans historia*.

10 Bryant 2000, s. 511.

11 Bryant 2000, s. 503. Jmf. Törnqvist 1998, s. 261.

12 Bryant 2000, s. 489, 503, 514.

13 Holme & Solvang 1997, s. 135-137.

SFH är utgivet av Sveriges allmänna folkskolläraryörening och redaktören Viktor Fredriksson var ledamot för föreningen i mer än femton år och dessutom dess siste ordförande.¹⁴ *SFH* är ett standarverk inom utbildningsforskning och har säkert på goda grunder tillskrivits hög trovärdighet.¹⁵ Men det som står i verket är en sak, vad som saknas är en annan.¹⁶ Vid en första läsning av *SFH*, kan man få intrycket av att folkskollärarkåren var tämligen homogen och enad trots att den i själva verket utgjordes av olika lärarkategorier som verkade under skilda villkor och det frekvent förekom schismer mellan de olika grupperingarna. Sådana interna motsättningar förefaller ha tonats ner och i stället framhålls folkskolans ställning, upprustning och slutgiltiga etablering som bottenskola/enhetsskola. Vid läsning av *SFH*, likt vid läsning av alla former material, får man med andra ord beakta att även om källan är trovärdig i sig finns det olika former av tendenser¹⁷. Dessa kan bestå i att författarna utifrån sin sociokulturella situation hellre framhåller vissa aspekter än andra, och att det finns en benägenhet att skildra den egna gruppen och dess verksamhet på ett fördelaktigt sätt. Därtill är författare, likt alla människor, villkorade av den sociokulturella kontext de själva befinner sig, något som också innebär blinda fläckar vad gäller insyn i olika problematiker¹⁸ (jämför kapitel 2).

I de fackliga minnesskrifterna försöker författarna emellanåt legitimeras vad som kan uppfattas som kontroversiella ställningstaganden och ageranden från förbundens sida. Ett tydligt exempel på detta är Sveriges lärarförbunds försiktiga behandling av förbundets vändning i frågan om skolans kommunalisering¹⁹, medan texten i Lärarnas riksförbunds minneskrift däremot bitvis kommunicerar ilska över kommunaliseringprocessen²⁰ trots att skriften publicerades relativt lång tid efter riksdagsbeslutet.²¹ När det gäller så pass komplicerade och laddade frågor som exempelvis förbundens agerande vid kommunaliseringen av lärtjänsterna är det förstås viktigt att inte ensidigt ta

14 Olsson & Larsson-Utas 1988, s. 34.

15 Se exempelvis Richardson, Lönnström & Smedberg 1984, s. 72; Florin 1987, s. 30.

16 Jmf. Florin 1987, s. 30.

17 Angående tendens/perspektiv/vinklar se Thurén 1997, s. 81–82, 201.

18 Generellt sett har en stor del av de historiska källor som bevarats skrivit av personer i maktpositioner vilka inte har samma erfarenheter och referensramar som mer marginaliserade grupper (jmf. Repstad 1999, s. 88).

19 Johansson & Fredriksson red. 1993.

20 Carle, Kinnander & Salin 2000.

21 Se kap. 7 för en behandling av kommunaliseringen av skolan och lärtjänsterna.

den ena parten på orden, utan att söka information från flera källor där olika parter ger sin bild av skeendet.²² Ambitionen att undvika allt för tendensiösa framställningar är också en anledning till att jag ofta belägger en händelse eller analys med flera skilda källor. Att jag även ger sidhänvisningar till referenserna är också ett försök att göra analysen mer transparent och underlätta för läsare som själv vill kontrollera källorna. Vidare kan det förhållande att jag använder olika typer av empiriskt material fungera som en form av källkontroll²³ eftersom möjligheten ökar att materialet understödjer, motsäger respektive kompletterar varandra.

En annan källkritisk dimension är att de manliga folkskolläraarnas stämna tenderat att dominera i historieskrivningen.²⁴ Eftersom min avsikt har varit att skriva även lärarinnornas historia har jag ställts inför uppgiften att försöka kompensera denna skevhet. Bristen på symmetri uppmärksammades först en bit in i avhandlingsprocessen, och det var kanske främst i samband med att jag noterade att det förekommit något så genomgripande som en särorganisering av de olika folkskollärarkategorierna under första hälften av 1900-talet. Särorganiseringen som fenomen bidrog till att jag fick upp ögonen för de skilda villkor som förelegat för kvinnliga och manliga lärare, och händelsen utgör ett exempel på hur empirin överraskade mig och i det här fallet gjorde mig medveten om min inledande ”könsblindhet”. Det visade sig också att lärarnas särorganisering inte var särskilt väl beforskad, och med tanke på den manliga tendens jag funnit i litteraturen, men också med tanke på att Göran Sparrlöf samtidigt bedrev doktorandstudier om de manliga folkskolläraarnas förbund, valde jag att göra en mindre studie av diskussioner i *Lärarinneförbundet*, dvs. folkskollärarinnornas förbundstidning.

Studien av *Lärarinneförbundet* genomfördes utifrån ett strategiskt urval av årgångarna 1922–1928 samt 1935–1938 efter att ha noterat i sekundärkällor²⁵ att det vid dessa tider rådde särskilt starka spänningar mellan lärarförbunden. I den första omgången tidningar behandlas bland annat klassificeringsstriden mellan det manliga folkskollärförbundet och folkskollärarinneförbundet, vilket kan ses som ett intressant exempel på en kamp om jurisdiktion. Den andra omgången

22 Jmf. Thurén 1997, s. 200–201; Holme & Solvang 1997, s. 134.

23 Ehn & Löfgren 1982, s. 118.

24 Jmf. Florin 1987, s. 31.

25 Rohdin & Larsson-Utas 1998; Sparrlöf 2005; Sparrlöf 2006b.

årgångar behandlar bland annat striden mellan det manliga folkskolläraryrket och lärarinneförbundet om familjelön kontra likalön, och inte minst i dessa tidningar ger folkskolläraryrket tydligt uttryck för en feministisk orientering.²⁶ Framför allt har jag läst de inledande ledarsidorna i *Läraryrket* eftersom det är där skolpolitiska och fackliga positioneringar ofta görs. Eftersom diskussionen i folkskolläraryrket i hög grad skedde i polemik med de manliga folkskollärares tidning, har det motiverat en uppföljning av enskilda diskussioner även i deras förbundetstidning. Detta har även skett relativt småskollärares och den gemensamma organisationen SAF:s tidning.

Vidare har en ytterligare mindre studie av primärmaterial genomförts, vilken föranletts av att de minneskrifter som utgavs av läraryrket är några år gamla.²⁷ För att kompensera bristen på aktualitet har jag följt diskussioner i press, och särskilt lärarpress, via nyhetsbrev (dagligen och veckovis) från Skolporten²⁸. Jag har också tagit del av aktuellt informationsmaterial, verksamhetsberättelser och opinionsbildande broschyrer från framför allt Läraryrket, men även Lärares riksförbund²⁹. Förbundens respektive hemsidor har också varit en väg till ytterligare källmaterial.

Hur har jag förhållit mig till läraryrketens egenproducerade material? Ska det läsas som avspeglningar av reella förhållanden eller avfärdas som ideologiproduktion? Återigen råder inget antingen eller förhållande. Lärares föreningar och förbund har genomfört undersökningar, formulerat debattartiklar och drivit frågor utifrån läraryrketens och medlemmarnas positionerade intresse, detta kan betraktas närmast som en självklarhet. Därtill förstår jag också materialet från förbundet som en internt diskursivt formerande kraft och ett strategiskt verktyg från ledningens sida. De frågor som läraryrket lyft i olika fora har förstås varit vinklade till deras med-

26 Klassificeringsstriden utspelade sig 1926–1927, men jag läste också årgångar före och efter händelsen eftersom jag misstänkte att konflikten var kulmen på tidigare friktioner, men också för att jag räknade med att konflikten bar med sig vissa efterdyningar. Samma överväganden gäller läsningen av den andra omgången årgångar där bland annat striden mellan "familjelön" eller "lika lön" skildras. Kulmen på denna stridighet var runt 1936–1937.

27 Det innebär bland annat att ingen av skrifterna skildrar den vändning i yrkesprojekt som skett under senare år (se epilogen i kap. 7).

28 I Skolportens nyhetsbrev finns länkar till debatter och nyheter om skola och läraryrke, vilka publicerats i större svenska dagstidningar och i lärarpress. I nyhetsbrevet förekommer även länkar till aktuell forskning. (www.skolporten.com)

29 I professionssammanhang samarbetar de båda läraryrketen ofta kring gemensamma skrifter.

lemmars fördel och också skrivits för att bilda intern opinion. Men förbunden skulle samtidigt förlora i trovärdighet om deras opinionsbildning inte var någorlunda sakligt underbyggd och seriös, samt var rimligt förankrad hos medlemmarna. I analysen används följaktligen lärarorganisationernas material som berättande källor³⁰ om reella förhållanden³¹, men utsagorna förstås vidare också som kausalt verk-samma³², dvs. de kan bidra till att forma och motivera skilda former av handlingar och praktiker hos läsarna.³³ Därtill förstås utsagorna, i likhet med den hermeneutiska traditionen, även som en del av ett geo-historiskt situerat samhälle, och för att förstå utsagorna och agenterna på ett djupare plan krävs också kunskaper om detta.³⁴ Det innebär att goda kunskaper i källkritiska metoder visserligen är nödvändiga, men inte tillräckliga, för att producera god historisk forskning om exempelvis lärarorganisationernas agerande. Det krävs också bred och djup kunskap om det samhälle och den kultur som studieobjektet är en del av.³⁵ Jag har också försökt sätta mig in i vidare sociokulturella villkor som kan kasta ljus över det studerade, men ambitionen har inte precis underlättats av den långa tidsperiod som studien omfattar.

Analys

Avhandlingens studieobjekt är lärares villkor, organisering och yrkesprojekt. Inom den kritiska realismen är det vanligt att använda retroduktion för att rikta fokus på orsakerna till de empiriska fenomen som ska förklaras, eller med andra ord för att närma sig strukturerna och mekanismerna i det verkligas domän (se kapitel 2, figur 2). Över-

30 Holme & Solvang 1997, s. 126–127.

31 Utsagorna förstås dock inte som rena avspeglingar av verkliga förhållanden, utan som tolkade och färgade av bland annat positionerade intressen.

32 Det finns således viss likhet med socialkonstruktivistisk användning av diskursanalys. För att förtydliga likheten respektive skillnaden mellan en kritisk realistisk och en socialkonstruktivistisk diskursanalys kan Wennebergs distinktion mellan olika grader av radikalitet vad gäller konstruktivism användas (Wenneberg 2001, s. 13–14). Den kritiska realistiska positionen vad gäller kulturella strukturers kausala kraft är förenlig med "mjuka" former av socialkonstruktivism, dvs. inom kritisk realism förstås diskurser som väsentliga för att förklara sociala fenomen, men man utgår inte från att diskurser är den enda kausala kraften, eller den genomgående dominerande kraften bakom sociala förhållanden. En kritisk realistisk position innebär att även sociala relationer, materiella intressen, praktiska och naturliga förhållanden samt agentskap förstås som krafter som bidrar till att forma det sociala landskapet. Här skiljer sig den kritiska realismen från den radikala socialkonstruktivismens relativistiska ontologi.

33 Jmf. Thurén som skiljer mellan *berättande källor* i form av exempelvis tidningar som källor till något som har hänt, respektive *kvarelevor* där tidningar förstås som uttryck för idéer som var aktuella under en viss tid etc. (Thurén 1997, kap. 8).

34 Jmf. Boglind, Eliason & Månsson 1995, s. 20.

35 Richardson, Lönnström & Smedberg 1984, s. 76; Holme & Solvang 1997, s. 134–135.

satt till denna avhandlings tematik blir den retroduktiva frågan: ”Hur måste den sociala världen ha varit beskaffad för att lärarnas villkor, organisering och yrkesprojekt skulle se ut som de gjorde?”, och denna fråga genomsyrade hela analysarbetet.

Retroduktion kan liknas vid ett detektivarbete med syfte att rekonstruera förutsättningarna till varför ett fenomen är som det är³⁶, och svaret på frågan har guidats av en kritisk realistisk och analytisk dualistisk ontologi. Archers morfogenetiska ansats (se kapitel 2) har använts som ett stöd för att inte tappa bort eller överbetona kraften i positionerade intressen, kulturella föreställningar eller agentskap, och teoretiskt har svaren sökts i utbildningsstrukturens utformning³⁷, men också i förhållande till relationer på den svenska arbetsmarknaden, patriarkala genusrelationer, klassrelationer samt samhällets formation. Därtill har också lärarkårens egna engagemang, drivkrafter, yrkesidentiteter samt lärarnas klassbakgrund och könstillhörighet fokuserats som kausala krafter. (se kapitel 3)

Utifrån ansatsens relationella fokus sökte jag särskilt efter samarbete och konflikter mellan lärare inom den grundläggande utbildningen och externa agenter, och även koalitioner och kollisioner inom lärarkåren. Allianser och friktioner mellan agenter kan förstås ha skilda orsaker och ta sig olika uttryck, men de som jag främst fokuserade var just sådana som kan knytas till klass, patriarkat och yrken/professioner, dvs. orienteringen skedde i hög utsträckning utifrån en teoretisk utgångspunkt.

Periodisering

I avhandlingen görs en analytisk periodisering av lärares villkor och agerande på utbildningsarenan med syfte att analysera de strukturella villkor och det agentskap som bidrog till att producera förändring/strukturell elaboration av läraryrket. Periodiseringen är en tillämpning av Archers morfogenetiska ansats och ett kritiskt realistiskt närmande till historien (se kapitel 2).

Inom den historiska disciplinen och historiesociologin har periodiseringar skett utifrån olika grundläggande antaganden. Martha Howell och Walter Prevenier framhåller att kunskapsobjektet inom historisk forskning är att förklara förändring respektive stabilitet, och

36 Danermark m.fl. 1997, s. 153.

37 Vilken i sin tur i hög utsträckning är beroende av klass- och patriarkalstrukturer.

att historien har betraktats utifrån såväl ett linjärt som ett cykliskt perspektiv. Enligt Howell och Prevenier har de flesta historiker i västvärlden explicit eller implicit arbetat utifrån en syn på historien som linjär, föränderlig och i övertygelsen om att rörelsen sker mot ett bestämt mål, en syn som är teleologisk till sin karaktär. Slutpunkten kan vara eskatologisk som i fallet med domens dag inom kristendomen, eller optimistisk som när det gäller vissa modernitetsteorier. I historieforskning förekommer även cykliska analyser, men de är mindre vanliga och innebär i motsats till de linjära teorierna en syn på historien som i grunden oföränderlig. Dessa teorier tenderar vidare att vara pessimistiska.³⁸

Det finns också teorier som inriktar sig på stabilitet utan att ha ett cykliskt perspektiv. Birgitta Odén framhåller den franska Annaleskolan som exempel på en historietradition som intresserar sig för stabila sociala strukturer, långsamma händelseförlopp (*la longue durée*) samt omedvetna socialpsykologiska strukturer som formar människors tankar och handlingar.³⁹ Intresset för strukturer kan sägas vara gemensamt för historiker som ägnar sig åt periodisering. Periodiseringen kan göras utifrån ett antagande om att den enskilda perioden kännetecknas av vissa stabila diskurser, som exempelvis i fallet med Yvonne Hirdmans periodisering av genuskontrakt⁴⁰, eller utifrån en förmodan om att olika tidsperioder kännetecknas av särskilt varaktiga sociala och ekonomiska förhållanden, som vid Rolf Torstendahls periodisering av kapitalismens faser⁴¹ i västvärlden.

Den periodisering som görs i denna avhandling syftar dock inte på att de kulturella eller sociala strukturerna är konstanta under den aktuella tiden, utan istället är periodiseringen uppbyggd med syfte att förklara förändringar av sociokulturella förhållanden. Det sker genom att varje period omfattar en morfogenetisk cykel i vilket det dynamiska samspelet mellan utbildningsstrukturens utformning, läraryrkets karaktär och arbetsvillkor i förhållande till lärarnas agerande är i fokus. De analytiska cyklerna innebär dock inte en syn på historien som cyklisk, utan de bygger på ett metateoretiskt antagande om rela-

38 Howell & Prevenier 2001, s. 119–127. Begreppet cykler har förstas olika innebörder inom skilda historiska perspektiv. För en marxistisk diskussion om historia, förändring, periodisering och cykler se Vilar 1978.

39 Odén 1978.

40 Hirdman 1992, s.142–145; Hirdman 2003b. Se även avhandlingens teoretiska och empiriska kapitel.

41 Torstendahl 1984. Se även avhandlingens empiriska kapitel.

tionen mellan struktur och agentskap. Historiska händelser upprepar sig aldrig exakt, utan vår värld är föränderlig. Vidare förstås den historiska utvecklingen inom den kritiska realismen som kontingent istället för teleologiskt, dvs. utgången av våra interaktioner är öppen och det finns inget förutbestämt idealt eller katastrofalt tillstånd som vi rör oss mot (se även kapitel 2). Perioderna är istället en form av analytisk frysning av historiska processer med syfte att abstrahera fram och identifiera de generativa mekanismer, dvs. de strukturer och det agentskap, som kan förklara förändringar av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt. De analytiska cyklerna består, liksom i Archers morfogenetiska ansats, av tre faser, dvs. strukturella villkor⁴² → social interaktion → strukturell elaboration.

De tre historiska perioder som utgör avhandlingens empiriska avsnitt kännetecknas av skilda strukturella villkor för lärarna, och de ses som olika men också sammanlänkade studier där lärarnas agentskap analyseras i förhållande till de sociokulturella villkor de befinner sig i. Med lärarnas agentskap avses både primärt (individuellt och oorganiserat) och korporativt (kollektivt och organiserat) sådant, och inte minst förändringar vad gäller dessa olika handlingsätt.

Den första perioden (cirka 1800–1840-tal) omfattar folkskollärayrkets uppkomst, dess inledande villkor och lärarnas primära agentskap. I den andra perioden (cirka 1840–1960-tal) görs en analys av folkskollärarnas kollektiva formering, deras gemensamma yrkesprojekt och de koalitioner och kollisioner som etablerades framför allt i samband med centraliseringen av den grundläggande utbildningen. Den tredje och sista perioden (cirka 1960–1990-tal) behandlar grundskollärarnas villkor och agentskap vilket transformerades i samband med decentraliseringen av grundskolan och relationerna på arbetsmarknaden.

Indelningen i perioder har sin upprinnelse i yrkessociologiska teorier (se kapitel 3) om kollektiv yrkesidentitet och organisering, samt förskjutningar av yrkeskårers kollektiva yrkesprojekt mot mer individuella professionella projekt. Teorierna försöker förklara dessa förändringar av ageranden bland annat utifrån ändrade yrkesvillkor, men lärarnas villkor och agentskap blir onekligen svårförståeligt om inte hänsyn tas till den speciella verksamhet som lärarna är aktiva

42 De strukturella villkoren omfattar både det som var, dvs. *den struktur* (relationen mellan positioner samt idéstruktur) som kommer att förändras och *förändringens förutsättningar* (dvs. positionerade intressen och resurser samt idégoods).

inom, dvs. skolan, och om man bortser från andra centrala agenter som bidrar till dess utformning (se kapitel 3). En grundläggande utbildningsteoretisk premis, som bygger på Archers arbeten, är att utbildningsstrukturer emergerar ur interaktioner mellan utbildningsagenter. Dessa interaktioner är villkorade av den sociala och kulturella kausala kontext som råder, och interaktionerna får i sin tur effekter för utbildningsstrukturen, läraryrket samt lärarna. I fokus är lärares relationer till utbildningsagenter som kyrka, elever/föräldrar, stat, kommun, vetenskap, administration och den ekonomiska sfären, och dessa relationer har förändrats på ett kvalitativt sätt mellan avhandlingens perioder. Relationernas karaktär präglar lärarnas villkor, men också deras handlingsmöjligheter i termer av möjliga/troliga allierade respektive motparter. Samhällsförhållandena i de historiska perioderna aktualiserade, möjliggjorde och begränsade skilda former av angelägenheter och ageranden från lärarnas sida.

Den analytiska konstruktionen av cyklerna (se kapitel 2, figur 3) började med att jag utgick från det som jag ville förklara, dvs. emergensen av en ny social struktur (utbildningsstruktur och rollstruktur) med särskilda egenskaper och kausala krafter (även kallat strukturell elaboration). Därefter rekonstruerades den sociala interaktion som ledde fram till elaborationen, och de strukturella villkor, både sociala och kulturella, som präglade processen. Som Peter Lipton uttrycker det: "... to explain a phenomenon is simply to give information about its causal history"⁴³.

Varje tidsperiod skiljer sig kvalitativt från varandra eftersom de *strukturella villkoren* kännetecknas av olikheter vad gäller utbildningsstrukturens utformning, lärares arbetsvillkor, vilka maktförhållanden som föreligger, vilka agenter som är dominerande respektive aspirerande, vilka resurser agenterna har till förfogande, vilka positionerade intressen som kännetecknar de olika positionerna samt vilka idéer som präglar tiden. *Interaktionen* är annorlunda, dvs. vilka agenter som dominerar respektive utmanar samt varför och hur de bär sig åt (projekt och strategier) skiljer sig åt mellan perioderna. *Elaborationen* är annorlunda, dvs. effekterna av interaktionen för läraryrket, lärarna och utbildningsstrukturen skiljer sig åt mellan perioderna.

43 Lipton 1991, s. 32.

Frågeställningar

Studiens frågeställningar är intimt relaterade till periodiseringen och den morfogenetiska ansatsens faser. Frågeställningarna kan ses som ett resultat av en analysprocess, samtidigt som de också har strukturerat arbetsprocessen.⁴⁴ De lyder:

1. Vilken sociokulturell kausal kontext förelåg vid periodens början, samt hur såg undervisarnas/lärarnas arbetsvillkor ut?
2. Hur förhöll sig undervisarna/lärarna/lärarkåren till pågående omstruktureringar av utbildningsstrukturen? Vilka engagemang/angelägenheter omfattade lärarna, samt hur såg deras eventuella organisering och yrkesprojekt ut? Vilka allianser utvecklades och vilka agenter framstod som motståndare? Hur tog interaktionen mellan utbildningsagenterna form?
3. Vilka blev interaktionens konsekvenser för utbildningsstrukturen, för läraryrket och lärarnas villkor?

Analyschema

Frågeställningarna bröts ner och preciserades ytterligare i frågor och aspekter som fungerade som orienteringspunkter i närmandet av empirin. Huvudrubriker för preciseringarna var ”strukturell fas/strukturella villkor”, ”interaktionsfas/agenter och interaktion” samt ”elaborationsfas”. Samma frågor riktades som sökljus mot, och strukturerade arbetet med, empirin oavsett tidsperiod, och de utgjorde på så vis en form av analyschema⁴⁵:

- Fas I. *Den strukturella fasen*. De strukturella villkoren utgör den kausala kontext som omger agenterna. Strukturerna villkorrar agenternas situation genom att möjliggöra, begränsa och

44 Frågeställningarna ser något annorlunda ut för första perioden då inga egentliga lärare fanns inledningsvis inom den grundläggande utbildningen. De som ändå bedrev undervisning kallas med ett samlingsnamn istället för undervisare bland annat därför att de var utbildade. Undervisarna var inte heller organiserade i större skala och drev inga storskaliga kollektiva projekt tillsammans. Först i den andra och tredje perioden kan man tala om en lärarkår med kollektiva yrkesprojekt. Frågeställningarna får förstås också olika svar beroende på vilken historisk period som de appliceras på. (Jmf. kap. 5, 6 och 7)

45 Jmf. Repstad 1999, s. 64–65; Holme & Solvang 1997, s. 100–101. Analyschemat utvecklades allt eftersom arbetet framskred och utgör på så sätt en del av avhandlingens resultat. I formuleringen av frågorna har Archer 1979 varit en viktig inspirationskälla.

motivera vad som är möjligt att tänka och göra under en viss period, och olika positioner medför intressen att behålla eller förändra sakernas tillstånd.⁴⁶ I denna fas analyserades den befintliga utbildningsstrukturen, vad som karaktäriserade de positioner som utgjorde denna samt vilka kulturella föreställningar som formade den. För att inringa de strukturella aspekterna ställdes följande frågor till materialet: Hur såg utbildningsstrukturen ut? Vilka undervisade? Vad karaktäriserade deras villkor? Vilka agenter fanns på utbildningsarenan? Vilka agenter gynnades/missgynnades? Hur såg deras positionerade intressen ut och vilka resurser hade de att tillgå? Vilka kulturella föreställningar förelåg som kunde motivera utbildningsagenterna?

- Fas 2. *Interaktionsfasen*. Agenter brukar men behöver inte nödvändigtvis handla i enlighet med sina positionerade intressen. Agenter är kreativa, mångfasetterade och komplexa och deras handlingar kan inte förklaras genom enbart en strukturell analys. Det är därför viktigt att också ta hänsyn till de värderingar, idéer, avsikter, projekt och strategier etc. som agenterna ger uttryck för. I denna fas analyserades de processer då den befintliga utbildningsstrukturen utmanades respektive försvarades av en rad olika agenter. Agenternas medvetna projekt, strategier, avsikter och allianser fokuserades och följande frågor ställdes till materialet: Vilka agenter dominerade och hur upprätthöll de sin dominans? Vilka agenter utmanade och hur gjorde de? Hur såg lärarnas organisering, projekt, strategier, avsikter, allianser, kontrahenter etc. ut?
- Fas 3. *Elaborationsfasen*. Konsekvenserna av en interaktion kan sällan likställas med agenternas avsikter. När flera agenter är involverade blir konsekvenserna av deras interaktion ofta oväntad, oavsiktlig och ibland också oönskad. I elaborationsfasen behandlas effekterna av interaktionerna, vilka resulterade i en ny utbildningsstruktur med nya villkor för läraryrket och lärarna. Här ställdes följande fråga till materialet: Vilka conse-

46 Archer 1995, s. 203-208; Porpora 1998.

kvenser fick interaktionen för utbildningsstrukturen, läraryrket och lärarnas villkor? Denna fas utgjorde sedan de inledande strukturella förutsättningarna vid nästa interaktionsprocess.

För att fånga de aspekter som karaktäriserar de morfogenetiska faserna har typen av material som använts delvis varierat. De strukturella villkoren utgörs av en form av synkron analys där de stabila relationerna betonas framför interaktion och social förändring. För att analysera strukturella villkor i termer av utbildningsstruktur, positionerade intressen och kulturella föreställningar användes främst teoretisk och historisk litteratur. Interaktionsfasen har ett tydligare inslag av diakron analys. För att bena ut interaktionen mellan agenter, deras respektive avsikter, motiv, projekt och strategier användes begrepp från yrkessociologisk litteratur, men också minnesskrifter från lärarorganisationer och visst primärmaterial som lärartidningar, memoarer, debattmaterial och broschyrer etc. Avsikten var att skapa en större närhet till agenternas egna uppfattningar och förståelse, vilka utgör viktiga kausala krafter⁴⁷ bakom den interaktion som leder till strukturell förändring. För att fånga elaborationen, dvs. konsekvenserna av interaktionen för de strukturella förhållandena, har framför allt utbildningshistorisk och sociologisk forskning använts.

Ansatsens styrkor och brister

Tidigare nämndes att en metodologisk och metodisk ansats både öppnar och stänger vägar när det gäller närmandet till empirin. Vad innebär detta mer konkret för föreliggande arbete, dvs. vilka styrkor och svagheter har den metodologiska och metodiska ansatsen i förhållande till avhandlingens syfte och frågeställningar, samt i förhållande till andra ansatser?

En styrka med avhandlingen, som jag ser det, är att den omfattar en lång tidsperiod och på det viset synliggör stabilitet och förändring vad gäller lärares villkor, organisering och projekt över tid. Men som så ofta finns svagheter inbäddade i det som samtidigt är en styrka. För att kunna dra så pass långa linjer innebär det att jag i högre grad har behövt förlita mig på sekundärkällor än vad som varit fallet om

47 Jmf. Ekström 1992.

jag hade haft en snävare tidsram och en mer begränsad problematik att analysera. När samhällsvetare och historiker bygger på primärkällor, som exempelvis intervjuer samt arkivstudier av förbundstidningar och protokoll, innebär det vad Giddens och Bhaskar kallar för en ”dubbel hermeneutik”⁴⁸, dvs. forskaren gör tolkningar av exempelvis den fackliga ledningens tolkningar av situationen. När jag i min tur bygger på studier som dessa forskare genomfört skapas ytterligare ett led i tolkningsprocessen, dvs. jag tolkar då forskarnas tolkningar av den fackliga ledningens tolkningar. Detta kan förstås få negativa konsekvenser för studiens validitet⁴⁹, och om tid och möjlighet fanns skulle jag gärna ha använt mer primärmaterial. Samtidigt menar jag också att det bör vara legitimt att nyttja annan forskning för att göra syntetiserande arbeten.

En ytterligare problematik som har att göra med att arbetet i hög grad bygger på sekundärkällor är att agenternas argumentation, motiv, drivkrafter och strategier är mindre framträdande och synliga än i primärmaterial som tidningar, protokoll, utredningar etc. Detta är också en svaghet när det gäller relationen mellan avhandlingens syfte, frågeställningar, metodologi och metod. En teoretiskt guidad studie som föreliggande avhandling kan löpa en större risk för att inte göra de historiska agenterna rättvisa och ge dem utrymme nog att framhålla sin sida av saken. Att historiskt inriktad sociologi riskerar att pressa in reella och komplexa historiska skeenden i en teoretisk tvångskostym, och att i allt för hög grad bortse från den situationella och reflexiva logiken hos agenterna, är ett problem som också påtalats av Bryant.⁵⁰ Därtill utfärdar han en inte helt ovanlig förmaning om vikten av att inte använda historien som ett ideologiskt alibi för att rättfärdiga intressen och projekt i nutiden,⁵¹ något som i andra sammanhang har benämnts för ”the Whig interpretation of history”⁵². Bryants påpekanden är i grunden riktiga, men likväl som det förflutna är närvarande i nuet, går det inte helt att undvika nuets närvaro i tolkningar av det förflutna.⁵³

Sayer har också en viktig poäng när han framhåller att vi inte heller

48 Giddens 1976, s. 162; Bhaskar 1998, s. 155.

49 Jmf. Holme & Solvang 1997, s. 136.

50 Bryant 2000, s. 511.

51 Bryant 2000, s. 511.

52 Butterfield 1981, s. 192–193, se även bokens introduktion av Watson, s. 7. Även behandlat i Pettersson 2003, s. 363–365; Larsson 2005, s. 1–2.

53 Jmf. Vilar 1978, s. 129; Boglind, Eliaeson & Månsson 1995, s. 18.

får överge försöken att skissera mer övergripande bilder av det sociala landskapet för att vi är för rädda att producera ”stora berättelser”. Det finns ett värde i att försöka länka olika agenter berättelser till varandra och se hur de är relaterade. Utmaningen ligger i att analysera de enskilda agenternas motiv och handlingar på ett syntetiserande sätt som samtidigt inte är kränkande, okritiskt eller odemokratiskt.⁵⁴ Men, ”A bird’s-eye view is not necessarily a god’s-eye view”⁵⁵, som Sayer så träffande formulerar det i polemik mot vissa postmoderna ansatser.

Min analys av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt kommer troligtvis inte stå oemotsagd, och det är vanligt med alternativa tolkningar till specifika historiska fenomen. En som försökt förklara just mångfalden av tolkningsalternativ vad gäller historiska skeenden är Verónica Tozzi, och för detta syfte använder hon Bhaskars distinktion mellan verklighetens transitiva och intransitiva dimensioner (se kapitel 2). Historia som reellt förflutna processer, dvs. historiens intransitiva dimension, är enligt Tozzi så rik på mekanismer och händelser att dess komplexitet i sin helhet inte är möjlig är skildra. I analyser framhävs därför alltid några mekanismer och strukturer på bekostnad av andra. Detta tillsammans med att vår kunskap om de reella processer som ägt rum är teoretiskt och kontextuellt villkorad, dvs. verklighetens transitiva dimension, bäddar för en mångfald av tolkningar och perspektiv inom historieforskningen.⁵⁶

Ett ytterligare väsentligt dilemma som återkommande diskuteras inom historiesociologisk och historisk forskning och som har bäring här är hur teori och empiri relateras till varandra. På ett plan förefaller forskare vara ense om vikten av att undvika allt för vidlyftiga teoretiska resonemang utan empirisk förankring, men också att historia bör vara mer än ”knappologi”, dvs. ett arkivariskt och icke-teoretiskt insamlande och ordnande av ”fakta”.⁵⁷ I det praktiska forskningsarbetet intar dock forskarna olika positioner om hur denna balans och relation mellan empiri och teori rent konkret bör gestalta sig, och vad de egentligen menar med teori och empiri.⁵⁸ Föreliggande avhandling

54 Sayer 2000, särskilt s. 75–76.

55 Sayer 2000, s. 76.

56 Tozzi 2000, särskilt s. 55. Även Skjelmo har gjort en distinktion mellan historia i transitiva och intransitiva termer (Skjelmo 2006b, s. 14).

57 Jmf. Odén 1978; Vilar 1978; Richardson, Lönnström & Smedberg 1984; Bryant 2000; Howell & Prevenier 2001; Pettersson 2003; Larsson 2005.

58 Jmf. Mills 1997, s. 48.

går förstås inte heller fri från problematiken vad gäller länken mellan teori och empiri, utan det finns säkert de som tycker att texten präglas av allt för långtgående teoretiska diskussioner, likväl som det finns de som tycker att de empirinära skildringarna tar för stort utrymme. Det är också möjligt att analysen innehåller båda svagheter samtidigt.

Själv bedömer jag att teori har en relativt framskjuten plats i avhandlingen, och det bottnar i en kritisk realistisk syn på teori som ett verktyg för att komma åt mekanismer bakom empiriska fenomen. Ambitionen har således inte enbart varit att avhandlingen ska fungera som en syntes eller forskningsöversikt över läraryrkets historia, utan avsikten är också att med hjälp av begrepp tydliggöra sociala och kulturella strukturers möjliggörande, begränsande och motiverande kraft visavi agenter, men också visa på agenternas kreativa elaborering av det sociala landskapet. Huruvida jag lyckats eller inte att genomföra och kommunicera en reell och dynamisk länk mellan metateori, teori och empiri i arbetet, samt i vilken utsträckning de metateoretiska och teoretiska begreppen har integrerats i analysen av de historiska skeendena och tillför nya kunskaper och perspektiv kan säkert diskuteras. Jag förstår forskning som en ständigt pågående process och utveckling av den bristfälliga kunskap vi har om vår omvärld, och det innebär också att jag försöker vara öppen för kritik. Men min förhoppning är givetvis att analysen innehåller åtminstone några berikande partier även om det också finns avsnitt som haltar i djup, komplexitet och förklaringskraft.

Avslutande kommentarer

I detta kapitel behandlas metodiska frågor kring upplägget av avhandlingsarbetet, vilka val som gjorts och varför, och det är på så vis nära länkat till föregående kapitel om metodologi och teori. Tillsammans har texterna gått från mer abstrakta frågor till det konkreta forskningsarbetet och materialet. Detta är förstås en efterhandskonstruktion som inte gör forskningsprocessens komplexitet rättvisa. I arbetet har en ständig pendling skett mellan metateori, teori och empiri, dvs. mellan det abstrakta och konkreta.

Närmandet av studieobjektet har präglats av en dialog mellan den metateoretiska utgångspunkten, med tidigare forskning om läraryrke och utbildning samt annat relevant material. Utifrån mötet med

Archers morfogenetiska ansats samt erfarenheter av läraryrke och utbildning uppstod ett intresse av att undersöka samspelet mellan strukturella villkor och agentskap, här i termer av den dynamiska relationen mellan utbildningsstrukturens utformning och lärares villkor, organisering och yrkesprojekt.

Yrkessociologisk teori och utbildningshistorisk forskning har väglett arbetet med att utforma studien i tre historiska perioder. I dessa studeras lärares villkor, organisering och yrkesprojekt i förhållande till utbildningsstrukturen. Den första perioden omfattar etablerandet av folkskolläraryrket och sammanfaller med folkskolans uppkomst. Period två behandlar en tid då lärarnas kollektiva yrkesprojekt var starkt, vilket analyseras i relation till centraliseringen av den grundläggande utbildningen och arbetsmarknadsrelationerna. Period tre behandlar förändringar av lärarnas kollektiva projekt, och utmynnar i en utveckling mot individuella projekt, vilket analyseras i relation till förändringar av utbildningsstrukturen i termer av decentralisering. Varje period har utformats som en morfogenetisk cykel bestående av strukturella villkor -> interaktion -> elaboration. De enskilda cyklerna har utformats genom att en rekonstruktion gjorts av de sociala processer som ledde fram till transformeringen av lärarnas villkor och agentskap.

Avhandlingen bygger huvudsakligen på sekundärmaterial. Tidigare forskning om läraryrke och utbildningsstruktur, samt annan litteratur och annat material, har använts för att fånga respektive periods socio-kulturella villkor, interaktion och elaboration. Förutom den ”konversation” jag som doktorand har fört med litteratur av metateoretisk, teoretisk och empirisk karaktär, har arbetet också kontinuerligt ventilerats och diskuterats i de forskningsmiljöer jag ingått i. Den kunskap som denna avhandling representerar är beroende av den ”state of the art” som forskning om kritisk realism, social ontologi, läraryrke och utbildning idag befinner sig i, och som jag tagit del av. Den är också beroende av mig som person, mina erfarenheter och kunskaper samt de forskningsmiljöer jag ingått i. Kunskapen är med andra ord inneborende historisk (tids- och platsbunden), social och personlig till sin karaktär, och därmed förstås också i hög grad felbar och ofullkomlig. Detta gäller såväl metateorin, teorin som de empiriska analyserna. Låt oss nu gå över till de historiska analyserna av lärarnas villkor och organisering.

DEL II



Läraryrkets uppkomst
och förändring

Folkskolläraryrkets uppkomst

Detta kapitel¹ behandlar folkskolläraryrkets uppkomst, dvs. hur det gick till när ett yrke inriktat på folkundervisning² först uppstod i Sverige. Framför allt skildras³ dock undervisarnas⁴ villkor inom folkundervisningen före folkskolans uppkomst och även folkskollärarnas villkor i den tidiga folkskolan. Som ett parallellt spår följs också utbildningsformer och lärarkategorier vilka senare kom att slås samman med folkskolan vid grundskolans⁵ införande. Avsikten med att skildra de olika utbildningsnätverken är att i kapitel sex och sju visas hur nätverkens olika förutsättningar villkorat skilda lärargrupperns intressen, organisering och projekt i senare skeden. Kapitlet behandlar den första av avhandlingens tre historiska perioder och omfattar ett tidsspänn på cirka 50 år, från början av 1800-talet till mitten av 1800-talet.

För att kunna skildra folkskolläraryrkets uppkomst måste först begreppet ”läraryrke” definieras. Med yrke avses ett arbete som kräver vissa speciella kunskaper och meriter och som ger försörjningsmöjligheter.⁶ I läraryrket är elevers lärande/undervisning det primära

1 Kapitlet tillkom i ett ganska tidigt skede i avhandlingsarbetet. Referenserna är därför skrivna på annat sätt än i övriga avhandlingen. I de deskriptiva delarna är referenserna här ofta samlade i slutet på varje stycke.

2 Begreppet folkundervisning kommer troligtvis från den åtskillnad som förr gjordes mellan ”folket och de lärda”, där folkets undervisning skildes från elitens utbildning till lärdom och styrning (Marklund 1997, s. 9–10).

3 Texten är med andra ord i huvudsak deskriptiv.

4 I texten kallas de för utbildare eftersom det enligt argumentationen i kapitlet ej ännu fanns ett folkskolläraryrke.

5 Beslutet om en gemensam grundskola fattades år 1962. I grundskolan integrerades de olika utbildningsnätverken till ett utbildningssystem.

6 Svensson 2003, s. 28–29.

yrkesobjektet, och dess mer specifika karaktär formuleras av uppdragsgivare och varierar över tid. Specialiseringen till lärare sker genom att personer genomgår en utbildning som ska garantera expertkunskap för den aktuella uppgiften⁷. Mer analytiskt uttryckt emergerade en specifik social roll, folkskolläraryrket, i och med inrättandet av folkskolläraryrket och folkskollärartjänster. Denna roll omfattar relationer till elever/föräldrar, uppdragsgivare och arbetsgivare, samt en uppsättning rättigheter, skyldigheter och praktiker, vilka inte uttöms av någon annan enskild rolls utformning (för en mer utvecklad diskussion se kapitel 3).

Genom att utgå från diskussionen kring vad som avses med yrke och lärarroll blir det möjligt att bestämma den ungefärliga tidsperiod då analysen kan påbörjas, dvs. tiden före folkskolläraryrkets uppkomst.⁸ I enlighet med detta kan man hävda att folkskolläraryrket uppstod när de som var anställda för att bedriva utbildning inte längre var integrerade med den kyrkliga sfären. Det innebar att de sammansmälta roller, då exempelvis prästen eller klockaren kombinerade sina primära arbetsuppgifter med undervisning, övergavs och församlingen/socknen istället inrättade särskilda lärartjänster. Därmed hade en ny organisation: folkskolan, tillsammans med ett nytt yrke: läraryrket samt en ny yrkesroll: lärarrollen, emergerat. För de yngre församlingsborna emergerade också en ny social roll: elevrollen. Folkskollärarna utbildades vid lärarseminarier. Staten hade ansvar för finansieringen av lärarseminarierna, medan församlingen/socknen hade ansvar för att upprätta skolor och anställa vederbörligen godkända lärare. Undervisningens innehåll var fortfarande till stora delar, men inte uteslutande, av religiös karaktär.⁹ Redan tidigare hade det funnits utbildning som inte enbart hade varit av kristen karaktär för barn och unga från privilegierade grupper. Den undervisning som bedrevs i läroverk och flickskolor fortsatte som parallella spår till den folkundervisning som uppstod i mitten på 1800-talet.

Hur uppkom då folkskolläraryrket? Om vi skulle tala med Archer skulle hon troligtvis svara att det helt enkelt var en konsekvens av mänsklig interaktion, av intentionellt handlande av inflytelserika kor-

7 Jmf. Hellberg 1978.

8 Jmf. Archers diskussion av hur man kan gå tillväga för att analysera utbildningssystemets uppkomst (Archer 1979, s. 53).

9 Se Folkskolestadgan 1842. Jmf. Archers teoretiska diskussion kring utbildningssystemets uppkomst i England, Frankrike, Danmark och Ryssland (Archer 1979, s. 54-55).

porativa agenter. Men sedan skulle hon tillägga att dessa interaktioner inte försiggick i ett socialt vakuum. Sociokulturella strukturer villkorade både vilka motiv som fanns, vilka projekt som formulerades, hur de försökte genomdrivas och i vilken utsträckning intentionerna uppfylldes. Uppfattningar om utbildning och hur den bör genomföras är med nödvändighet villkorade av befintliga kunskaper, förmågor och resurser, och därför måste förklaringar av folkskollärayrkets uppkomst också ta hänsyn till den sociokulturella kontexten. De sociokulturella strukturer som villkorade processen gäller dels idéer och värderingar, men även konfigurationer av positionerade intressen inom den existerande formen av utbildning. Strukturen villkorar med andra ord de situationer som agenterna befinner sig i genom att möjliggöra, begränsa och motivera vad som är möjligt att tänka och göra under en viss period, samtidigt som olika positioner medför intressen att bibehålla eller förändra sakernas tillstånd.¹⁰ Men även om folkskollärayrkets uppkomst kan förstås som en effekt av intentionellt handlande, var det också delvis en oavsiktlig konsekvens av en rad sådana handlingar. Processen manipulerades s.a.s. inte fram av någon eller några enskilda starka korporativa agenter. Konsekvenserna av interaktioner kan sällan förutses vilket beror på att de uppstår ur motsättningar och förhandlingar mellan olika korporativa agenter. Archer skriver:

Society is that which nobody wants, in the form in which they encounter it, for it is an unintended consequence. Its constitution could be expressed as a riddle: what is it that depends on human intentionality but never conforms to their intentions?¹¹

Dispositionen av kapitlet följer den morfogenetiska ansatsens tre faser: strukturella villkor -> social interaktion -> strukturell elaboration (se kapitel 2) och avslutas med en sammanfattning. Den första och tredje fasen i cykeln skildras mer ingående än interaktionsfasen. Motivet är att avhandlingens fokus är lärares villkor, organisering och yrkesprojekt, men i denna första historiska period fanns inledningsvis inte folkskollärayrket, och senare när yrket uppkom dröjde det innan lärarna formade en tydlig och stark organisation och blev verksamma som korporativa agenter på den nationella utbildningsarenan. Initia-

10 Jmf. Archer 1979; Archer 1995.

11 Archer 1995, s. 165.

tivkraften till uppkomsten av folkskolläraryrket får istället sökas hos andra agenter än utbildarna eller de blivande lärarna. Interaktionsfasen omfattar därför en beskrivning av en rad andra korporativa agenter elaboration av de befintliga strukturerna. De involverade korporativa agenterna i interaktionsfasen kommer dock i nästkommande period att utgöra möjliga och reella allianspartners för olika lärarkategorier och lärarorganisationer. Elaborationsfasen visar i sin tur på uppkomsten av folkskolläraryrket och folkskolan, och hur olika lärarkategorier var situerade i heterogena utbildningsnätverk.

FAS 1. VILLKORANDE SOCIOKULTURELLA STRUKTURER

Folkundervisning som kristen fostran i kyrklig regi

I detta avsnitt, fas 1 i den aktuella morfogenetiska cykeln, behandlas de strukturella förhållanden som präglade de första undervisarnas situation och villkorade de sociala processer som kom att leda till folkskolläraryrkets uppkomst. I avsnittet behandlas frågor som: Vad kännetecknade utbildningsarenan innan det fanns en utbyggd folkutbildning med utbildade lärare? Vilka utbildningsformer förelåg och vilka deltog i dessa? Vilka undervisade? Vad bestod undervisningen av? Vad kännetecknade undervisarnas arbetssituation? Vilka korporativa agenter dominerade och definierade utbildningsarenan och varför? Vilka potentiella aspirerande agenter fanns som ville förändra utbildningen och vad kunde motivera dem? Vilka idéer och föreställningar kunde inspirera agenterna? Kort sagt: vilka sociala och kulturella villkor förelåg som präglade undervisarnas villkor och uppkomsten av folkskolan och folkskolläraryrket?

Undervisning i kyrkans regi

Sverige var på 1800-talet ett agrart ståndssamhälle i omvandling. Befolkningen ökade kraftigt och mellan år 1810 till 1850 steg folkmängden från 2,4 till 3,5 miljoner. Den allra största tillväxten skedde på landsbygden och ökningen kan tillskrivas den kraftigt minskade dödligheten. Orsaken till denna var delvis, i enlighet med Tegnér's bevingade ord: ”freden, vaccinet och potäterna”, men inte minst de omfattande nyodlingarna och framstegen inom jordbruket var betydelsefulla. Det var också jordbruket som var den viktigaste försörj-

ningsmöjligheten. Oro fanns bland de ledande skikten för hur den ökade befolkningen skulle kunna försörja sig. Särskilt oroväckande uppfattade man det ökande jordbruksproletariatet. Vare sig emigration eller industri hade ännu blivit ventiler som avlastade trycket på landsbygden. Men det var inte alla samhällsgrupper som ökade lika mycket. Främst var det de fattiga på landsbygden som statare, backstugsittare och andra jordbruksarbetare, men även antalet självägande bönder blev fler. Städernas andel av folkmängden var i stort sett oförändrad, och stadsborna utgjorde bara cirka tio procent av befolkningen.¹²

Sedan reformationen hade kyrka och stat en nära relation till varandra eftersom kyrkan då omvandlades till en statskyrka med kungen som högsta ledare. Medborgarnas religionstillhörighet och trosuppfattning blev därmed reglerad av staten.¹³ Den tidiga utbildningen var nära förbunden med kyrkan i termer av prästutbildning och kristen fostran. Lindensjö och Lundgren talar om ”skolans första födelse”¹⁴ och syftar på den formella utbildning som ursprungligen byggdes upp för blivande statliga ämbetsmän och präster. Denna form av utbildning hade på 1800-talet redan bedrivits i åtskilliga hundratals år i katedralskolor, klosterskolor, trivialskolor och gymnasier. De dominerande ämnena var latin och kristendom. Inom denna utbildning var eleverna pojkar eller unga män, och de undervisades av en manlig präst eller informator. Flickorna inom det förmögnare borgerskapet och adeln privatundervisades av guvernanter och/eller deltog i undervisning i flickskolor. Pojkarna undervisades enskilt av en informator, oftast följt av och kombinerat med universitetsstudier.¹⁵

Utbildningen för folket hade i hög grad karaktär av kristlig skolning. En milstolpe var 1686 års kyrkolag som påbjöd att allmänheten kunde krävas på kunnighet i katekes och läsning. Samma kunskapskrav ställdes på flickor/kvinnor och pojkar/män. Ansvaret för undervisningen åvilade prästen, klockaren, föräldrar och faddrar. Undervisningen tjänade som förberedelse för nattvardsundervisning och senare konfirmationsundervisning.¹⁶

12 Bergström 2000, s. 24; Lindqvist 1992b, s. 60.

13 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 11-25; Marklund 1997, s. 11-17; Richardson 1999, s. 21; Wennås 1998, s. 11-12.

14 Egentligen skriver författarna om skolans andra födelsetillfälle och syftar då på folkskolans uppkomst, vilket de sätter i relation till den tidigare etablerade utbildningen (Lindensjö & Lundgren 2000, s. 13-18).

15 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 11-25; Tallberg Broman 2002, s. 37-50; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 35-36; Wennås 1998, s. 9.

16 Bergström 2000, s. 9-11; Egidius 2001, s. 145-147; Selander 1994, s. 26-27; Warne 1940, s. 229-235.

Utbildningen under tidigt 1800-tal var, som bland annat Tallberg Broman, Rubinstein Reich och Hägerström visar, tydligt strukturerad utifrån social bakgrund och kön. Dessa förhållanden påverkade elevernas möjlighet att delta i olika former av utbildning, undervisningens innehåll samt vilka möjligheter som öppnades efter utbildningen.¹⁷ Utbildningen för blivande ämbetsmän och präster syftade enligt Isling till att skola en överhet, medan utbildningen för folket syftade till att fostra undersåtar. Luthers hustavla var den gemensamma patriarkala ideologin och samhällsmodellen, men perspektivet skilde sig åt beroende på om utbildningen riktade sig mot den sociala hierarkins topp eller bas.¹⁸

Folkutbildning

Utbildningen på landsbygden

Sverige var huvudsakligen ett agrart samhälle starkt genomsyrat av kristna värderingar. I lokalsamhället intog kyrkan och prästen en central plats. De kristna högtiderna och passageriterna strukturerade året och de enskildas liv.

Folkundervisningen var en angelägenhet för kyrkan, och prästerna förhörde allmänheten på dess katekeskunskaper och läskunnighet på söndagarna i anslutning till gudstjänsten. Katekesen innehöll de tio budorden, trobekännelsen och Fader vår, men även undervisning om dopet och nattvarden kunde ingå. Enligt katekesen var det varje husfaders skyldighet att minst en gång i veckan undervisa och förhöra tjänstefolk och barn. Undervisning kan också sägas ha skett vid söndagens gudstjänst och vid den predikan och de sånger som pågick där. Närvaro vid gudstjänsten var för övrigt obligatoriskt för församlingsmedlemmarna.¹⁹

I 1726 års konventikelplakat föreskrevs att prästerna, utöver katekesförhören i kyrkan, också skulle bedriva husförhör och då undervisa om kristendomens budskap och kontrollera församlingsbornas kunskaper. I ”skrift-böckerna”, senare kallade husförhörslängder, antecknades vad var och en i hushållen hade tillägnat sig av katekesens innehåll. De som inte infann sig vid katekesförhören eller inte

17 Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 35-43.

18 Hustavlan i Luthers katekes innehöll den dåtida dominerande samhällsläran. Rollfördelningen mellan styrande och styrda, överhet och undersåtar framgick genom utvalda bibelord och Luthers tolkning av dem (Isling 1988, s. 601, 604; se även Dokt. Mårt. Luthers lilla katekes).

19 Marklund 1997, s. 14-15, 18-22, 29; Warne 1940, s. 229-235.

behärskade katekesens huvudstycken kunde förbjudas tillträde till nattvarden, förhindras att gifta sig, döpa sina barn och uteslutas från arbetsmarknaden. Stockstraff och böter kunde också utfärdas. Denna typ av straff var dock förhållandevis sällsynta. Genom nattvardsin-tyget blev man både myndigförklarad som kyrkomedlem och som samhällsmedborgare.²⁰

Carin Bergström har forskat om de undervisare som var verk-samma på landsbygden före folkskolans uppkomst. Kyrkolagen från 1686 erkände enligt Bergström tre olika kategorier av undervisare: prästen, klockaren och föräldrarna.²¹ Bergström skriver om 1686 års kyrkolag:

Om kyrkoherden står det, att han `skall låta sig angeläget wara, att ungdomen i hans socken lärer läsa i bok och förstår sina kristendomsstycken´.

Klockaren skulle `vara ärlig, trogen och flitig, boklörd och kunna sjunga och skrifva, så att han däruti kan undervisa försam-lingens ungdom´. Det ålåg honom `med all flit och trohet att driva barnaläran´.

Föräldrarnas ansvar uttrycker lagen bl. a. på följande sätt: `Föräld-rarna måste troligen förmanas att låta sina barn i deras kristendoms-stycken väl och fliteligen underrättas´.²²

Kyrkoherden ägnade sig vanligtvis inte åt elementär barnundervisning, möjligtvis kunde komministern eller pastorsadjunkten i vissa församlingar komma ifråga för uppgiften. Klockaren bedrev vanligtvis inte heller barnundervisning vilket berodde på att många socknar inte hade råd att hålla en klockare med ordentlig lön och bostad, något som påverkade kompetensen på dem som rekryterades till tjänst-erna. Det tyngsta ansvaret för barnens undervisning åvilade istället föräldrarna, vilka ofta inte hade tid, ork eller kunskap att undervisa sina barn.²³

20 Bergström 2000, s. 9-11; Egidius 2001, s. 145-147; Maltén 1995, s. 63; Marklund 1997, s. 29; Selander 1994, s. 26-27; Slunga 1998, s. 106-107; Warne 1940, s. 229-235, 265-269.

21 Bergström 2000, s. 9.

22 Bergström hänvisar till kyrkolagen 1686 kap. 24, paragraferna 22, 31, 33 samt 11, i Bergström 2000, s. 9.

23 Bergström 2000, s. 10-11; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 42-43. Det fanns dock viss skolgång för mindre grupper av barn i t.ex. bruksskolor, fattigskolor och småbarnsskolor. Men det var först då folkskolan började ta form vid 1800-talets senare hälft som undervisning utanför hemmet blev vanligt (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 42-43).

Som komplement till den utbildning som bedrevs av föräldrarna, klockarna och prästen fanns en heterogen skara undervisare som gick under benämningen skolmostrar och läsmästare.²⁴ Vilka var då dessa skolmostrar och läsmästare? Ett vanligt svar har varit att ”om man inte dög till annat” kunde man alltid undervisa. Att ”inte duga” förknippades troligtvis med ålder eller handikapp, vilket kunde vara ett stort hinder i ett samhälle där kroppsligt arbete var en förutsättning för försörjning. Skildringarna av undervisarnas status och villkor i socknarna är motsägelsefulla. Tillvaron för skolmostrarna och läsmästarna har beskrivits som att de erhöll ”fågelföda för åsnearbete”. Misären har varit av såväl materiell som moralisk art och det är inte ovanligt att deras namn dyker upp i domstolsprotokoll. Men det finns också skildringar som lyfter fram aktade läsmästare och skolmostrar som sockenborna gärna skickade sina barn till.²⁵

Det var enligt Bergström ett brett spektrum av personer som arbetade med undervisning. Såväl kvinnor som män undervisade, även om det stora flertalet var män. Det förekom att de som undervisade var handikappade och det är troligt att socknen medvetet styrde handikappade barn mot utbildarbanan genom att ge dem mer kvalificerad undervisning. Det fanns också prästutbildade som arbetade i mer väletablerade skolor vilka erbjöd en förhållandevis kvalificerad undervisning. För att få präster att bli intresserade av sådana tjänster krävdes förstås att de erbjöds en god lön.²⁶

Bergström visar hur bönderna vanligtvis valde undervisare ur de egna leden. Skolmostrarna och läsmästarna var ofta födda inom sockengränsen eller i angränsande socknar. Undervisare som arbetade i godsdominerade socknar kunde vara inflyttade från andra delar av Sverige, och var då ditkallade av godsets eller brukets ägare. När undervisningstjänsterna så småningom blev fasta eller kombinerades med församlingens klockartjänst ökade också tjänsternas attraktivitet. Dessa tjänster utannonserades ofta i någon rikstäckande tidning, och därmed kunde de nya undervisarna komma från avlägsna orter.²⁷

Spännvidden på utbildningsbakgrunden hos de som arbetade med

24 Statistiska uppgifter angående dessa frågor är ofta svåra att handskas med. Sjöstrand uppger att år 1814 hade omkring 20% av församlingarna ambulerande undervisare, medan ca. 20% av församlingarna hade fasta skolor. I resterande församlingar undervisade präst och klockare (Sjöstrand 1992, s. 135).

25 Bergström 2000, s. 22-23, 155.

26 8 av de 196 undersökta undervisarna i Bergströms studie var kvinnor, 17 var handikappade (Bergström 2000, s. 155-160).

27 Bergström 2000, s. 157.

barnundervisning under tidigt 1800-tal var, som Bergström visar, mycket stor. Prästerna var högst utbildade och hade universitetsexamen, andra undervisare hade familjer som haft råd att satsa på deras skolgång och därför haft möjlighet att studera vid exempelvis gymnasium. Bland skolmostrar och läsmästare fanns det också de som fått sin utbildning i stadens fattigskolor eller av de egna föräldrarna. För att bli anställd som undervisare räckte det med att församlingsprästen kontrollerade den sökandes kunskaper. Det hände också att byn, roten eller hyttlaget anställde en läsmästare eller skolmoster utan att vare sig rådfråga präst eller sockenstämma.²⁸

Under den första hälften av 1800-talet kombinerades undervisning med andra inkomstbringande arbeten. De parallella arbetena kunde vara av mer eller mindre dominerande karaktär. För präster och klockare utgjorde undervisningen närmast bisysslor. För andra var undervisningen den huvudsakliga inkomstkällan, medan övriga arbeten hade karaktären av sidosysslor. Bergström visar hur de kompletterande försörjningsmöjligheterna ofta var förknippade med den lokala näringspolitiska strukturen, och de kunde till exempel gälla arbete i bergsbruk, som sjöman, soldat, torpare eller hantverkare. Vissa hantverksarbeten föreföll lättare att kombinera med undervisning än andra. Murare kunde till exempel bygga och reparera hus på sommarhalvåret och undervisa på vinterhalvåret, medan skomakare kunde utföra sitt arbete med material och verktyg i knäet samtidigt som de förhörde barnen på katekesen.²⁹

Undervisningen bedrevs vanligtvis i bondestugor, sockenstugor eller klockaregårdar istället för skolhus. Ofta förde skolmostrarna och läsmästrarna en ambulerande tillvaro då de gick mellan gårdarna och byarna för att undervisa, men även de som i huvudsak bedrev sin verksamhet i skolhus eller liknande, fick ofta kombinera detta med att under delar av året arbeta som ambulerande undervisare. När skolmostrarna och läsmästrarna gick runt i byarna bedrevs undervisningen i bondens dagligstuga och en rad andra aktiviteter pågick samtidigt med undervisningen. Kvinnorna i hushållet spann och sydde, männen snickrade medan skolmoster eller läsmäster bedrev undervisningen

28 Bergström 2000, s. 87–88, 118–119, 152–154, 162–164.

29 Bergström 2000, s. 158–161. I Skåne kombinerades ofta fattigstuga och skolinrättning under samma tak. Genom att slå ihop två sockenkommunala inrättningar kunde man spara på utgifterna. Detta innebar att undervisarna i många skånska församlingar också fick agera fattigföreståndare. (Bergström 2000, s. 161–162)

av hushållets barn och grannbarn inför allas åsyn. Skolmaster eller läsmäster hade då att rätta sig efter de villkor som gällde på platsen.³⁰

1800-talet var folkrörelserna tidevarv. Med influenser från engelsmännen Bell och Lancaster introduceras en nymodighet på undervisningens område: växelundervisning. År 1822 konsituerades "Sällskapet för växelundervisningens befrämjande", vilket verkade för växelundervisningens spridande. Växelundervisning var en tidig form av massutbildning av barn. Den möjliggjordes genom att eleverna drillades hårt, att det fanns utvalda elever som agerade som hjälplärare/monitörer, genom att speciella läromedel användes och stora undervisningslokaler fanns att tillgå. "Sällskapet för växelundervisningens befrämjande" verkade också för en speciell lärarutbildning och upprättandet av en normalskola, vilket de fick till stånd 1830. De nyblivna växellärarna skickade ut och spred metoden i landet. För att få anställning i en växelundervisningsskola krävdes ett intyg på att man gått i lära hos någon som undervisade enligt metoden. Lärotiden kunde variera mellan några veckor upp till ett par månader.³¹

Hur styrdes och organiserades folkundervisningen i början på 1800-talet? I kyrkoordningen påbjöds att landets biskopar skulle ha uppsikt över folkundervisningen i sitt stift. Uppsikten utövades genom att biskopen gjorde biskopsvisitationer ute i stiftet. Barnundervisningen var inte centraliserad och stiftens skolpolitik kunde därför ge skiftande utslag på lokal nivå. På den lokala nivån hade prästen/kyrkoherden ansvar för att kontrollera församlingens katekes- och läskunskaper. I det enskilda hushållet ansvarade husfadern för barnens och de vuxnas undervisning och kunskaper.³²

Undervisningens innehåll bestod i huvudsak av lästräning samt återgivning och förklaring av katekesen. Finansieringen skedde också genom kyrkan då bland annat biskopar och präster var avlönade av kyrkan. Läsmostrar och skolmästrar kunde anlitas av enskilda hushåll och de fick då lita till att den betalning eller ersättning de fick av dessa. Avlöning kunde också ske genom kollekt eller "tiggeri" i gårdarna, eller av de sockenkommunala medlen. Större godsägare eller

30 Bergström 2000, s. 83, 125-126, 157, 164-165.

31 Angående växelundervisning se Bergström 2000, s. 27, 88-89, 105-106, 162-163; Maltén 1995, s. 65; Marklund 1997, s. 44-48; Nordin 1973; Sjöstrand 1992, s. 135. Antalet skolor med växelundervisning ökade kraftigt under 1800-talet. År 1828 fanns 145 skolor med 7,936 elever, 1843 fanns 521 skolor med totalt 32,890 elever. Det genomsnittliga antalet elever per skola steg från 55 till 63, och låg därmed långt under det angivna maximitalet på 200 elever. (Marklund 1997, s. 47)

32 Bergström 2000, s. 28; Marklund 1997, s. 18; Selander 1994; Slunga 1998, s. 106-107.

bruksägare kunde också arrangera skola för de anställda och deras barn och bekostade då verksamheten. Undervisningstjänster av denna sista typ var ofta attraktiva, både på grund av att de bedrevs i fasta skollokaler, men även därför att lönen kunde vara både högre och för att utbetalningarna var pålitligare.³³

Utbildning i staden

Bengt Sandin har analyserat folkundervisningens och folkskolans uppkomst i de svenska städerna och han framhåller att förhållandena i städerna i flera avseenden skilde sig från landsbygden. Under 1700- och 1800-talet sökte sig allt fler till städerna för försörjning, men trots detta ökade befolkningen inte samma utsträckning som inflyttningen, vilket kan tillskrivas den höga dödligheten. I staden rådde på många håll proletarisering, försörjningsproblem och misär, och barn och unga tvingades att ägna sig åt tiggeri. Bland de högre samhällsklasserna fanns enligt Sandin en oro för en ”laglös massa” som inte bara potentiellt bestod av gatpojkar och änkors barn, utan även exempelvis gesäller, sjömän, lärgossar och manufakturarbetare, dvs. grupper i den blivande arbetarklassen. Den franska revolutionen och andra oroligheter bidrog till en rädsla hos etablissemangen för social normlöshet och konflikt.³⁴

Vid 1800-talets början fanns en rad olika undervisningsformer för de fattiga i staden. Undervisningen avsåg att kompensera för det som de styrande uppfattade som de fattigas ointresse och oförmåga att fostra och undervisa de egna barnen i grundläggande kristendom. Stadens medborgare omfattades också av de krav på kristendoms-kunskap som var formulerade i kyrko- och skolordning. Inrättningar som fattigskolor, garnisonsskolor, hantverksskolor, allmänna barnskolor, barnhus och dylikt upprättades för att motverka brister i den kristna fostran, men också av socialpolitiska skäl, för att stävja omoral och brottslighet. Utbildningen var skild från den som var avsedd för ”näringarnas” och ”lärdomens” folk, och Sandin visar hur den istället var knuten till polisväsendet och fattigvården. Fattigskolorna motiverades från de styrande sida med att de var ett sätt att hålla barnen borta från lösdriveri och tiggeri på gatorna, och myndigheterna strävade efter att barnen skulle tillbringa så stor del av sin uppväxt som

33 Bergström 2000, s. 55–56, 126, 130, 133, 138, 144–146; Marklund 1997, s. 29.

34 Sandin 1986, s. 143, 243–256; Sandin 1987, s. 13–21.

möjligt i skolorna. En utökad kurs av praktiska och teoretiska ämnen motiverades med att barnen behövde sysselsättas under längre tid, och att detta skulle trygga deras övergång till ordnat arbete.³⁵ Stadens organisering av utbildningen skilde sig därmed från landsbygdens, där barnen behövdes i jordbruket, och undervisningens utvidgning inte hade ett egenvärde i termer av förvaring. Inslaget av fattigvård var också tydligare i staden.

Majoriteten av skolorna var enligt Sandin avsedda för barn som inte arbetade, dvs. barn i åldrarna 6 till 14 år, men även yngre barn deltog. Betydligt fler pojkar än flickor hade tillträde till utbildning och deras utbildning skilde sig åt. I fattigskolorna syftade undervisningen till att ge barnen grundläggande kunskaper i läsning, kristendom, skrivning och geografi. I flickornas undervisning lades betoningen också på praktiska moment som att lära sig sy, sticka och spinna, medan pojkarna i högre utsträckning förbereddes för ett arbete utanför hemmet.³⁶

Skolgången var ännu inte obligatorisk annat än för fattigvårdens klienter, men de fattiga familjerna valde ändå i hög utsträckning att skicka sina barn till skolan. Orsakerna till detta kan enligt Sandin vara flera: skolgången var gratis och i skolan fick barnen mat, ibland kläder, de hantverksprodukter barnen producerade tillföll ibland dem själva, de fick tillsyn under tiden föräldrarna arbetade och kunde kanske också lära sig ett eller annat.³⁷

Utbildningen i staden organiserades inte under en enhetlig ledning utan utgjorde en blandning av initiativ från kommunalt håll, enskilda personer och välgörenhetsorganisationer. Utbildningen finansierades såväl genom offentliga medel som donationer, men också genom inkomsterna från barnens arbeten. Fattigskolorna var underställda domkapitlet, men närmaste ledning var församlingens kyrkoherde, enskilda samfund eller direktionen. Ofta underhöll fattigvården skolan och betalade undervisarens lön medan församlingarna bistod med lokalerna. Inspektörer från fattigvården utövade tillsyn, men i regel var kyrkoherdarna de egentliga cheferna över verksamheten. Benäm-

35 Sandin 1986, s. 169-174, 245-246, 257-261, 264; Sandin 1987, s. 13-21; Johansson 1988, s. 231-240.

36 Sandin 1986, s. 202-203, 257.

37 Sandin 1986, s. 173-174, 205, 226, 241-242, 257-261; Sandin 1987, s. 13-21; Johansson 1988, s. 231-240. År 1828-1832 gick ca. 41% av Stockholmsbarnen i åldrarna 7-13 år dagligen i skolundervisning och troligtvis bör de flesta barn ha tillbringat någon tid i skolan. Sandin baserar sina uppgifter på *Statistisk årsbok för Stockholms stad 1828-1832*. (Sandin 1986, s. 260)

ningen fattigskola innebar vanligtvis endast att fattigvården bidrog till finansieringen, men flertalet deltagare var inte fattigjonsbarn utan arbetarbarn. De fick inte heller annat understöd än gratis undervisning. Även skolor som tillkommit genom donationer, och där undervisningen var kostnadsfri, kallades för fri- eller fattigskolor.³⁸

Utbildning för präster, borgare och adel

Kyrkolagen från 1686 och kravet på grundläggande katekeskunskap gällde hela befolkningen, även de välsituerade. Men för grupper med aspirationer på arbete inom kyrka, handel, statliga ämbeten etc. krävdes mer omfattande och annan utbildning utöver kristendoms-kunskap.³⁹ De sökte sig till en rad olika utbildningsformer, med olika innehåll, vilka leddes av olika typer av utbildare och svarade mot olika huvudmän.

Utbildningen till präst och statlig ämbetsman hade en lång tradition. Prästutbildningen introducerades i och med kristendomen, medan statsförmeringen skapade behov av statliga ämbetsmän. Sedan slutet av 1500-talet reglerades denna utbildning i kyrkoordningar och senare i skolordningar. Dessa var ganska omfattande och gällde bland annat skolverksamhetens organisation, ämnesinnehåll, läroböcker och läsordning. Under högmedeltiden tillkom stadsskolor med uppgift att utbilda för handelns behov.⁴⁰

Genom 1820 års skolordning skedde en omorganisering av utbildningen. I den tillskapade apologetiskolan bedrevs realbildning och undervisning i moderna språk riktad mot lägre tjänstemän och olika sorters näringsidkare, medan i lärdomskolan och dess fristående fortsättning gymnasiet förmedlades klassisk bildning åt blivande präster, statliga ämbetsmän och vetenskapsmän. Staten stärkte den redan tidigare omfattande regelstyrningen av verksamheten, den regionala nivån av biskopar gavs fler och mer specificerade uppgifter och även rektors åliggande preciserades ytterligare.⁴¹ Eleverna i apologetiskolorna, lärdomsskolorna och gymnasiet var pojkar och unga män. Pojkarna kom vanligtvis från de olika borgliga skikten och var söner till

38 Aquilonius 1942, s. 50-51; Sandin 1986, s. 182, 257-261; Sandin 1987, s. 13-21; Johansson 1988, s. 231-240.

39 Sjöstrand 1992, s. 136-138.

40 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 9-17; Lindensjö & Lundgren 2000, s. 19; Sjöstrand 1992, s. 134-140; Wennäs 1998, s. 10-15.

41 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 15-17; Lindensjö & Lundgren 2000, s. 19; Sjöstrand 1992, s. 136-140; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hågerström 2002, s. 36; Wennäs 1998, s. 10-15.

akademiker samt företagare.⁴² Apologistskolorna ökade sin andel av det totala elevantalet på bekostnad av lärdomsskolor och gymnasier.⁴³

Den privata undervisningen översteg vida den offentliga⁴⁴ och så gott som alla adelsbarn och de flesta barnen till välbärgade borgare fick privat undervisning. Denna kunde ske enskilt av informatorer och guvernanter eller vid privata skolor. Den privata undervisningen upplevdes av kyrkan som ett hot eftersom den inte behövde följa skolordningen. Från prästståndet framfördes kritik mot att kristendomen åsidosattes i privatundervisningen och etter värre var att flickorna ofta fostrades av franska, katolska guvernanter. Röster fanns som ville förbättra den offentliga utbildningen för att därmed integrera och inkorporera privatundervisningen. Argumenten för hur detta skulle ske är välbekant: om villkoren för lärarna förbättrades, skulle yrket attrahera skickligare personer och undervisningen skulle bli bättre.⁴⁵

Hos adeln var intresset för de offentliga skolorna inte stort då utbildningen länge riktade sig främst till blivande präster. Förhållandena i den offentliga skolan var enkla, för att inte säga torftiga. Ståndspersonerna ville inte att deras barn skulle umgås med de lägre klasserna och komma under s.a.s. dåligt inflytande. Istället anlätades, som Magnus von Platen visar, privata informatorer till de egna pojkar. Dessa kunde anställas så tidigt som när barnen var två år, och när pojkar växte till sig följde informatorn med dem till universitetet och fungerade där som stöd.⁴⁶ Studenter och akademiker av alla de slag arbetade som informatorer. Från och med 1810-talet anordnades en pedagogisk kurs på universitetet, och denna kurs vände sig främst till privatlärarna. En anställning som informator kunde innebära en möjlighet till socialt avancemang genom de kontakter med inflytelserika kretsar som den gav tillgång till. En uppskattad informator kunde i bästa fall avtackas med en fin tjänst inom kyrkan, universitet eller militären.⁴⁷

42 73% av eleverna kom från dessa miljöer år 1875 (Florin & Johansson 1993, s. 17).

43 Sjöstrand 1992, s. 136-140.

44 Fortfarande strax efter första världskriget gick ungefär lika många elever i privatskolor som i statliga skolor inom den högre utbildningen. Före det var privatundervisningen mer omfattande än den offentliga (Hammar 1994, s. 7).

45 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 13-14; Maltén 1995, s. 63; von Platen 1994, s. 41; Sandin 1986, s. 86-87.

46 von Platen 1994. Under mitten på 1700-talet hade ca. 84% av alla frälseynglingar inskrivna vid universitetet en egen medföljande informator. Vanligast förekommande var informatorerna på 1700-talet. De försvann i stort sett vid 1800-talets mitt. (von Platen 1994, s. 35-47)

47 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 15; Richardson 1999, s. 38-39; von Platen 1994, s. 35-47.

Flickor i mer välbärgade hem utbildades av en guvernant. De unga flickorna skulle lära sig främmande språk som franska, att sy, virka och knyppla samt anständigt skick och bruklig klädsel.⁴⁸ Utbildningen avsåg inte att förbereda eleverna för ett yrkesliv, utan syftade till att göra den unga flickan ”skicklig att intaga en familjen värdig plats i societetslivet”⁴⁹. Att bli guvernant var, som Marianne Jersdal framhåller, ett alternativ för ogifta unga kvinnor ur högrestånds- och medelklassfamiljer som inte kunde eller ville bli försörjda av manliga släktingar. Antalet guvernanter steg kraftigt under 1800-talet. Deras tillvaro har beskrivits som kärv eftersom de ofta inte var särskilt uppskattade hos vare sig elever, föräldrar eller övriga hushållet.⁵⁰ En nedstämd guvernant uttryckte sin lott så här: ”Tyngsta medlen på lyckans quarn, Är plugga lärdom i andras barn”⁵¹. Guvernantens villkor och förutsättningar förefaller ha varit betydligt sämre än för dess manliga motsvarighet informatorn.

På 1800-talet uppkom ett flertal flickskolor som exempelvis Fruntimmersföreningens flickskola, vilken vände sig till ”bättre mäns döttrar” från familjer som råkat i ekonomisk nöd. På flickläroverket i Askersund formulerade man i skolans målbeskrivning att det viktigaste var att finna en god och moraliskt fläckfri guvernant. Hon skulle undervisa i kristendom, modersmål, historia, franska, botanik, i att teckna, rita, sy, sticka, brodera, i dans och sång etc. Det betonades att ingen flicka med tveetydig karaktär fick tas emot. Flickskolorna drevs med hjälp av donationer, elevavgifter och ibland även mindre kommunala anslag. Eftersom de var privata reglerades de inte genom skolordningen, och deras utformning var därför upp till den enskilda skolans ledning att bestämma. Detsamma gällde för de manliga privatläroverken. Dessa kunde indelas i nyspråkliga, yrkesförberedande realläroverk och allmänbildande privatläroverk. Deras storhetstid sträckte sig från slutet av 1700-talet till början av 1800-talet till skillnad från flickskolorna som hade en något senare blomstringsperiod.⁵²

48 Jersdal 1994, s. 51.

49 Jersdal refererar till Ramsey 1905, i Jersdal 1994, s. 54.

50 Dahr 1980, s. 8-9; Jersdal 1994, s. 49-66.

51 Jersdal 1994, s. 56.

52 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 13-14; Dahr 1980, s. 9-10; Hammar 1996, s. 54; Nordström 1996, s. 39-46.

Utbildningspositioner

Kyrkans dominans över den offentliga utbildningen i Sverige var länge stabil och kyrka och utbildning var nära integrerade. Innehållet i folkutbildningen var primärt kristen fostran, den utbildningsmässiga rollstrukturen var länkad till kyrkan och det administrativa ramverket var detsamma som kyrkans.⁵³

I Archers analys av utbildningssituationen i Frankrike, Ryssland, England och Danmark framhåller hon att utbildningen inledningsvis var monointegrerad med kyrkan, dvs. att kyrkan hade monopol på utbildningen. Precis som Skinningsrud (se kapitel 3) påpekat gällande de norska förhållandena, var den svenska staten tidigt involverad i folkundervisningen eftersom den sedan reformationen hade en nära relation till kyrkan. Ansvarsfördelningen dem emellan avseende den offentliga utbildningen var att kyrkan föreslog verksamhetens syfte och inriktning, staten fastställde detta och överlät sedan till kyrkan att genomföra verksamheten med hjälp av den kyrkliga administrationen. Staten understödde kyrkans dominans på utbildningsområdet genom lagstiftning som påbjöd medborgarna att delta vid gudstjänster, att kunna sin katekes samt infinna sig vid husförhör. Försummelse av dessa plikter medförde sanktioner. Kyrkans kristna fostran omfattade också inslag av legitimering av överhetens makt i förhållande till folket, en ideologi som bland annat manifesterades i katekesen och hustavlans samhällslära.⁵⁴ I Luthers lilla katekes förklaras till exempel fjärde budet med att undersåtarnas skyldighet är: ”Att ära, älska och lyda sin öfverhet... ty ingen öfverhet är, utan af Gud...”⁵⁵ Världsliga och kyrkliga motiv förenades sålunda i den kristna folkundervisningen.

Archer menar att ett dominansförhållande, likt kyrkans över utbildningen, kan brytas genom att oppositionella agenter ackumulerar resurser som används till att utmana den kontrollerande agenten. Genom en analys av positioner och positionerade intressen öppnas möjligheter att få syn på vilka grupper som potentiellt kunde vara motiverade att involvera sig i utbildningsinteraktioner.⁵⁶

Kyrkans långvariga dominansposition kan ha uppnåtts av den enkla anledningen att andra inflytelserika agenter inte hyste något större intresse av att förändra förhållandena, utan de förhöll sig neutrala.

53 Se t.ex. Wennäs 1998, s. 9-15.

54 Isling 1988, s. 42-48; Richardson 1999, s. 33-34; Slunga 1998, s. 106-107; Wennäs 1998, s. 9-15.

55 Luthers lilla katekes, s. 37.

56 Jmf. Porpora 1998; Archer 1995.

Bristerna i den offentliga utbildningen bekom länge inte de resursstarka grupperna eftersom de istället anlätade informatörer, guvernanter, privata skolor eller skickade sina barn till utbildningar utomlands. Långvarig dominans och brist på storskaliga förändringar inom utbildningsområdet kan delvis tillskrivas bristen på opposition från korporativa agenter.

Borgare och lågadel kan lyftas fram som hindrade agenter eftersom den offentliga utbildningen innebar dålig förberedelse inför yrkeslivet. Undervisningen i lärdomsskolan och gymnasiet var för dessa grupper allt för inriktad på kristendom och klassisk skolning, medan ämnen som tillämpad matematik, moderna språk och naturvetenskap var eftersatta trots att de var nödvändiga i yrken inom hantverk, handel, sjöfart etc. Förutom att utbildningen inte innebar tillräcklig förberedelse inför yrkesliv, så brast den också i sina förberedelser för ett aktivt medborgarskap, något som krävdes i ett samhälle på väg mot ökad demokratisering. Den dåvarande folkutbildningen ansågs inte heller i tillräcklig utsträckning fungera som den fostrande och kvalificerande verksamhet den borde vara. Välbesuttna uppfattade också en humanitär katastrof, och inte minst ett socialt hot, från en växande grupp proletärer i staden och på landsbygden. Folkutbildningen borde också i högre utsträckning motverka den sociala nöden.⁵⁷

Hindrade agenter är benägna att engagera sig i oppositionella aktiviteter eftersom de annars får dras med strukturerade möjlighetskostnader och fortsätta befinna sig i en frustrerande eller motsägelsefull situation. Men det är inte säkert att de allierar sig med varandra, eftersom andra intressen kan stå i konflikt med varandra. Det är också lättare för oppositionella korporativa agenter att bildas och växa sig starka då det finns en pluralism av värdesystem och tillgång till kulturella föreställningar som kan utmana den rådande dominerande ideologin. Delade värderingar hjälper i skapandet av allianser och konsolidering av opposition, och beroende på social position och tillgång till resurser har olika korporativa agenter också olika förutsättningar att göra sina värderingar gällande.⁵⁸

57 Isling 1988; Lindqvist 1992b; Pettersson 2003; Richardson 1999; Sandin 1986; Sandin 1987; Sjöstrand 1992. Synen på vilka motiv som låg bakom utbildningens transformation skiljer sig dock åt mellan forskarna.

58 Archer 1979, s. 78-79; Archer 1995.

Utbildningsföreställningar

En analys av kulturella trosföreställningar är vital för förståelse av utbildningsmässig förändring och stabilitet. Det finns åtminstone två skäl till detta. För det första utövar kulturella föreställningar ett inflytande på utbildningsmässig interaktion som till sin karaktär kan skilja sig från positionerade intressen. Idéernas kamp kan ske delvis parallellt med, istället för endast reflektera, intressekonflikter mellan olika agenter. Positionerade intressen är med andra ord inte människors enda drivkrafter, utan det är också möjligt att resonera och agera utifrån andra motiv. För det andra, även om idéer skulle vara relaterade och kompatibla med en agents positionerade intressen, så ger intressen inte per automatik en utbildningsvision dess innehåll eftersom mer än en föreställning kan vara kompatibel med agentens intressen.⁵⁹

I 1800-talets Sverige fanns flera kraftfulla och analytiskt urskiljbara kulturella trosföreställningar med potentiella konsekvenser för utbildningen. Föreställningarna var av religiös-, sekulariserad-, konservativ-, liberal- och genuskaraktär.

Sedan reformationen och revolten mot den katolska kyrkan hade den personliga relationen mellan varje enskild kristen och Gud betonats, i kontrast till den starkare roll som den katolska kyrkan gavs som uttolkare av Guds ord. Ett sätt att upprätta en personligt omfattad kristen tro var att själv kunna läsa de bibliska texterna, och detta motiverade en tidig form av folkundervisning i läsning och katekes. För att folket själv skulle kunna läsa bibeln översattes den till de nationella språken. Men det var inte nog att översätta bibeln, utan Martin Luther ville även lära folket att på ett enklare sätt tolka och ta till sig dess innehåll. Det var med det syftet han skrev stora och lilla katekesen.⁶⁰

Lilla katekesen var den viktigaste läroboken i den kristna tron. Den innehöll den lutherska trons fem centrala huvudstycken: de tio budorden, trosbekännelsen, Fader vår, dopets samt altarets sakrament. Till de ursprungliga texterna fanns tillfogade frågor och svar kring tolkningar av texterna. Katekesen präglades av en samhällslära som betonade uppdelning mellan överhet och undersåtar. Ännu tydligare framgick detta förhållande i den till katekesen tillfogade Hustavlan.⁶¹

59 Jmf. Archer 1979; Archer 1995, kap. 6; Archer 1996, kap. 5; Danermark m.fl. 1997, kap. 4; Sayer 1999.

60 Isling 1988, s. 49–52; Marklund 1997, s. 13–15; Selander 1996, s. 71; Warne 1940, s. 73–76.

61 Luthers lilla katekes. Se även Isling 1988, s. 42–43.

Delvis överlappande föreställningar kan knytas till den konservatism, vilken utöver kristen tro framhöll kunglig auktoritet på folklig grund, patriarkal ordning, nationella värden samt nedärva samhällsinstitutioner som ståndsförfattningen. Konservatismen knöt an till den tyska romantiken, kritiserade den franska revolutionen och betonade istället en organisk utveckling utan tvära avbrott. Hemundervisning för folket idealiserades och skulle bestå av läskunnighet samt inläring av de grundsatser som hade fastslagits i Luthers lilla katekes. Denna folkbildning borde vara skild från den högre, för offentlig verksamhet avsedda, undervisningen.⁶²

I kontrast till religiösa och konservativa idéer etablerades under 1700-talet upplysningsidéer. 1700-talets radikala upplysningsförfattare, likt Rousseau, riktade kritik mot de traditionellt starka institutionerna: monarki, kyrka, byråkrati och ståndens privilegier. ”Frihet, jämlikhet och broderskap” var parollen under franska revolutionen, och delar av budskapet tilltalade allt större kretsar även i Sverige. Enskilda medborgarens frihet och rättigheter betonades och intresse väcktes för individens möjligheter att fullgöra politiska och sociala förpliktelser. Därmed riktades också fokus mot förbättrad undervisning. Liberalismen innebar ett förespråkande av en utökad demokrati, men också en sekularisering av samhället.⁶³

Parallellt med ovanstående kulturella idéer fanns patriarkala genusföreställningar med implikationer för den form av utbildning som förväntades passa för flickor respektive pojkar. Kvinnans underordnade ställning motiverades med argument från exempelvis Gamla testamentet, Paulus, kyrkofäderna och Luther, och inte minst tydligt fanns denna syn representerad i Hustavlan. Gunnar Qvist framhåller att kvinnan ofta skildrades som fysiskt, moraliskt och intellektuellt underlägsen mannen, hennes kall var av maka-mor karaktär och hemmets hennes domän. Idéerna var inte minst kraftfulla inom borgerligheten där mannens domän ansågs vara offentligheten och politik, vetenskap och konst var fält vikt för honom. Den ideala kvinnan var istället ödmjuk, underdånig, hängiven, kristlig och mild behaglig.⁶⁴

62 Den historiska skolan i Uppsala kan anges som ett exempel på tongivande konservativa föreställning under tidigt 1800-tal. Denna ledde Geijer och senare även Järta. (Carlsson 1992a, s. 35) Om konservatism och romantik se även Rhode 1940, s. 9; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 152-153.

63 Carlsson 1992b, s. 43; Sjöstrand 1992, s. 134; Tergel 1989, s. 398-399.

64 Qvist 1992, s. 164-165.

Idéerna om utbildning var med andra ord kopplade till klass och patriarkat. Beroende på vilken samhällsklass individen föddes in i föreställde man sig inom de konservativa kretsarna att det fanns olika utbildningsbehov. Denna konservativa idé kan ställas mot liberalismen, vilken växte i styrka och som i högre utsträckning betonade jämlikhet i termer av ståndcirkulation och utökad utbildning även åt folket. Men såväl bland konservativa som liberala fanns vanligtvis konsensus gällande kvinnans mindre behov av utbildning i frågor utöver religion och hushåll.

Dessa var de utbildningsmässiga förutsättningar som förelåg, och som kom att omförhandlas. Omförhandlingarna kan förklaras och förstås i ljuset av förändrande sociala förhållanden, positionerade intressen och kulturella föreställningar.

FAS 2. SOCIAL INTERAKTION

Den kyrkliga utbildningsdominansen utmanas

I föregående fas skildras undervisningen i Sverige under tidigt 1800-tal och strukturella förutsättningar för dem som verkade i denna. I detta avsnitt behandlas hur dessa förhållanden ifrågasattes och hur en förändring kom till stånd, vilket resulterade i uppkomsten av folkskolan⁶⁵ och folkskolläraryrket men också förändringar av lärdomskola, gymnasium och apologistklasser. Eftersom undervisarna själva inte utövade ett kraftfulla korporativt agentskap vid tiden⁶⁶ spelade de liten roll som pådrivare i den process som resulterade i folkskolans uppkomst, och då undervisarna och lärarna är i fokus i avhandlingen skisseras därför processen endast schematiskt.

Hur kan en utbildningsstruktur förändras?

För att förstå utbildningsmässig interaktion räcker det inte med att som i föregående fas analysera hur strukturella faktorer formar den situation agenterna befinner sig i, utan hänsyn måste också tas till hur den tolkas av agenter och hur de handlar utifrån sin förståelse. Hur förändras då en utbildningsstruktur? Vad krävs för att oppositionella

65 För en fördjupad analys av de skeenden som förgick etableringen av folkskolan hänvisas till Isling 1980; Isling 1988; Sandin 1986; Richardson 1999; Lindensjö & Lundgren 2000.

66 Det utesluter inte att det kunde finnas mindre sammanslutningar av enstaka undervisare på lokal nivå.

agenter ska kunna förändra rådande förhållanden? Archer argumenterar för att det krävs tre olika faktorer för att en latent opposition ska transformeras till ett kraftfullt korporativt agentskap och därmed kunna utmana de dominerande agenterna. För det första måste den aspirerande oppositionen uppnå tillräcklig numerär och organisatorisk styrka för att kunna skapa en kraftfull förhandlingsposition. För det andra krävs ideologisk formering. Den aspirerande oppositionen måste utforma en motideologi i förhållande till den dominerande agenten. Motideologin används för att rekrytera och informera presumtiva deltagare i den aspirerande rörelsen om ett alternativ, och den legitimerar även det egna oppositionella agerandet. För det tredje krävs ett engagemang i aktiviteter som underminerar den dominerande agentens position. Aktiviteterna kan antingen ta formen av *utbyte*, dvs. oppositionen slår sig in på utbudsmarknaden för utbildning, skapar och upprätthåller nya skolor och rekryterar och utbildar egna lärare för att på så vis utkonkurrera eller minimera den dominerande agentens andel av utbildningsmarknaden. Oppositionen kan också använda sig av en *begränsande strategi*, dvs. den använder sig av tvång för att konfiskera eller förhindra den dominerande agenten att vidmakthålla sitt stöd till utbildningen eller förhindrar personal att utföra sina arbetsuppgifter (se även kapitel 3).⁶⁷

Utbytesstrategin kräver god tillgång till ekonomiska resurser eftersom den innebär att oppositionen slår sig in på utbildningsmarknaden med egna alternativa skolor som verkar parallellt med de redan befintliga skolorna. Den begränsande strategin kräver i sin tur inflytande över lagstiftning och politik eftersom oppositionen bryter ner den befintliga utbildningen före uppbyggandet av en ny form av utbildning. Detta innebär att den politiska eliten har ett försprång när det gäller den begränsande strategin och den ekonomiska eliten har ett försprång när det gäller ersättning som strategi för att utmana den dominerande agenten.⁶⁸

Agenter, avsikter och allianser på utbildningsarenan

Under första halvan av 1800-talet skedde omvälvande förändringar i Sverige. Befolkningen ökade kraftig och i både stad och på landsbygd

67 Archer 1979, s. 106–107, 114, 138. Gällande den tredje punkten (aktiviteter) hänvisar Archer till Blau. Se även Blau 1996, s. 140–142 samt Larssons och Skjelmos diskussion av Archer, i Larsson 2002, s. 3–5; Skjelmo 2006a..

68 Archer 1979, s. 121–123.

levde många under svåra förhållanden. Denna nöd, och fattigvårdens oförmåga att lösa problemet, väckte en livlig debatt. Det saknades inte medkänsla för de fattiga i diskussionen, men det var också påfallande hur man uppfattade den stigande fattigdomen och det växande proletariet som ett hot mot samhället.⁶⁹

Sverige var vid den här tiden fortfarande primärt ett agrarsamhälle, men med en begynnande industrialisering. I näringslivet pågick förändringar som ledde till uppkomsten av vad man i samtiden kallade för en ”arbetsklass”. Detta skedde parallellt med att medelklassen växte i antal och inflytande, medan adeln förlorade resurser och kom att stå mellanskikten närmare än tidigare. Till medelklassen hörde exempelvis förmögna bönder, brukspatroner, lägre prästerskap och läroverkslärare. Medelklassens utbildningsbehov skilde sig från den utbildning som förespråkades av adel och högre prästerskap. De pedagogiska reformer som skedde bör enligt Wilhelm Sjöstrand analyseras i ljuset av en begynnande klasstruktur istället för ett traditionellt ståndssamhälle.⁷⁰

Ståndssamhället höll på att upplösas och processen accelererade efter 1820. Adelns privilegier beskars, och den förlorade sin speciella position inom statsförvaltningen och miste ensamrätten över frälsejord. Naturvetenskapens betydelse växte och prästståndets status som lärostånd utmanades genom den bildning som växte fram vid sidan om kyrkan. Prästernas minskade inflytande över samhällslivet visade sig bland annat i väckelserörelser och lättnader i religionslagstiftningen. Inom borgarståndet stärktes grupper inom industri och handel på bekostnad av de gamla burskapsägande grupperna. Inom vetenskap, media, statsförvaltning och näringsliv verkade många framgångsrika personer utanför frälseståndet och det föreföll alltmer orimligt att dessa skulle sakna representationsrätt i riksdagen. Bondeståndet flyttade också fram sina positioner och nöjde sig inte längre med en fjärdedel av representationen i riksdagen eftersom det ansåg sig företräda större delen av det svenska folket.⁷¹

Enligt Sten Carlsson speglade ståndsuppdelningen allt mindre samhällsstrukturen på ett rättvisande sätt. Diskussionerna i ständsriksdagen började kompliceras av att de politiska uppfattningarna

69 Lindqvist 1992a, s. 65–66; Sandin 1986; Sandin 1987.

70 Sjöstrand 1992, s. 134.

71 Carlsson 1992f, s. 190–191; Tergel 1989, s. 398–399.

inte nödvändigtvis följde ståndstillhörighet. Det fanns konservativa och liberala krafter inom samtliga stånd, även om de frälse stånden hade en konservativ slagsida, medan de ofrälse stånden hade en liberal slagsida. För liberaler föreföll en övergång till samfälliga val som lösningen på representationsfrågan. Men en ändring av riksdagsordningen krävde samliga fyra ständs bifall och frälseståndet var svåra att övertyga i fråga om deras egen otidsenlighet. Flera partiella reformer inom ständsgrupperingarnas ram ägde rum i de ofrälse stånden. I många frågor stod två stånd mot två, dvs. adel och präster gentemot borgare och bönder.⁷²

Konservativa krafter förespråkade katekesskola

Kyrkan och staten dominerade tillsammans utbildningsarenan. De frälse stånden förenades genom sociala band, många i det högre prästerskapet var adliga, och de frälse hade liknande sociala intressen att försvara.⁷³

Religionen och Luthers ståndslära legitimerade de rådande samhällsförhållandena. Den utbildningsmässiga ideologin var först och främst religiös, men inkluderade även element av elitism och politisk konservatism. En religiös fostran av landets medborgare understödde socialt lugn och acceptans. Kristen skolning främjade sålunda både kyrkliga värden och världslig ordning och utbildningen av folket i katekes fyllde dessa dubbla funktioner. Kyrkans organisation lämpade sig ypperligt för att driva och ansvara för en landsomspännande folkutbildning.⁷⁴

I konservativa kretsar hystes länge stor tveksamhet om behovet och nyttan av att låta alla barn få tillgång till undervisning utöver katekes och grundläggande läsinlärning. Det fanns romantiska föreställningar om att utbildning kunde fördärva allmogens rena seder och bruk.⁷⁵

1825 års uppfostringskommitté, även kallad snillekommittén⁷⁶, gav 1828 sitt utlåtande om att den enda folkundervisning som behövdes för fattiga och värnlösa barn var den som bedrevs av den enskilda församlingen och prästerskapet. En grundläggande medborgerlig utbild-

72 Carlsson 1992b, s. 47; Carlsson 1992c, s. 78-79; Carlsson 1992f, s. 190-191.

73 Richardson 1999, s. 21; Wennäs 1998, s. 9-15. Innebörden av begreppet stat har varierat över tid, se exempelvis Marklund 1997, s. 11, 15, 23, 26, 37 angående sådana förändringar i relation till utbildning.

74 Isling 1988, s. 42-57; Lindensjö & Lundgren 2000, s. 17-25; Sandin 1986; Tergel 1989, s. 398-399; Wennäs 1988, s. 9-15. Se även Luthers lilla katekes.

75 Bergström 2000, s. 25.

76 Den kallades så eftersom den bestod av "snillen" som Geijer, Wallin, Tegnér, Aagardh m.fl. (Sjöstrand 1992, s. 135-136).

ning i statlig regi var vare sig nödvändig eller önskvärd.⁷⁷ Biskopen Esaias Tegnér, en av deltagarna i snillekommittén, var konservativ och motsatte sig bred medborgarutbildning. När han vid ett senare tillfälle svarade på en remiss från Kungl. Maj:t för domkapitlets räkning uttryckte han sig på följande vis:

Konsistoriet ansluter sig till den meningen, att den `arbetande klassens` bildning bör väsentligen vara religiös, och följaktligen också moralisk. Varje annan kunskap anses icke blott onödig, utan ofta mera skadlig än gagnande. Ty den `olycksaliga` halvupplysningen kväver och förvillar det sunda förstånd, som fordom var ett utmärkande drag hos svenska allmogen. `Den gör dem till `Bondadvokater, Boutredningsmän, Lagläsare, Tidningshjältar, med ett ord till det sämsta svensk bonde kan vara, halvbonde, ett slags gränsbo mellan högre och lägre samhällsklasser, utan kraft och lust till sitt eget yrke och i ständigt, oroligt tävlan att höja sig därutur...

Den väsentligaste grunden till all mänsklig bildning och statens bestånd vore bibringandet av kristendomskunskap och gudsfruktan. Kyrkan är den primära och mest omfattande uppfostringsanstalten, och prästerskapet är folkets egentliga lärare. Under enklare och mindre `förkonstlade` samhällsförhållanden var kyrkan också den enda skolan...⁷⁸

Isling har analyserat processen som ledde fram till folkskolans uppkomst.⁷⁹ Han menar att det skedde en förskjutning även bland de konservativa under slutet av perioden till ett förespråkande av en utbyggd folkundervisning i form av en folkskola. Men åsikten var att denna i huvudsak borde fungera som en förberedelse för kyrkans nattvardsläsning, dvs. vara en katekesskola, och då i första hand ta hand om fattigas barn, eller barn till "arbetsklassen". Även bönder, som fruktade höga skatter, och industriägare kunde utöver präster och adel uppskatta tanken på en utbyggd folkskola av katekeskaraktär. Ett av industriägarnas argument gällde tillsyn av arbetarnas barn när deras föräldrar arbetade i fabriker.⁸⁰

Folkutbildningens karaktär som fattigmans undervisning samt dess begränsade innehåll gjorde att den inte var särskilt attraktiv för de

77 Sjöstrand 1992, s. 135-136.

78 Isling återger delar av Tegnér's yttrande från år 1839 med referat och citat efter en krönika om folkundervisning av Gustav Sivgård (Isling 1988, s. 514).

79 Isling 1980; Isling 1988.

80 Isling 1988, s. 512, 573-576, 581-583, 587.

privilegierade att placera sina barn i. Detta utgjorde dock inget större hinder för dem eftersom de kunde skapa och köpa lämpliga utbildningar till de egna barnen. Adel, präster och rikare borgare och bönder kunde anlita guvernanter, informatorer och andra former av privat undervisning innan deras barn vidare använde sig av den utbildning som tillhandahölls i läroverk⁸¹, flickskolor och universitet. Flickorna var dock exkluderade från läroverk och universitet.⁸²

Liberala krafter förespråkade medborgarskola

Det var liberaler som först förespråkade en folkskola med medborgerlig inriktning för alla barn. Franska revolutionen 1789 kan förstås som en milstolpe och reformivrvarna i Sverige inspirerades av upplysningsidéer som ”frihet, jämlikhet och broderskap”. Reformförespråkarna var nära allierade med ledarna för statskuppen 1809, vilka också utformade den nya författningen. Upplysningsidéerna började vinna gehör i religionslagstiftningen, och från och med 1809 års regeringsform postulerades att även om lutherdomen principiellt kvarstod som svensk statsreligion, så fordrade man inte längre att medborgarna skulle utöva den.⁸³

Ordet ”liberal” började användas som en politisk term 1809, men slog igenom mer allmänt under 1820-talet. En borgerlig liberalism av europeisk typ etablerade sig bland de sociala mellanskikten: brukspatroner, grosshandlare, intellektuella, enstaka godsägare och vissa bondegrupper. Kritiken riktades mot det mesta i kung Karl Johans byråkratiska regim, även om monarkin själv endast undantagsvis ifrågasattes. Krav framfördes på ”parlamentarism”. Innehållet i begreppet var dock inte entydigt även om det exempelvis omfattade idéer om samfällda men censusbegränsade val, tryck- och religionsfrihet, näringsfrihet, frihandel och förbättrad folkundervisning.⁸⁴

I ständsriksdagen drevs de liberala reformkraven främst av borgare och bönder, eftersom det var hos dessa som stora delar av medelklassen hörde hemma och hade representationsrätt. Med tiden anslöt sig den liberalt orienterade delen av lågadeln. Utvecklingen efter den franska

81 Mellan 1820 och 1849 fanns lärdomsskolor, gymnasier och apologetiskolor. 1849 slogs dessa samman till läroverk (Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 16-17). Ibland, som i detta fall, används dock ordet läroverk för att beteckna samtliga dessa högre utbildningar även innan sammanslagningen är genomförd.

82 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 13-14; Richardson 1999, s. 39; Sandin 1986, s. 264.

83 Bergström 2000, s. 25; Carlsson 1992b, s. 43; Isling 1988, s. 512-513; Tergel 1989, s. 399-400.

84 Carlsson 1992b, s. 44; Sjöstrand 1992, s. 134.

revolutionen kom att skrämman många som förut sympatiserat med de nya idéerna, och efter 1815 stärktes de konservativa krafterna igen. Oppositionen vidhöll sitt krav om en grundläggande skola för samtliga medborgare, men en bredare medborgarutbildning kom främst att omfatta borgarklassen istället för den arbetande klassen, dvs. folket.⁸⁵

Inom borgarståndet i riksdagen fick de liberala starkt inflytande men inte ett säkert övertag. Det fanns även konservativa borgare vars talan främst fördes av flertalet borgmästare, hantverkare och minut-handlare. I bondeståndet dominerade den liberala oppositionen och särskilt i västra Sverige var bonderadikaliteten stark, medan norrlänningarna positionerade sig på den konservativa falangen.⁸⁶

Under perioden växte sig de frikyrkliga väckelserörelserna starkare. Anhängare till dessa fanns inom samtliga stånd. De frikyrkliga väckelserörelserna var ofta teologiskt konservativa och konfessionella men allierade sig ändå med den politiska liberalismen för att undergräva den lutherska statsreligionen och statskyrkan.⁸⁷

Liberala värderingar kunde motivera personer att agera i konflikt med sina positionerade intressen och för att förändra rådande förhållande. Exempelvis fanns det även inom adelsståndet liberaler, dels en moderat liberalism representerad av godsägare, men också en mer radikal liberalism som drevs av kommersiellt, och också intellektuellt orienterade adelsmän som till exempel Hierta. I prästståndet var den stora majoriteten av medlemmarna regeringstroga och konservativa, men det fanns också radikala präster, företrädevis lantpräster.⁸⁸ Det är möjligt, och också troligt, att flera liberaler avsåg att förbättra villkoren för de fattiga genom en utbyggd medborgerligt inriktad folkutbildning utifrån idéer om jämlikhet och en begynnande demokratiföreställning. Politiska värderingar följer inte per automatik från positionerade intressen, även om de är villkorade av dessa.

Den begynnande demokratiseringen betonades av radikala liberaler som en viktig anledning till att utbilda medborgarna. Detta utslöt inte att frågan om en skola för hela folket också kopplades till den kraftiga ökningen av antalet fattiga och den akuta fattigvårdsfrågan. Folkuppfostring framhölls som det bästa skyddet mot nöden och brottsligheten. Det fanns en oro för ett ökat missnöje bland de fattiga,

85 Carlsson 1992b, s. 43-44; Isling 1988, s. 513; Sjöstrand 1992, s. 134.

86 Carlsson 1992c, s. 78-79.

87 Tergel 1989, s. 398-399.

88 Carlsson 1992c, s. 78-79.

vilket kunde leda till revolution efter europeiskt mönster. Parallellen mellan fattigvård och folkskola hade gjorts redan av 1805 års fattigvårdskommitté, och senare även av 1837 års fattigvårdskommitté. Den senare föreslog just att en folkskola borde inrättas för att komplettera fattigvården.⁸⁹

Skäl som ovanstående anfördes för att satsa mer resurser än tidigare för att bekämpa nöden. Men samtidigt oroade man sig, inte minst inom bondeståndet vars inflytande växte, för de ekonomiska satsningar denna politik skulle medföra. Inte alla liberaler förespråkade ökade statliga och kommunala satsningar, många ville istället minska statens intervenering i människors liv, vilket även gällde det socialpolitiska området. De menade att sådana interveneringar endast störde det ekonomiska livets fria utveckling, ledde till demoralisering bland de fattiga och på sikt ökade fattigvårdsbehoven.⁹⁰

Representationen i de ofrälse stånden reviderades under 1800-talets första hälft och detta gynnade liberalerna. En illustration på liberalismens framgångar är att en dåtida central gestalt som biskop Geijer ändrade uppfattning och istället började förespråka att staten borde ta ansvar för genomdrivandet av en folkskola. Arbetsklassen betraktades som ”det stora jäsningsämnet i Europa”. Genom att höja bildningsnivån kunde fattigdom, dryckenskap och brottslighet motverkas. Även kronprins Oscar uttalade sig i en anonym artikel i *Post och Inrikes Tidningar* 1839 positivt om en folkskola och hänvisade till erfarenheter från USA. Oppositionen vann påtagliga framgångar och anslagen höjdes till undervisningen.⁹¹

Liberalismens ökade genomslag och förändringar i ståndens representation i riksdagen bidrog till att statens understödjande av kyrkans dominans över utbildningen minskade. I det samhälle som liberalerna ville skapa var en medborgerlig folkutbildning en nödvändighet. Genom utökad folkbildning legitimerades en samhällsordning baserad på liberala principer om meritokrati och ståndscirkulation, istället för konservativ ideologi om ärvda privilegier. Liberala agenter använde den politiska arenan för att underminera den kyrkliga kontrollen över folkutbildningen. Genom lagstiftning, regleringar och ändrad finansiering såg man till att stärka statens grepp över utbild-

89 Isling 1988, s. 512-514; Richardson 1999, s. 45-47; Sandin 1986, s. 246, 249-250.

90 Lindqvist 1992, s. 65-66.

91 Carlsson 1992c, s. 78-79; Carlsson 1992f, s. 190-193; Sjöstrand 1992, s. 136.

ningen.⁹² Med Archers terminologi kan man säga att liberala krafter inom främst de nya mellanskikten använde sig av en begränsande strategi för att utmana den kyrkliga och konservativa dominansen inom folkutbildningen.

Det var inte bara inom folkutbildningen som kyrkans dominans utmanades. Den klassiska och teologiska bildningen i lärdomsskolor och gymnasier lämpade sig främst för blivande präster och ämbetsmän. I en kapitalistisk ekonomi var värdet begränsat av en kyrklig definition där medfödda privilegier försvarades istället för förvärvad egendom, där undervisningen genomsyrades av teologi istället för kapitalismens anda, där skolningen skedde i klassiska språk och ren matematik istället för i bokföring och tillämpad vetenskap. Kyrkans dominans över utbildningsinnehållet missgynnade med andra ord yrkesgrupper inom mellanskikten som arbetade inom näringslivet. Utbildningen var otidsenlig så till vida att den uteslöt mycket av den dåvarande kunskapen i matematik, naturvetenskap och moderna språk, och odifferentierad i bemärkelsen att de som utbildades fick liknande utbildning oberoende av vilka behov de hade. Denna obalans mellan utbildningsbehov och befintlig utbildning motiverade en växande medelklass till opposition.⁹³

Liberaler förespråkade en utvidgning av moderna språk och realia, medan de konservativa höll fast vid klassisk bildning som läroverkens huvudsakliga uppgift. Apologistskolorna skulle tillgodose näringslivets behov. Trots att apologistskolorna betraktades med visst förakt från övriga läroverks sida, ökade deras andel av det totala elevantalet på bekostnad av lärdomsskolor och gymnasier.⁹⁴

Beslut om en folkskola fattades 1842 och läroverket genomgick en omfattande reform 1849. Vilka konsekvenser detta fick för utbildningen och de som undervisade utvecklades närmare i den tredje och sista fasen: strukturell elaboration.

92 Se t.ex. Carlsson 1992f, s. 190–193; Marklund 1997; s. 36–43, 50–51; Sjöstrand 1992, s. 134.

93 Richardson 1999, s. 49–51; Sjöstrand 1992, s. 134, 138–139. Jmf. Archer 1979, s. 98–103.

94 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 15–17; Richardson 1999, s. 49–50; Sjöstrand 1992, s. 138–139.

FAS 3. STRUKTURELL ELABORATION

Uppkomsten av folkskolan och folkskolläraryrket

I hvarje stadsförsamling och hvarje socken på landet bör finnas minst en, helst fast, skola med wederbörligen godkänd lärare... Såväl i hufvudstaden, som i hvarje stiftsstad bör af Domkapitlet beredas tillfälle för dem, som wilja egna sig åt folklärarekallet, att i ett seminarium erhålla underwisning och öfning i de till detta kall hörande ämnen.⁹⁵

Så löd folkskolestadgan från 1842 och stadgan var en grundförutsättning för folkskolans och folkskolläraryrkets uppkomst. De centrala inslagen i reformen var vissa *kunskapskrav* som alla elever hade att uppnå, att församlingen var skyldig att *inrätta skolor* och anställa *folkskollärare*, och att staten ansvarade för upprättande av *lärarutbildning* för de blivande folkskollärarna.⁹⁶ Genom folkskolestadgan markerades att *staten* var *ytterst ansvarig* för alla medborgares utbildning.⁹⁷ Därmed hade en särskild organisation skapats för folkutbildning.

Den strukturella elaboration som blev resultatet av de dominerande och opponerande agenternas interaktion bestod i förändrade relationer i termer av integration mellan folkutbildning och staten samt socknar/församlingar. I det följande behandlas konsekvenserna av agenternas interaktion för utbildningen och för lärarna inom de olika utbildningsformerna.

Folkskolan

Som visats tidigare (se fas 1) fanns även före folkskolereformen folkundervisning, men denna var av skiftande art, omfattning och kvalitet. 1686 års kyrkolag stadgade att kyrkan skulle bedriva och ha kontroll över undervisning. Men strax innan beslutet om folkskolestadgan var det bara ungefär hälften av landets församlingar som hade egna skolor, och den undervisning som bedrevs sköttes vanligtvis av personer utan pedagogisk utbildning. Det förelåg en mångfald undervisnings-

95 1842 års folkskolestadga, §1 mom.1 samt §5 mom. 1.

96 Aquilonius 1942, s. 312-319; Richardson 1999, s. 46-47. Johannesson har påpekat att i folkskolestadgan förekommer inte begreppet yrke, utan istället skrivs om "folklärarkallet". Johannesson menar att användningen av kallbegreppet inte var en tillfällighet. "Kall" syftade på trohet, plikt, förnöjsamhet och tacksamhet över sitt arbete, medan lönen inte skulle vara en fråga av vikt. (Johannesson 1989, s. 33)

97 Richardson 1999, s. 45.

former, som nådde ett fåtal av barnen och undervisningen höll ojämn standard.⁹⁸ I och med folkskolestadgans och folkskolans utveckling kom en mer systematiserad folkundervisning till stånd som till sin karaktär delvis skilde sig från den renodlade kristna fostran.

I folkskolestadgan slogs fast att i varje stadsförsamling och socken skulle minst en, helst fast, skola upprättas. Under särskilda omständigheter kunde flyttbara skolor vara acceptabla. Barnen skulle börja i skolan senast när de fyllde nio år, men dessförinnan skulle de ha lärt sig läsa hemmavid. Längden på skolgången var inte reglerad, och stadgan innehöll öppningar för socknar som var mindre välvilligt inställda till folkskola. Det gick till exempel att undvika skolhusfrågan genom att istället använda sig av ambulerande skolor, dvs. att läraren flyttade sin undervisning mellan olika byar.⁹⁹ Vidare krävdes det endast av fattiga och obegåvade elever att de lärde sig ett mindre pentium, dvs.:

- a) ren och flytande innanläsning af svenska språket, så latinsk som svensk stil;
- b) Religionskunskap och Bibliskhistoria, till den grad, som erfordras för att kunna hos presterskapet börja den egentliga nattwardsläsningen;
- c) kyrkosång, med undantag för dem, som dertill sakna allt anlag;
- d) skrifwa; och
- e) de fyra Räknesätten i hela tal.¹⁰⁰

Om förutsättningar fanns kunde elevernas skolkurs omfatta betydligt mer än minimum. Det var inte riktigt preciserat vad den mer utvecklade kursen skulle omfatta, annat än att samma kunskapsfordringar gällde för de folkskollärare som sökte anställning.¹⁰¹

Den undervisningsmetod som skulle användas var växelundervisningsmetoden. Folkskollärarna arbetade med mycket stora barngrupper och ibland hade de upp mot 150 elever. För att begränsa gruppstorleken användes olika lösningar. Många skolor arbetade med varanandagssystem, dvs. pojkar och flickor turades om att gå i skolan. Det

⁹⁸ Bergström 2000; Richardson 1999, s. 47; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 49; Tergel 1989, s. 400.

⁹⁹ Aquilonius 1942, s. 314; Maltén 1995, s. 64. Socknarna var ofta fattiga, kanske också sparsamma, och ganska ovilligt inställda till reformen. Ännu 1859 gick endast 65% av barnen i åldern 7–13 år i folkskolan, och bara 7% fick undervisning utöver minimum. Stridigheter förekom kring skolans organisation och kritik framfördes gentemot växelundervisningen. (Sjöstrand 1992, s. 136)

¹⁰⁰ 1842 års folkskolestadga §7.

¹⁰¹ 1842 års folkskolestadga §7.

förekom också att man framför allt tog emot pojkarna, medan flickorna hänvisades till privata, stiftelse- eller föreningsinitierade skolor. Men undervisningen i folkskolan var vanligtvis könsintegrerad, dvs. både flickor och pojkar deltog i samma undervisning. Skolstyrelsen hade i uppgift att bestämma vilken skillnad i kunskapskrav som var lämpligt att göra mellan flickor och pojkar, och det var vanligt att de krav som ställdes på flickorna var lägre. Undervisningen i folkskolan byggde liksom den tidigare folkundervisningen i hög utsträckning på evangelisk lära och Luthers lilla katekes. Möjligheterna för elever från folkskolan att påbörja högre studier var mycket små.¹⁰²

Städernas skolor skilde sig från dem på landsbygden och betoningen av förvarings- och kontrollaspekten var enligt Sandin större, vilket visade sig i längre terminer och skolgång, samt att skolgången var mer av en heltidssysselsättning. I Stockholms fattigvårdsstadga beskrevs en sammanhållen skolgång från det eleven var sex till hon/han var tolv eller tretton år gammal. Undervisningen bestod, utöver de teoretiska minimikraven, även av omfattande praktiska moment.¹⁰³

Det statliga inflytandet över folkskolan bestod i formulering av uppdraget, finansiering av seminarieutbildning, stipendier till behövande seminarister samt statsbidrag till fattiga kommuner för avlöning av lärare. Socknen/församlingen skulle anställa lärare godkända av staten samt bekosta skolhus och lärarlöner. Föräldrarna skulle betala en mindre avgift för sina skolbarn, men de fattigaste kunde beviljas uppskov.¹⁰⁴

I och med folkskolans uppkomst integrerades folkundervisningen med statsmakten på ett tydligare sätt. För att anknyta till Archer ersatte den politiska eliten inte på ett enkelt sätt kyrkans dominanta position, eftersom den inte kunde underordna utbildningen genom att göra den beroende av de egna resurserna. Resurserna var istället det offentliga, och genom att mobilisera dessa för att kunna genomföra reformen separeras det utbildningsmässiga ägarskapet och den utbildningsmässiga kontrollen. Det fanns heller inte möjlighet att mobilisera tillräckligt med ekonomiska medel centralt, utan istället skedde finansieringen i huvudsak med lokala resurser. Kyrkan förlorade i kontroll över folkutbildningen, och kontrollen fördes i högre utsträckning över till staten som hade legal men även finansiell

102 Aquilonius 1942, s. 317-319; Isling 1988, s. 474-475, 458; Richardson 2002, s. 9-10; Sjöstrand 1992, s. 136; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 40.

103 Sandin 1986, kap. 5 samt kap. 6, s. 259.

104 Aquilonius 1942, s. 314-317; Sjöstrand 1992, s. 136; Wennäs 1998, s. 20-21.

makt. Beslut om den lokala skolan och anställningen av den enskilda läraren fattades dock på sockenstämman. Det lokala inflytandet över utbildningen innebar att det traditionella beroendet mellan kyrkan och folkutbildningen delvis kvarstod, och kyrkans inflytande över folkutbildningen var med andra ord fortfarande starkt. Prästerna fick i uppdrag att bygga upp verksamheten, och skolfrågorna handlades i organ som leddes av präster. Skola och kyrkan var på så vis fortfarande nära knutna till varandra, och folkskolan vilade på luthersk grund.¹⁰⁵

Folkskolläraryrket

Folkskolläraryrket uppkom när socknar och församlingar blev skyldiga att inrätta skolor och anställa ”vederbörligen godkända lärare”. Barnundervisning utgjorde inte längre en bisyssla i förhållande till andra arbeten. Lärarrollen särskildes från präst- och klockaruppdraget och den undervisning som läraren skulle bedriva var preciserad i folkskolestadgan. I och med folkskolans och folkskolläraryrkets etablerande aktualiserades också en elevroll för folkets barn. Folkskolans verksamhet bestod inte enbart av kristen fostran av församlingsmedlemmar och en förberedelse inför nattvardsläsandet, utan undervisningen omfattande nu även andra element som räkning och skrivning, och skedde i en annan organisatorisk inramning än den kyrkliga.

Från och med år 1843 skulle det i varje stiftstad inrättas ett folkskollärarseminarium. Det var domkapitlet i respektive stift som var ansvariga för seminariet. Domkapitlet skulle också utse en seminarieföreståndare som skulle handleda och undervisa de blivande lärarna, samt förhöra dem vid intagning och avgång. Därtill ansvarade domkapitlet för utformningen av lärarstudenternas utbildning och examinationer.¹⁰⁶ Undervisningens längd kunde variera mellan 1–3 terminer beroende på den sökandes förkunskaper.¹⁰⁷

105 Aquilonius, s. 316; Isling 1988, s. 485–486; Tergel 1989, s. 400; Wennäs 1998, s. 20. Jmf. Archer 1979.

106 1842 års folkskolestadga § 5. Se även Egidius 2001, s. 148; Österling 1996, s. 61. Utbildningen utvidgades efter hand. Från och med 1864 års seminariestadga blev utbildningen treårig, för att år 1877 utsträckas till fyra år (Maltén 1995, s. 64–65). Landets alla första folkskoleseminarium upprättades i Lund och startade 1839, tre år före folkskolestadgan (Bergström 2000, s. 59). För fördjupad läsning om folkskolläraryrkets etablering, styrning, reglering och utformning hänvisas till Linné 1996; Skog-Östlin 1984.

107 1842 års folkskolestadga § 5. Se även Egidius 2001, s. 148; Österling 1996, s. 61. Utbildningen utvidgades efter hand. Från och med 1864 års seminariestadga blev utbildningen treårig, för att år 1877 utsträckas till fyra år (Maltén 1995, s. 64–65). Landets alla första folkskoleseminarium upprättades i Lund och startade 1839, tre år före folkskolestadgan (Bergström 2000, s. 59). För fördjupad läsning om folkskolläraryrkets etablering, styrning, reglering och utformning hänvisas till Linné 1996; Skog-Östlin 1984.

I början antogs bara manliga sökande till seminarieutbildningen.¹⁰⁸ Folkskolans status knöts till könet, något som kom till uttryck i seminarieföreståndare O.E.L. Dahms lärarhandledning:

Hvarföre skall väl Sveriges folkbildning vara dessa länder underlägsen? (dvs. Tysklands och Danmarks folkundervisning) Hvarföre skola vi påstå, att folkskolan ej kan undervisa i annat än litet innaläsning, religion, läsa och skriva? Wi hade ju då kunnat behålla våra gummor, som undervisade utan plan och mål i sina mörka, qvafva stugor. Nej, har folkundervisningen blifvit en nationalangelägenhet och ett arbete för män, så måste den ock blifva ett karla-arbete, för hvilket nationen ej behöfver blygas.¹⁰⁹

Att seminarieutbildningen och examinationen endast var tillgängliga för män innebar att kvinnor formellt hindrades från att arbeta med folkundervisning. Detta förhållande kan knytas till Walbys diskussion om det privata patriarkatets utestängning av kvinnor från den offentliga sfären (se kapitel 3). Utestängningen kunde få stora konsekvenser för de kvinnor som länge undervisat men som nu riskerade att förlora sin försörjningsmöjlighet. En av dessa var Maria Månsdotter som år 1846 skrev till ”Stormäktigeste Allernådigste Konung”:

Undertecknad fattiga Piga som genom värk blivit skadad i högra knäet och således till vanligt arbete är oförmögen har i 12 års tid oafbrutet undervisat barn i Ströö socken... Till följd av 1842 års Nådiga Skolstadga skulle jag snart nödgas lämna denna befattning, alldenstund jag icke undergått Examen på det ställe nämnda Nådiga Stadga föreskrifver. Det är av denna orsak jag Underdånigst bönfaller om tillstånd att vid Lunds Skollärare Seminarium få undergå den föreskrifne Examen, efter att hafva därstädes deltagit i undervisningen.¹¹⁰

Domkapitlet avstyrkte Maria Månsdotters ansökan om dispens för att delta i seminarieutbildningen, men regeringen biföll den. Det fanns således enstaka kvinnor som efter dispens utexaminerades från folkskoleseminarium från och med 1846.¹¹¹ För att antas till seminariet gällde följande:

108 Se även Elgqvist-Saltzman 1996, s. 95-97.

109 Dahm 1995/1846, s. 49. SP:s anmärkning i parantesen.

110 Österling citerar brev som redovisas i ÅSU 1934:41-43 (Österling 1996, s. 63).

111 Österling 1996, s. 64.

... betyg om god frejd och en anständig wandel, samt wid af Föreståndaren anstaldt förhör befunnits kunna med färdighet låta innantill Swenskt och Latinskt tryck, skrifva, räkna quator species i hela tal samt kunna utantill Luthers lilla katekes med den antagna förklaringen och äga försvarlig kännedom om Bibiliska historien. Den som finnes behäftad med något sådant kroppsligt fel, som gör honom till skollärekallet oskicklig, må ej till elev antagas.¹¹²

Förutom kvinnor skulle således också personer med ”kroppsliga fel” exkluderas från läraryrket.¹¹³ Även i Dahms pedagogiska handbok påpekas att skolmästarens: ”... kroppsbildning bör vara fri från alla lyten, som kunna göra honom till föremål för lärjungarnas spe, eller hindra hans rörlighet i skolrummet.”¹¹⁴

Rekryteringsbasen till folkskolläraryrket var annars ganska bred. Huvudsakligen var folkskollärarnas föräldrar bönder, torpare, men även hantverkare, soldater och sjömän. Duktiga och behövande seminarister hade möjlighet att få stipendier. För att få fast tjänst vid en folkskola ställdes krav på att den sökande hade avlagt ett prov¹¹⁵ som anordnats av en seminarieföreståndare.¹¹⁶ Betygen skulle omfatta:

... innanläsning, rätt- och wälskrifning, samt fullgiltig insigt och ådagalagd färdighet att underwisa i följande ämnen: katekesen, Bibliska historien, fysisk och politisk geographi i säker öfversigt, fäderneslandets historia och hufuddragen af allmänna historien, räknekonsten, så wäl theoretisk som practiskt, till och med sammansatt Regula de tri i hela och brutna tal, allmänna begreppen af geometri och linearteckning, samt naturläran; äfwensom han bör äga kännedom af wexelunderwisingsmethoden, och skicklighet att underwisa uti enkel gymnastik samt uti kyrkosång...¹¹⁷

1842 års skolstadga var ett viktigt dokument, men socknarna hade svårt att leva upp till den, inte minst när det gällde lokalfrågan. Det

112 1842 års folkskolestadga §5, mom. 4.

113 Sjöberg 2006b, s. 311-312.

114 Dahm 1995/1846, s. 22. Dahm var utöver författare till den pedagogiska handboken även bl.a. seminarieföreståndare samt rektor och lärare vid läroverket.

115 Detta prov kunde göras oavsett om man genomgått seminarium eller inte. Först 40 år senare krävdes avgångsexamen från ett statligt folkskoleseminarium för att få anställning som folkskollärare (Österling 1996, s. 61-62).

116 1842 års folkskolestadga §5 och 6 mom. 1. Se även Elgqvist-Saltzman 1996, s. 97.

117 1842 års folkskolestadga §6, mom. 1.

var inte alla socknar som anskaffade ett skolhus, utan de kunde istället låta lärarna ambulera mellan byarna. Ofta var det församlingsprästen och ståndspersoner som förordade ett fast skolhus för att locka till sig en kompetent lärare, medan bönderna åtminstone inledningsvis menade att det räckte med en ambulering lärare. I många församlingar behöll man, med eller utan dispens, samma utbildare som före folkskolestadgan och kravet på seminarieutbildning. De examinerade lärarna räckte inte till alla skolor och församlingar, och år 1850 var andelen examinerade lärare ungefär 66 procent.¹¹⁸

När skolverksamheten etablerades i en fast lokal, vilket kunde vara ett skolhus, en sockenstuga eller klockarstuga, fick verksamheten en annan karaktär. Från att läraren gått från gård till gård, eller från by till by, slapp läraren sin ambulering tillvaro och kunde ta emot eleverna på sina egna villkor. Detta påverkade relationen mellan lärare, elever och föräldrar. Läraren behövde inte längre störas av föräldrar och andra personer i hushållet där han undervisade och var inte heller utsatt för samma kontroll av föräldrar eller andra i elevernas hushåll. Den nya inramningen av verksamheten innebar att läraren och eleverna lämnade den privata sfären och istället inträdde i en mer offentlig sådan. Det var inte ovanligt att föräldrarna protesterade mot denna förändring, vilket inte minst kan förstås utifrån att vägen till skolan blev lång för många barn. Särskilt vintertid var detta ett stort bekymmer. När avståndet till skolan var alltför stort kunde föräldrarna försöka ordna med inackordering för barnen.¹¹⁹

Läraren kunde finna sig klämd mellan olika krav. Föräldrarna ville inte gärna släppa sina barn till skolan om de inte själva fick styra över villkoren. Det innebar exempelvis att om barnen behövdes i arbetet på gården, så fick läraren och skolan vänta. Å andra sidan fanns församlingsprästen som representant för överheten och krävde att läraren skulle upprätthålla disciplin och ordning. Det innebar att läraren skulle se till att de elever som var anmälda till skolan också skulle infinna sig.¹²⁰

I de tidiga skolhusen kombinerades undervisningslokalen med lärarens bostad. I huset försiggick samtliga lärarens vardagliga hushållssysslor och om läraren var gift var frun ofta en viktig resurs i skolarbetet. Lärarens arbete och privatliv smälte på så vis delvis samman.

118 Bergström 2000, s. 40; Wallner 1938, s. 102; Maltén 1995, s. 64–65.

119 Bergström 2000, s. 30, 83, 165–166; Isling 1996, s. 50.

120 Bergström 2000, s. 60.

Skolan karaktär av renodlad offentlig miljö förstärktes ytterligare när skolhus byggdes där skolsalen var separerad från lärarbostaden.¹²¹ Den fysiska inramningen spelade en viktig roll för läraryrkets status. Selma Lagerlöfs litterära skildring av klockare Svartling i *Kejsaren av Portugalien* visar på den metamorfos Svartling genomgick då undervisningen förflyttades till ett skolhus:

... här fick han klä väggarna med bilder ur bibliska historien och med djurtavlor och porträtt av svenska konungar. Här hade barnen riktiga små pulpeter och låga bänkar och behövde inte sitta uppkranade kring höga slagbord, där de ibland inte kunde få näsan i jämnhöjd med bordsskivan. Och här hade klockare Svartling en egen kateder med hyllor och fack, där han hade utrymme för sina stora betygsböcker och där han satt och såg helt annorlunda myndig ut under timmarna än förr i världen, då han mången gång hade förhört läxorna sittande på spishällen med en god brasa i ryggen och barnskaran framför sig, hopkrupen på golvet.¹²²

Lärarnas lön reglerades i folkskolstadgan. Lönen för varje examinerad och anställd lärare var minst sexton tunnor spannmål, varav åtta in natura och åtta i kontanta medel. Därtill skulle församlingen förse läraren med tjänlig bostad, bränsle, sommarbete och vinterfoder för en ko, eller motsvarande i pengavärde. Finansieringen av lönen skulle ske genom årligt bidrag av varje skattskyldig person i församlingen samt genom att varje barn som gick i folkskolan skulle betala en avgift. Denna avgift var de fattigaste befriade från. Särskilt fattiga församlingar kunde få statsbidrag för att kunna betala lärarens lön.¹²³ Ersättningen lärarna fick tycks ofta inte ha räckt till, utan de behövde komplettera sina inkomster från undervisningen genom olika bisysslor. Men till skillnad mot tidigare betraktades nu läraryrket som huvuduppgiften, och de övriga arbetsinsatserna som bisysslor. Status och identifikation var primärt knuten till rollen som en av socknen anställd folkskol-lärare, inte som klockare, torpare, hantverkare eller soldat.

121 Bergström 2000, s. 83-85, 165-166.

122 Lagerlöf 1934, s. 29. Även i Bergström 2000, s. 166. Många folkskollärare var i folkskolans barn-dom inledningsvis klockare. Klockare Svartling var tydligen en benämning som fortfarande användes om denne folkskollärare.

123 1842 års folkskolestadga §4; Bergström 2000, s. 156-157. Se Johannesson 1989 angående en redogörelse och diskussion av de första folkskolläraarnas villkor utifrån ett omfattande brevväxlingsmaterial. Se även Martinelle 2002/1900 där Martinelle berättar utförligt om sitt arbete som folkskollärare i den tidiga folkskolan.

Stor skillnad fanns mellan folkskolans villkor i fattiga respektive rika socknar, och likaså skilde sig villkoren mellan land och stad. Även om folkskolorna ofta fick en tydligare fattigstämpel och koppling till fattigvården i städerna var villkoren för lärarna generellt sett sämre på landsbygden. I städerna var skolorna åtminstone fasta så att lärarna slapp ambulera. På landsbygden arbetade lärarna vanligtvis ensamma och hade långt till närmaste kollega, vilket innebar dåliga förutsättningar för organisering. Några första trevande organiseringsförsök påbörjades redan innan den lagstadgade folkskolans tillkomst i och med Vekerums lärarförening som startade år 1838. Initiativtagare var troligtvis Sven Rosenberg som också var aktiv inom väckelserörelsen och den wieselgrenska nykterhetsrörelsen, och som senare blev den första folkskolläraren i Sveriges riksdag.¹²⁴

Folkskollärarna anställdes av skolstyrelsen, stod under prästens administrativa befäl, utbildades vid folkskollärarseminarier underställda domkapitlet samt undervisade i katekesen. Med andra ord, kyrkans inflytande över folkskolans administration och innehåll var fortfarande omfattande.¹²⁵ Folkskollärarna var en ganska lågutbildad grupp. De hade låg status, vilket visade sig i bristen på inflytande över folkskolans angelägenheter även på lokal nivå, dvs. i skolråden. Därtill var den arbetsrättsliga ställningen svag och skolrådet kunde lätt avskeda lärarna efter eget behag.¹²⁶ Som ny yrkesgrupp hade folkskollärarna knappast börjat formulera sina intressen kollektivt ännu.

Privat utbildning, flickskolor och läroverk

Eftersom skolstadgan inte omfattade skolplikt utan bara vissa kunskapskrav kvarstod möjligheten att tillägna sig kunskaperna på annat håll än i folkskolan.¹²⁷ Denna öppning använde sig de resursstarka av, och de lät istället sina barn ta del av privatundervisning, ofta som förberedelse för studier vid läroverk eller flickskolor.¹²⁸ Privatundervisningen och läroverken fortsatte med andra ord att löpa som parallella verksamheter till folkskolan.

Vidare skilde man i dessa sociala skikt mellan skolgång för flickor respektive pojkar, och innehåll och undervisningsformer var tydligt

124 Aquilonius 1942, s. 410, 478-480; Isling 1988, s. 561-562, 569.

125 Aquilonius 1942, s. 312-317; Isling 1988, s. 484-485.

126 Paulsson 1998, s. 155.

127 Sjöstrand 1992, s. 136.

128 Isling 1988, s. 458-459, 488.

könspräglade. Flickor hade inte tillträde till läroverken, utan istället undervisades flickorna från medel- och överklass av guvernanter i hemmet och/eller vid flickskolor. Dessa hade ofta uppstått på initiativ av kvinnor, och både undervisning och föreståndarskap sköttes vanligtvis av kvinnor. Skolorna bekostades av privata donationer och avgifter från föräldrarna.¹²⁹

Pojkarna fick privat undervisning, vilken ofta följdes av läroverksstudier, antingen i privata eller statliga läroverk. Det var bara ungefär en procent av alla elever i mitten på 1800-talet som gick i läroverket. De tillhörde en liten, privilegierad grupp som var utvald på såväl klassmässiga- som könsmässiga grunder. Utbildningen hade hög status, likaså läraruppgiften. Den höga värderingen visade sig i starkt statligt stöd och statlig finansiering.¹³⁰

Enligt bestämmelserna i 1849 års läroverksplakat slogs lärdoms-, apologistkolor samt gymnasier samman till ett gemensamt läroverk. I detta kunde eleverna med föräldrarnas samtycke välja bort latin, grekiska och hebreiska. Biskopen utövade uppsikt över stiftens läroverk. Särskilda realläroverk inrättades och en längre strid om olika bildningslinjer var därmed delvis avgjort till de liberala reformförespråkarnas förmån.¹³¹

Flickskolorna och läroverken skilde sig åt vad gällde organisation, innehåll och undervisningsätt. Styrning genom reglementen, enhetlighet och standardisering karakteriserade läroverken, och betyg och examen var betydelsefulla. Flickskolorna präglades istället av mångfald i innehåll och utformning, reformpedagogik och tillämpad kunskap, och de var också länge examensfria eftersom prestationsmentalitet sågs som ett manligt drag. Föreställningen om kvinnans särart och skapandet av skilda färer för män och kvinnor var enligt Gunnar Qvist stark inom borgerligheten.¹³²

129 Dahr 1980, s. 8; Johansson & Florin 1996, s. 15; Lindensjö & Lundgren 2000, s. 34; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 38. Flickskolorna kunde gå under olika namn som mamsellskolor, flickpensioner och fruntimmerskolor.

130 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 18; Johansson & Florin 1996; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 36.

131 Sjöstrand 1992, s. 136-140. Läroverksplakatet innehöll inga konkreta bestämmelser men vid 1856 och 1859 års regleringar skulle elementarläroverket omfatta sju klasser, varav de tre översta var tvååriga, vilket gav eleverna en sammanlagd utbildningstid i läroverket på tio år. De två lägsta klasserna var gemensamma, dessa delades därefter upp i två linjer beroende på om man ville läsa klassiska språk.

132 Florin & Johansson 1993, s. 122-124; Johansson & Florin 1996; Kyle 1972, s. 37-49; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 39; Qvist 1992, s. 164-165.

Lärarna i privat utbildning, flickskolor och läroverk

Läroverksläraren var en statlig ämbetsman med lång akademisk utbildning och rekryteringen till yrket skedde från de borgerliga skikten.¹³³ För att bli behörig som läroverkslärare krävdes en filosofie kandidatexamen omfattande: "...tolv betygsenheter, därav minst sex i två eller tre närbesläktade ämnen samt vitsordet godkänt i latin, grekiska, historia, filosofi och matematik samt någon naturvetenskap."¹³⁴ Från och med 1849 skildes läroverken från kyrkan och den dubbla tjänsteårsberäkningen vid befordran till prästtjänst avskaffades. Lönerna höjdes och en lektors lön låg på mellan 2,500 och 4,500 kronor. En adjunkt tjänade mellan 1,500 och 3,500 kronor. Detta kan jämföras med den minimilön på 400 kronor, samt vissa naturaförmåner, som folkskollärarna hade rätt till efter 1862.¹³⁵

På 1860-talet startades den första utbildningen riktad till lärarinnor i flickskolor. Den var fyraårig och skedde vid "Statens högre lärarinneseminarium". I anslutning till seminariet inrättades också en övningsskola: "Statens normalskola för flickor". De statliga initiativen på flickskoleområdet sträckte sig till dessa insatser och även framöver drevs flickskolorna i privat regi. Rekryteringen till flickskolläraryrket skedde från de högborgerliga skikten och det var i hög utsträckning på undervisningens område som kvinnor kunde göra karriär vid den här tiden. Kvinnorna kunde verka som föreståndare och/eller lärarinna, och pionjärerna var delaktiga i internationella pedagogiska rörelser och introducerade ny pedagogik och nya arbetssätt. Kvinnor hade inte tillträde till universitet eller statliga tjänster, vilket förhindrade dem att komma ifråga som läroverkslärare.¹³⁶

Informatorerna förde en tynande tillvaro, medan antalet guvernanter ökade under mitten och slutet av 1800-talet. Lönen i skolorna och de privata familjerna var låg, och försörjningsfrågan vid ålderns höst var ett överhängande problem. Ett av de tidigaste organisationsinitiativen gällde därför denna fråga och år 1855 startades "Svenska Lärarinnors Understöds- och Pensionsförening".¹³⁷

133 Florin & Johansson 1993, s. 171-175.

134 Exemensstadgan från år 1853, se Sjöstrand 1992, s. 141. Efter 1865 krävdes därtill ett provår som lärare.

135 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 17; Lirén 1986, s. 93.

136 Dahr 1980, s. 12; Florin 1987, s. 12; Johansson & Florin 1996, s. 19; Sjöstrand 1992, s. 141; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 38, 41, 92. Från och med 1870 fick kvinnor avlägga studentexamen, och först därefter var studier vid universitetet möjliga (Qvist 1992, s. 162).

137 Dahr 1980, s. 12; Jersdal 1994, s. 58; von Platen 1994, s. 38.

Läroverkslärarna höll sitt första lärarmöte 1849 och därefter hölls möten var tredje år. Möten och tidningar likt *Pedagogisk Tidskrift* fungerade som forum för offentliga samtal kring undervisningsfrågor, och lärarmötena utmynnade ofta i resolutioner och petitioner, vilka framfördes till ecklesiastikdepartementet och riksdagens utskott. Läroverkslärarna vände sig också gärna till enskilda politiker och riksdagsmän med förankring i de egna leden. Lärarmötena var ett led i bildandet av den yrkesorganisation som kom till stånd senare.¹³⁸

Avslutande sammanfattning

Denna text utgör det första av avhandlingens tre analyskapitel. Kapitlets huvudsakliga syfte är att skildra folkskolläraryrkets uppkomst i ljuset av de sociokulturella villkor som utgjorde dess förutsättningar, samt beskriva de villkor som kännetecknade yrket inledningsvis. Som en parallell tråd följs även andra utbildningsformer och lärarkategorier som senare kommer att integreras med folkskolan i den obligatoriska grundskolan.

Texten består av en historisk analys av emergensen av en ny organisation: folkskolan, samt en ny rolluppsättning för folkskollärare, folkskoleelever, uppdragsgivare och arbetsgivare. En organisation uppkommer inte ur intet, den är konsekvensen av agents elaboration mot bakgrund av befintliga sociokulturella strukturer. För att en elaboration ska kunna ske krävs aspirerande korporativa agenter som utmanar de agenter som dominerar arenan. Elaborationen innebär en dubbel morfogenes, när strukturen transformeras sker samtidigt en förändring av korporativa och primära agenter (jämför med kapitel 2).

De strukturella villkoren under första hälften av 1800-talet diskuteras i termer av en utbildningsstruktur bestående av skilda utbildningsformer för skilda stånd/sociala skikt. Utbildningsformerna var differentierade vad gäller elevrekrytering, utbildningsinnehåll och syftet med undervisningen. I linje med patriarkala förhållanden strukturerades också utbildningen efter kön. Undervisningen i de olika utbildningsnätverken bedrevs under skilda villkor och av undervisare med olika bakgrunder och förutsättningar. Undervisarnas arbetsvillkor var nära relaterade till de elevgrupper de arbetade med.

138 Florin & Johansson 1993, s. 162; Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 7, 23. Svenska Lärarsällskapet bildades 1884 som den första föreningen på centralnivå.

Sedan reformationen var kyrkan i Sverige en statskyrka. Kyrkan dominerade folkundervisningen med lagligt stöd av staten. Redan på 1600-talet fastslogs en kyrkolag som krävde grundläggande kristendoms-kunskaper av samtliga medborgare. Prästerna kontrollerade kunskaperna vid husförhör. Ansvaret för utbildningen hade biskopen, prästen, klockaren, föräldrarna och faddrarna. Skolmostrar och läsmästare kunde anlitas för att komplettera undervisningen som omfattade kristen skolning kombinerat med legitimering av samhällsordningen. I städerna var folkundervisningen mer omfattande, orsaken till detta var främst socialpolitisk.

De privilegierade i samhället anlidade informatorer och guvernanter samt placerade sina barn i privata skolor, flickskolor och privata läroverk. Den privata utbildningen var inte kontrollerad av kyrka eller stat, utan präglades av stora skillnader vad gäller innehåll, form, syfte och lärare. Pojkarna och flickorna undervisades i parallella utbildningsformer. Det fanns även offentligt undervisning för mellan- och överskiktet. Lärdomsskola och gymnasieskola utbildade blivande präster och ämbetsmän, medan apologistskolan vände sig till blivande näringsidkare.

I början på 1800-talet accelererade processer som undergrävde ståndssamhället. Adeln förlorade många av sina privilegier, kyrkans lärdomsposition utmanades av vetenskap, sekularisering och väckelse-rörelser, allt medan mellanskikt och bondegrupper växte sig starkare. Liberala föreställningar tilltalade dessa mellanskikt och användes för att ifrågasätta nedärva privilegier och samhällsinstitutioner som ståndsförfattning och kyrka. Successiva reformer i ständsriksdagen bidrog till att stärka de liberala krafterna. Ifrågasättandet av folkundervisningen som enbart kristen fostran i kyrkans regi, samt läroverkens betoning på klassiska språk och kristendom, kan förstås utifrån dessa nya sociala skikts intressen och värderingar. Bland konservativa och i de frälse stånden sågs en utbyggd folkskola/katekesskola som en möjlighet till att stärka tro och moral bland de fattiga.

Genom 1842 års folkskolestadga etablerades förutsättningar för emergensen av en ny social organisation: folkskolan, ett nytt yrke: folkskolläraryrket samt en ny social roll: folkskolläraryrket. Folkundervisningen, som tidigare utgjordes av kristen fostran och skedde i kyrklig regi, fick delvis ett annat innehåll och inramning, och de yngre socken-/församlingsmedlemmarna blev elever. Folkskolan

integrerades tydligare med staten och socknen/församlingen utöver dess relation till kyrkan. Staten använde sig av en begränsande legal strategi och tog delvis över ansvaret för folkundervisningen från kyrkan. Socknen/församlingen ålades att upprätta minst en, helst fast, skola och anställa en av staten vederbörligen godkänd lärare. Staten å sin sida upprättade och finansierade lärarseminarier. Men fortfarande var kyrkans inflytande starkt över folkutbildningen. Folkskollärarna utbildades vid seminarier som stod under kyrklig uppsikt, de undervisade i katekesen och löd under prästerskapets administrativa befäl.

I och med upprättandet av folkskolestadgan exkluderades kvinnor formellt från att undervisa. Folkundervisningen hade blivit en nationalangelägenhet och därmed ett "karla-arbete". Stationära skolhus bidrog till att ge undervisningen och folkskolläraren en mer offentlig status, och även om yrket inte var mer välbetalt än att det ofta krävde extrainkomster från bisysslor, identifierade sig läraren nu i första hand som en av socknen anställd folkskollärare. Rekryteringen till yrket skedde från förhållandevis fattiga grupper som torpare, bönder och hantverkare. Folkskollärarna utövade en ny social roll, och personerna som sökte sig till yrket började så sakteligen forma en identitet i förhållande till yrket som kom att bli en grund för korporativt agentskap.

Även efter folkskolans uppkomst skedde utbildningen i parallella nätverk. De förmögna upprättade och använde sig fortfarande av privatundervisning, läroverk och flickskolor för sina barn. Arbetarnas och böndernas barn gick i folkskola. De statliga resurserna satsades främst på läroverken. De oberoende utbildningsnätverken verkade isolerade i förhållande till varandra, hade olika syften, innehåll, arbetsformer och finansiering. Det fanns också ett tydligt klass- och könsrelaterat mönster där den manliga läraren för de privilegierade pojkarna hade högst status, till skillnad från lärarinnorna i flickskolorna och folkskolläraren. Läroverksläraren var en man med borgerlig bakgrund. Han var vidare statlig ämbetsman med hög akademisk utbildning och hade förhållandevis goda arbetsvillkor. Lärarinnorna i flickskolorna kom från högborgerlig bakgrund, arbetade i privatskola, ofta under ganska knappa resurser, och först på 1860-talet upprättades en särskild utbildning för denna yrkeskategori. Lärarna i utbildningsnätverken arbetade under mycket olika villkor präglade av såväl lärarens köns- och klasstillhörighet som elevgruppernas.

Ursprunget till det svenska utbildningssystemet finns i de ovanstående fristående nätverken. Sammanslagningen av nätverken till ett system var inte en enkel additiv process, utan en process av konflikter, förhandling, tvång och eftergifter, vilket resulterade i modifieringar av de ursprungliga nätverken, accentuerade några samt ändrade och undertryckte delvis andra. De olika utbildningsnätverkens karaktär och villkoren för lärarna som verkade i dessa kom att präglade respektive lärargruppernas intressen, värderingar, projekt och handlingar samt vilka möjliga allianser och oppositionella agenter som fanns. Men detta är en historia som fortsätter i nästa kapitel.

Grundskollärarkretsens uppkomst

I detta kapitel behandlas den andra av avhandlingens tre historiska perioder. Avsikten med kapitlet är att skildra och analysera folkskollärarnas villkor, organisering och yrkesprojekt i relation till de utbildningspolitiska processer som resulterade i grundskolans och grundskollärarkretsens uppkomst. Med folkskollärare¹ avses såväl manliga som kvinnliga folkskollärare, och även manliga och kvinnliga småskollärare. Med grundskollärarkrets² avses de lärartjänster som är knutna till grundskolan. Kapitlet omfattar i huvudsak en tidsperiod på drygt 100 år, från mitten av 1800-talet fram till och med 1960-talet.

I föregående kapitel behandlades folkskolans och folkskollärarkretsens uppkomst, och hur en utbildningsstruktur som omfattade samtliga medborgare i Sverige etablerades. Utbildningsstrukturen var splittrad i parallella nätverk, med skilda utbildningsformer för eleverna beroende på deras kön och klassbakgrund. Denna historiska period skiljer sig kvalitativt från den föregående, avseende de föreliggande strukturella villkoren, formerna för lärarnas aktiva agenskap samt konsekvenserna av detta. Kapitlet skildrar särskilt processen då folkskollärarrollen övergick från att enbart vara en (objektiv) roll präglad

1 På åtskilliga ställen i texten görs dock en åtskillnad mellan dessa olika lärarkategorier. Vidare avses med folkskola vanligtvis både småskola och den egentliga folkskolan då ingen skillnad mellan dem tydliggörs. Folkskola och småskola behandlades dock som skilda skolformer i folkskolestadgan till år 1918 (Åberg 1978, s. 11, 15, 17).

2 När termen *grundskollärarkrets* används i denna avhandling är det för att beteckna lärartjänster som är knutna till grundskolan, med *grundskollärare* avses de lärare som är utbildade för och arbetar i grundskolan, och termen *grundskollärarkår* används om grundskollärare som ett organiserat yrkeskollektiv. Egentligen började termen grundskollärare först beteckna samtliga lärargrupper i grundskolan i offentliga dokument på 1980-talet (jmf. Lundgren m.fl. 1996, uppslagsord: grundskola och grundskolläraryrket).

av vissa villkor, till vilken särskilda positionerade intressen var knutna, till att yrkesutövarna också kom att utöva ett korporativt agentskap baserat på en kollektiv yrkesidentitet. Elaborationen av de strukturella villkoren resulterade här i en integration av de olika utbildningsnätverken, med olika elevgrupper och lärarkategorier verksamma i ett gemensamt utbildningssystem. Lärarna var aktiva i den process som resulterade i grundskolan, och agerade både för respektive mot sammanslagningen av de olika skolformerna.

FAS 1.

Villkorande sociokulturella strukturer

I detta avsnitt behandlas den kausala kontext som villkorade lärarnas angelägenheter, deras organisering och yrkesprojekt. Exempel på frågor som behandlas i avsnittet är: Vad kännetecknade läraryrket innan grundskolans och grundskolläraryrkets uppkomst? Vilka utbildningsformer fanns och vilka lärare var verksamma i dessa? Vad kännetecknade de olika lärarkategoriernas arbetssituation? Vilka agenter dominerade och definierade utbildningsarenan och varför? Vilka potentiella aspirerande agenter fanns som ville förändra utbildningen? Vilka positionerade intressen villkorade deras agerande? Vilka idéer och föreställningar kunde inspirera/motivera agenterna? Kort sagt: vilka strukturella villkor förelåg som präglade den process som resulterade i uppkomsten av grundskolan och grundskolläraryrket i Sverige?

Ett modernt Sverige tar form

En nations utbildningsstruktur är situerad i de förhållanden som råder för övrigt i landet. De agenter som utformar utbildningsarenan är aktiva även på andra samhällsarenor, och deras positioner och resurser härrör också från dessa. Likaså har de idéer som präglar utbildningsväsendet vanligtvis sina rötter i, och utvecklas delvis i, andra sammanhang i samhället. Förskjutningar i maktbalanser och idéer i samhället påverkar på så vis i hög grad utbildningen, och det är anledningen till att här placera utbildningen i relation till de omvälvande förändringar som ägde rum i Sverige i mitten och slutet av 1800-talet.

Torstendahl kallar perioden från cirka 1840 till slutet av 1800-talet

för klassisk industrikapitalism. Med det avser han att västvärldens arbetsmarknad präglades av en allt mer mekaniserad industriell tillverkning av varor, att differentieringen och hierarkin mellan arbetstagare ökade, att en liberal marknadsekonomi med låg grad av statlig intervention förelåg, samt att klasskampen var förhållandevis utvecklade.³ Detta gällde även Sverige som från mitten av 1800-talet och framåt blev allt mer industrialiserat, människor flyttade till städerna och sökte arbete i fabriker. Sysselsättningsstrukturen förändrades, nya yrken tillkom och klassrelationer etablerades och konsoliderades.⁴ Nu skapades också förutsättningar för en mer modern arbetsmarknad och det skedde bland annat genom att det förindustriella samhällets arbetslagsstiftning gradvis upphävdes, främst genom införande av näringsfrihetsförordningen år 1864. I denna fastslogs varje medborgares rätt att bedriva rörelse inom hantverk, handel och annan verksamhet.⁵

Även relationen mellan kvinnor och män transformerades. Gifttermålsfrekvensen minskade, och antalet ensamstående kvinnor med framför allt medelklass- och överklassbakgrund ökade kraftigt. Dessa behövde möjlighet till egen försörjning, och deras manliga släktingar började verka för reformer som gav dem rätt till myndighet, utbildning och arbete.⁶ Samtidigt fann statsmakten det fördelaktigt att använda kvinnor som arbetskraft i de expanderande offentliga verksamheterna.⁷ Kvinnorna betraktades som en arbetskraftsreserv⁸ och bereddes arbete på lägre kommunala och statliga befattningar inom t.ex. den expanderande utbildningen. Orsaken var inte minst att kvinnorna sågs som ett billigt arbetskraftsalternativ.⁹ Kvinnornas löner låg långt under vad som accepterades av män, och Qvist framhåller att exempelvis folkskoleprojektet ansågs som omöjligt att genomföra utan hjälp av de lågbetalda lärarinnorna.¹⁰

Rörelsen gick, som Walby uttrycker det, från ett privat patriarkalt system mot ett mer offentligt. Med patriarkalt system menar hon ett system

3 Torstendahl 1984, s. 159-160.

4 Se exempelvis Sjöstrand 1992, s. 134; Bengtsson & Werkmäster 2004, s. 12.

5 Magnusson 1997, s. 259.

6 Ohlander 2000, s. 94. På 1800-talet var nästan 40% av kvinnorna i Sverige ogifta. Även in på 1900-talet var antalet ogifta kvinnor högt. (Florin 2004, s. 30)

7 Qvist 1992, s. 167.

8 Florin 1987, s. 181.

9 Jmf. Florin 1987.

10 Qvist 1992, s. 167.

av sociala strukturer och praktiker inom vilka kvinnor blir dominerade, förtryckta och exploaterade av män. Under det privata patriarkatets era skedde exploateringen av kvinnors arbete främst i hemmen. I takt med att kvinnors arbetskraft efterfrågades i en expanderande ekonomi och kvinnor vann tillträde till utbildning, förändrades relationerna mellan kvinnor och män.¹¹ Kvinnors möjlighet till självförsörjning ökade och förutsättningarna för att leva ett självständigt liv förbättrades. Yrkesarbetet kunde vidare ge socialt erkännande och fungera som en plattform för inflytande över samhällsfrågor.¹² Men även om kvinnorna i högre utsträckning accepterades i den offentliga sfären, och på arbetsmarknaden, var fortfarande patriarkala mekanismer verksamma som gjorde att de segregerades och underordnades männen.¹³

Den politiska arenan transformerades och representationen i riksdagen reformerades med hänvisning till den nya samhällsstrukturen. Prästerna var det sista ståndet som slutligen bejakade reformerna och 1866 skedde en övergång från stånds- till tvåkammarriksdag.¹⁴ Tvåkammarriksdagen innebar att de besuttna stärkte sin position på bekostnad av prästerna och delvis adeln. Ekonomisk ställning blev viktigare än börd och ämbetsmannatjänst för inflytande.¹⁵

Liberala agenter stärkte sin position i förhållande till konservativa, och den liberala reformaktiviteten kulminerade i mitten på 1800-talet med, utöver representationsreformen, religionsfrihetslagarna och kommunallagarna. Det organisatoriska, finansiella och administrativa sambandet mellan kyrka och stat som hade karaktäriserat Sverige sedan reformationen började luckras upp. Genom dissenterlagar 1860 och 1873 upplöstes den lutherska enhetskyrkan och svenska medborgare behövde inte längre vara lutheraner. På det lokala planet fungerade prästen tidigare som ledare i såväl kyrkliga som världsliga frågor bland annat till följd av sin utbildning, men med stigande folkbildning och medborgarmedvetande förändrades detta. Genom 1862 års kommunallagar upphörde integrationen mellan kyrkligt och världsligt och en uppdelning gjordes i en borgerlig och en kyrklig kommun, vilka hade skilda styrande och verkställande organ. Sockenstämman

11 Walby 1997, s. 1-6, 63-65.

12 Florin & Nilsson 2000, s. 15-25. Söderberg och Linné skildrar på ett fångslande sätt hur livet kunde gestalta sig för några av de borgerliga kvinnor som bröt ny mark som yrkesverksamma utanför hemmet och i samhällslivet (Söderberg 2003; Linné 2006).

13 Walby 1997, s. 1.

14 Tergel 1989, s. 402.

15 Carlsson 1992b, s. 48, 50; Carlsson 1992f, s. 190-199.

delades upp i kyrkostämman med kyrko- och skolråd respektive kommunalstämma med kommunalnämnd. I kyrkostämman var prästen självskriven ordförande.¹⁶

En föreställningsvärld i förändring

Mitten och slutet av 1800-talet var inte bara en omvälvande tid när det gällde förändring av sociala strukturer. Även föreställningsvärlden var stadd i förändring. Alf Tergel framhåller att den lutherska kyrkans hegemoniska idévärld utmanades av vetenskap och sekulariserade förklaringar av människan och hennes omvärld. Religiösa föreställningar, formulerade inom väckelserörelser och frikyrkor, konkurrerade också med den etablerade kyrkans doktriner.¹⁷

I politiken formulerades samhällsvisioner av konservativ och liberal art. Inom konservatismen fanns motstånd mot industrisamhälle och en strävan efter att bevara det patriarkala stånd- och feodalsamhället,¹⁸ medan den radikala, uppstickande idétraditionen var liberalismen. Inom denna betonades meritokrati, dvs. förvärvat position istället för ärvda privilegier, och genom utbildning skulle individer kunna förändra sin sociala position.¹⁹ I den politiska debatten benämndes problematiken för ”ståndscirkulation”,²⁰ och en sådan motiverades både utifrån samhällsnytta och individens rätt till personlighetsutveckling.²¹

Under slutet av 1800-talet kompletterades politiken, bestående av konservativa och liberala föreställningar, av socialistiska. Sveriges socialdemokratiska arbetarparti bildades år 1889 och via influenser från marxismen fick partiet en antikyrlig inriktning. Kritiken gällde att kristendomen gjorde människor förnöjsamma i förhållande till rådande sociala förhållanden och att dess samröre med det borgerliga samhället innebar att kristendomen borde försvinna samtidigt med det.²² Den meritokratiska tanken kom dock även att få stöd inom arbetarrörelsen.²³

Vissa liberaler framhöll att liberalismens frihets- och jämlikhetsföreställningar även borde tillämpas avseende kvinnorna, och på sikt

16 Tergel 1989, s. 400–401.

17 Tergel 1989.

18 Carlsson 1992a, s. 35; Carlsson 1992b, s. 43; Lindqvist 1992b, s. 66.

19 Husén & Härnqvist 2000, kap. 1; Sjöstrand 1992, s. 136.

20 Sjöstrand 1992, s. 136; Marklund 1997, s. 50.

21 Husén & Härnqvist 2000, kap. 1.

22 Tergel 1989, s. 402.

23 Isling 1980, s. 226.

skulle kvinnorna tillerkännas samma rättigheter som männen. Motståndet till detta kunde man främst finna bland prästerna, men även i övriga grupperingar. Rädslan formulerades i termer av att kvinnors ökade självständighet, egna arbete och kanske till och med delaktighet i politiska spörsmål, skulle leda till att kvinnorna förfelade sin bestämelse och bröt mot sin innersta natur.²⁴ Genusföreställningarna vid denna tid präglades nämligen i hög grad av särartstänkande²⁵ och kvinnors och mäns kvalitativt skilda egenskaper och kall betonades.²⁶ I linje med rådande särartsföreställningar ansågs intellektuellt och teoretiskt arbete olämpligt för kvinnor eftersom de saknade förmåga till abstrakt tänkande. Istället kunde kvinnors överlägsenhet i förhållande till männen i moraliska frågor, praktisk kunskap och omsorg framhållas.²⁷

Under 1840-talet var endast män formellt behöriga att anställas som folkskollärare, men från och med 1850- och 60-talet öppnades småskolläraryrket och folkskolläraryrket för kvinnor. Orsakerna till detta var såväl ekonomiska som ideologiska. Detta framgår i den liberala riksdagsmannen Lars Johan Hiertas motion från år 1856 om att kvinnor också borde få möjlighet att verka som folkskollärare. Hierta använde särartsargument och menade att kvinnors speciella egenskaper gjorde dem lämpliga som just lärare. Hierta framhöll, som det står i *Svenska folkskolans historia*, att kvinnors:

... skönaste bestämelse vore att uppfostra släktet till redlighet och kärlek. Hennes mildare sinnelag och större tålmod i förening med större snabbhet i uppfattningen voro egenskaper, som syntes ägnade att bereda henne en framskjuten plats i undervisningsväsendet. Kvinnor med behöriga kunskaper vore därför lämpade som lärarinnor, speciellt vid folkskolorna.²⁸

Hiertas uttalande kan knytas till Inger Hammars diskussion om hur den liberala personlighetstanken tillsammans med en omtolkning

24 Qvist 1992, s. 167; jmf. Hammar 2001.

25 Om särartstänkande se bl.a. Aléx 2002, s. 129-130; Thörn 2002, s. 167-168.

26 Sådan komplementär syn på könen förekommer inte minst i hustavlans i Luthers lilla katekes, vilken var vida spridd och läst, inte minst genom dess status i folkskolans undervisning.

27 Hammar 2001; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 42, 95-96. Enligt detta synsätt var kvinnorna därför olämpliga för undervisning av äldre elever, och istället lämpade att arbeta yngre elever samt mer problematiska och behövande barn (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 95-96).

28 Citat ur Aquilonius 1942, s. 400.

av Luthers kallelsetanke bidrog till en ökad acceptans för kvinnors förvärvsarbete vid denna tid. Luther menade att kvinnans kall låg i moderskapet. Genom en omtolkning av denna föreställning, i ljuset av historiekritisk läsning av bibel, vidgades kvinnans kall till att också omfatta offentlig gärning, dvs. ett samhällsmoderligt kall.²⁹ Hiertas särartsargument kompletterades dock också med mer pragmatiska skäl:

En lön av 200–300 riksdaler riksmünt, knappt tillräcklig till anskaffande av en ensam manspersons enklaste livsförnödenheter av föda och kläder, lämnade intet rum för tanken att kunna försörja en familj. En sådan avlöning skulle däremot utgöra ett eftersträvat mål för mångt väl utbildat och uppfostrat fruntimmer, som är i saknad av egen förmögenhet.³⁰

Den offentliga sektorn var i behov av billig arbetskraft och ogifta medelklasskvinnor var i behov av lämpliga försörjningsmöjligheter³¹. De ekonomiska problemen med ogifta kvinnors försörjning, samt statens och socknarna/församlingarnas intresse av att hålla nere lönekostnaderna för lärarna beredde mark för riksdagsbeslutet om att låta kvinnor etablera sig på utbildningsarenan.³² Hirdman har påtalat hur en sådan här kapitalistisk logik, dvs. kvinnor som billig arbetskraft, i konjunktion med jämlikhetsargument³³ bidrog till att bryta vad Walby kallar för det privata patriarkatet och bana väg för kvinnors utträde i det offentliga arbetslivet.³⁴ Hiertas argument kan vidare kopplas till både Hammars och Hirdmans diskussioner. I Hiertas motiveringar finns synen på kvinnan som en *samhällsmoder*, vilket bottnar i hennes religiösa kallelse³⁵ och särskilda förmågor inom fostran och undervisning, kvinnan som kompetent och *jämlig* männen, vilket bottnar i liberalt idégods, och också kvinnor som *billig arbetskraft*, vilket anknyter till en kapitalistisk logik.

29 Hammar 2001.

30 Hierta citerad i Aquilonius 1942, s. 400–401.

31 Ericsson 1983, s. 55–67; Qvist 1992, s. 165–167. Frukatan för att ogifta kvinnor utan inkomster skulle belasta fattigvården samt att deras ekonomiskt prekära situation kunde leda till ökad prostitution var andra skäl som framhölls för låta kvinnor arbeta inom den offentliga sektorn (Ericsson 1983, s. 58).

32 Qvist 1992, s. 165–167.

33 Hirdman 2003, s. 108.

34 Walby 1997, s. 1–6.

35 Hammar 2001.

Utbildningsstruktur av parallella nätverk

På 1800-talet kännetecknades utbildningsstrukturen av en kortare offentlig folktutbildning för den fattiga befolkningen, samtidigt som de högre samhällsklassernas barn fick privat undervisning och/eller gick i statliga läroverk.³⁶ I folkskolan gick både flickor och pojkar, men flickorna läste oftare än pojkarna minimikursen.³⁷ De övre klassernas barn fick privat eller statlig undervisning och beroende på kön följde antingen studier vid flickskola eller läroverk. Utbildningen speglade med andra ord klass- men också könsrelationerna i samhället och beroende på elevernas klassbakgrund och kön väntade skilda utbildningsvägar.

Richardson framhåller att fördelningen av elever mellan olika skolformer var ojämn. År 1882 gick knappt 84 procent av de skolpliktiga eleverna i folkskola, knappt 2 procent i läroverk eller vissa andra högre skolor, knappt 3 procent i enskilda skolor och 6 procent undervisades hemma. Resterande elever hade redan slutat skolan (2 procent) eller inte deltagit i undervisning på grund av exempelvis sjukdom (2 procent).³⁸

Folkskola och småskola

Folkskolestadgan 1842 föreskrev eleverna läroplikt, dvs. de var skyldiga att inhämta vissa kunskaper. Inläringen behövde dock inte ske i skolan utan kunde också ordnas i hemmet. Kunskaperna kontrollerades i sådana fall av skolmyndigheterna. Det var inte förrän i och med 1882 års folkskolestadga som skolplikt infördes för barn i åldrarna 7–12 år.³⁹

Socknarna/församlingarna var ofta fattiga och inte sällan ovilligt inställda till folkskolereformen. Reformen gick trögt och 1859 gick bara knappt två tredjedelar av barnen i folkskolan.⁴⁰ Isling betonar att i städerna och i vissa socknar, företrädesvis i mer tätbebyggda och välbärgade socknar, fanns redan före folkskolereformen skolhus och anställda lärare. I andra, mer glesbebyggda delar av landet tog det lång tid att etablera reformen. Orsaken var bland annat att sock-

36 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 34; Richardson 1999, s. 49; Isling 1980, s. 120.

37 Isling 1988, s. 592.

38 Richardson 1992a, s. 68. Statistiken bör tolkas med stor försiktighet. Exempelvis var skolgången för många av barnen i folkskolan mycket kort, och frånvaron var stor (Richardson 1992a, s. 68). Siffrorna syftar här till att ge en ungefärlig inblick i hur omfattande rekryteringen var till de olika skolformerna.

39 Johansson & Florin 1996, s. 42.

40 Sjöstrand 1992, s. 136.

narna hade svårt att klara den ekonomiska börda som inrättandet av folkskolor innebar. Några socknar sökte uppskov med byggande av skollokal och anställande av godkänd lärare, andra valde att ignorera påbudet även efter att dispenstiden på fem år gick ut, och även där skolor etablerades fanns ett stort frånfall av elever. Till detta fanns flera orsaker. Föräldrarna hade ofta svårt att avstå från barnens arbetskraft i jordbruket, skolvägen var lång och kunde till och med innebära att barnen måste bli inkvarterade under skolperioderna. Dessutom hade undervisningen inte alltid särskilt gott rykte. Det rådde med andra ord en skolkris i Sverige i mitten på 1800-talet.⁴¹

Florin har visat att utbildningskonservativa krafter framhöll att skolkrisen kunde stävjas om mindre skolor och småskolor inrättades som alternativ till de egentliga folkskolorna, något som framstod attraktivt eftersom de inte krävde speciella skolhus eller examinerade lärare.⁴² En förordning från 1853 förklarade att mindre skolor kunde inrättas och avsikten var att i glesbygden, där det var långt till folkskolan och till den godkände läraren, skulle utbildade undervisare istället kunna ta hand om skolgången. I praktiken inrättades dock denna billiga skolform också i mer tätbebyggda områden.⁴³

Vid 1856-1858 års riksdag fattades beslut om att ge anslag för att etablera småskolor och dessa skulle utgöra det första undervisningsstadiet. Enligt Gertrud Åberg skulle undervisaren ge barnen de första kunskaperna och på så vis avlasta folkskollärarna så att de kunde undervisa de mer försigkomna eleverna. Folkskolan kom så att delas upp i småskola och den egentliga folkskolan. Småskolans lärokurs omfattade vanligtvis två års undervisning, medan de fyra därpå följande åren lästes i den egentliga folkskolan.⁴⁴ Etablerandet av de mindre skolorna och småskolorna var ett sätt att möta kritik från socknar och föräldrar i det att de förbilligade undervisningen och underlättade för barnen att ta sig till skolan. Reformerna kan också ses som ett accepterande och en legitimering av den befintliga ordningen.⁴⁵

Folkskolan reformerades och växelundervisning förbjöds efter att kritik riktats mot den mekaniska utantillärningen och den alltför

41 Isling 1988, s. 535-545, 559-561.

42 Florin 1987, s. 40, 71.

43 Åberg 1978, s. 12. Den mindre skolan kom senare att omfatta årskurs 1-6 (7) och fanns kvar till 1950-talet (Åberg 1978, s. 14).

44 Åberg 1978, s. 15, 17.

45 Isling 1988, s. 544.

hårda, råa disciplineringen. Istället infördes klassundervisning och eleverna skulle undervisas direkt av en utbildad lärare.⁴⁶ Samtidigt infördes också högre folkskolor som erbjöd en fördjupad folkundervisning och vände sig till ”begåvade och motiverade” barn på landsbygden.⁴⁷ Småskolor och folkskolor byggdes ut och en allt större andel av barnen deltog i undervisningen. Men först vid förra sekelskiftet hade folkskolan plats och möjlighet att undervisa samtliga barn som inte hade tillgång till undervisning i andra skolformer.⁴⁸

Folkskollärare och småskollärare

Trots att socknarna/församlingarna efter folkskolereformen 1842 var ålagda att inom fem år anställa vederbörligen godkända/examinerade lärare⁴⁹ fortsatte på många håll samma undervisare att arbeta som före folkskolestadgan och examenskrav. De examinerade lärarna räckte helt enkelt inte till alla skolor och församlingar, och cirka en tredjedel av lärarna var år 1850 fortfarande obehöriga.⁵⁰ Det var bland annat denna brist som utgjorde motiv för att låta kvinnor bli folkskollärare, och från och med 1859 öppnades möjligheter för kvinnor att efter godkänd seminarieexamen söka tjänst som lärarinna vid folkskolorna.⁵¹ Florin har visat hur lärarinnorna nu kunde få utbildning, tjänst och lön på liknande villkor som männen, vilket var uppseendeväckande vid den här tiden.⁵² År 1860 startade tre seminarier utbildning av folkskollärarinnor⁵³ och från och med 1860-talet reglerade staten också noggrant folkskollärarytbildningen i de flesta avseenden som seminarielärarnas kompetens, inträdeskrav, läroplaner, timplaner, utbildningens längd etc.⁵⁴

Tillströmningen till folkskollärarytseminarierna var inledningsvis inte särskilt stor⁵⁵, men andelen kvinnor i yrket ökade snart. Vid förra sekelskiftet hade kvinnornas andel av yrkesutövarna ökat till 40

46 Om växelundervisning se Marklund 1997, s. 44-48; Bergström 2000, s. 27, 105-106; Maltén 1995, s. 65; Sjöstrand 1992, s. 135-136. År 1864 föreskrev ett kungligt cirkulär att klassundervisning skulle bli obligatoriskt i skolan (Sjöstrand 1992, s. 136; Åberg 1978, s. 17).

47 Sjöstrand 1992, s. 136.

48 Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 42-43.

49 Sjöstrand 1992, s. 136.

50 Wallner 1938, s. 102.

51 Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 93.

52 Florin 1987.

53 Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 41.

54 Florin 1987, s. 120.

55 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 24.

procent.⁵⁶ Florin talar om ett stadsmönster i feminisering av folkskolläraryrket. I städerna fanns många ogifta medelklasskvinnor i behov av försörjning och därtill var undervisningen mer omfattande än på landsbygden, vilket gjorde att skolorna behövde fler lärare. Eleverna delades där också ofta in i småbarnsklasser samt flick- och pojkklasser och lärarinnorna betraktades som väl lämpade att arbeta med framför allt de yngre eleverna och de äldre flickorna, även om de också kunde undervisa i pojkklasser. På landsbygden var yrket längre dominerat av män.⁵⁷

I en undersökning av hur rekryteringen till folkskollärarseminarierna såg ut i slutet på 1800-talet framkommer att seminaristerna vanligen kom från bondefamiljer, men det förekom också rekrytering från familjer inom den lägre medelklassen och arbetarklassen. De kvinnliga seminaristerna rekryterades i högre utsträckning från familjer i högre ämbetsmannayrken inom förvaltning, kyrka och militär. Barn till folkskollärare kom senare att bli en viktig rekryteringsgrupp till folkskolläraryrket.⁵⁸ Skillnaden i de manliga och kvinnliga folkskollärarnas sociala bakgrunder, och lärarinnornas förankring i ett något högre samhällsskikt, är något som även påtalats av Florin.⁵⁹

Som småskollärare räknades lärare i de mindre skolorna, småskolorna och biträdande lärare i folkskolan.⁶⁰ Inledningsvis arbetade ungefär lika många män som kvinnor som småskollärare, men på bara några få decennier blev yrket i det närmaste helt feminiserat⁶¹. I enlighet med detta användes i 1878 års normalplan endast titeln lärarinna om de som undervisade i småskolan.⁶² Florin talar här om ett fattigmönster av feminisering eftersom de dåliga villkoren var motiv som fick männen att avstå från småskolläraryrket. Kvinnor var en billig och därmed attraktiv arbetskraft för stat och kommun. Genom att anställa kvinnor och inte kräva någon utbildning kunde småskollärarnas anspråk på lön och arbetsvillkor hållas nere. Florin visar hur denna lärarkategori kom att bilda ett lärarproletariat. Småskolans inrättande var ett budgetalternativ och en återgång till billig, utbildad arbetskraft.⁶³

56 Florin 1987, s. 138.

57 Florin 1987, s. 71, 185-188.

58 Sörensen 1942, s. 273.

59 Florin 1987.

60 Åberg 1978, s. 17.

61 År 1900 var endast fyra procent av småskollärarna män (Åberg 1978, s. 23).

62 Sörensen 1942, s. 275; Åberg 1978, s. 24.

63 Florin 1987, s. 40, 70-71, 185.

Småskollärarynnorna kom ofta från fattiga förhållanden på landsbygden, från till exempel torparhem, småbruksfamiljer samt arbetar- och hantverkarfamiljer⁶⁴, och till småskollärarynna rekryterades ibland även personer som fick fattighjälp. Genom att anställa dessa för undervisning kunde socknen spara pengar på två sätt: genom att de slapp betala fattighjälp samt genom att ge låg lön.⁶⁵ Småskolan sågs enligt Florin som ersättning för hemundervisning med dess privata och kvinnliga karaktär. Ansvar för utbildningen överlämnades därför länge på kommunala och regionala auktoriteter och inga anvisningar gavs. Småskolläraryn utbildningen betraktades förmodligen inte som särskilt betydelsefull från statens sida. Detta gjorde att den småskolläraryn utbildning som växte fram präglades av stora regionala skillnader,⁶⁶ och småskolläraryn fick ofta sin utbildning genom bygdens folkskolläraryn i regi av en folkskoleinspektör, skolrådsordförande eller ett landsting.⁶⁷

Åberg påpekar att det både officiellt och inofficiellt ställdes höga moraliska krav på folkskolans lärare. De skulle utgöra föredömen för sina elever och därför också privat leva hedervärdt. Kontrollen av lärarnas moraliska status började redan vid antagningen till seminarieutbildningen. I ansökan till utbildningen krävdes ett intyg om att den blivande seminaristen var känd för hedrande vandell, och intyget skulle vara underskrivet av en offentlig person i den egna församlingen. Detta förfarande var aktuellt in på 1950-talet.⁶⁸ En andra gallring av folkskolläraryn utifrån moraliska kriterier skedde vid ansökan av lärartjänst. De sökande till tjänsten graderades efter ”i den ordning de genom gudsfuktan, sedliga egenskaper, kunskaper och skicklighet att undervisa” kunde komma ifråga för tjänsten.⁶⁹ En tredje gallring av lärarna skedde i samband med utfärdande av tjänstgöringsbetyg, vilket krävdes när någon sökte ny lärartjänst. I betyget ingick en värdering av lärarens vandell som antingen hedrande eller mindre hedrande. Gränsen mellan det ena eller andra var inte tydlig utan det var upp

64 Florin 1987, s. 44. En viss klassförskjutning hade enligt Florin ägt rum vid förra sekelskiftet, och även döttrar till lägre tjänstemän, handlare och småföretagare började utbilda sig till småskolläraryn. Vid exempelvis Uppsala privata småskollärarynseminarium dominerade elever med medelklassbakgrund. (Florin 1987, s. 44)

65 Isling 1980, s. 136.

66 Florin 1987, s. 120.

67 Sörensen 1942, s. 276-277; Åberg 1978, s. 17-18.

68 Åberg, s. 117.

69 Citatet är från 1882 års folkskolestadga och hämtat från Åberg, s. 117.

till skolrådet eller skolstyrelsen och dess ordförande att bestämma, vilket innebar att ryktesspridning och enskilt tyckande kunde vara förödande för den enskilda läraren. Inte minst ensamstående lärarinnor var påpassade och att få betyget mindre hedrande vandel var en katastrof som dessutom inte gick att överklaga.⁷⁰ Lärarnas beroende av den närmast överordnade prästen framkommer tydligt i seminarieföreståndare Dahms skrift *Skolmästarkonst* från år 1846. Dahm sammanfattar där vad läraren/skolmästare bör tänka på i tre punkter:

1. Skolmästaren förgäte aldrig att presterskapet i allmänhet har lagligt uppdrag (§.10) att utöfva en sorgfällig uppsigt öfver undervisningen, och att församlingens pastor i synnerhet, såsom Skolstyrelsens ständige ordförande, är förbunden att vaka deröfver, att skolmästaren lagligt och värdigt förrättar sin tjänst... så skall han gerna göra hvad lag och klokhet bjuda, nemligen:
 - a) Alltid visa presten tillbörlig vördnad...
 - b) Han skall alltid visa presten tillbörlig lydnad...
2. Skolmästaren förgäte aldrig, att presten innehar en högre ställning i samhället, än han...
3. Skolmästaren förgäte aldrig, att presten, såsom en studerad man, innehar en högre vetenskaplig bildning, än han...⁷¹

Folkskollärarna skulle med andra ord visa vördnad, lydnad och ödmjukhet gentemot prästen.

Privat utbildning, flickskolor och läroverk

De högre samhällsklasserna undvek vanligtvis att placera sina barn i folkskolan, och ibland även i de statliga högre utbildningarna. Skälen till att välja bort den offentliga utbildningen kunde enligt Magnus von Platen vara kvaliteten på undervisningen, avsaknad av undervisning i nyttiga ämnen som moderna språk och naturvetenskap, brutalitet från lärare och mellan elever,⁷² samt, som Richardson lyfter fram, bristande hygieniska förhållandena.⁷³

De resursstarka föräldrarna valde istället alternativa utbildningsvä-

70 Åberg, s. 120-121. Genom 1963 års skolstadga togs kompetensvillkoret "känd för hedrande vandel" bort (Åberg, s. 121).

71 Dahm 1995/1846, s. 206-209. Jag har gjort vissa beskärningar av ursprungstexten, samt tagit bort kursiveringar. Det som återfinns i citatet är dock sådant som är kursivmarkerat i den ursprungliga texten och därför betonas särskilt.

72 von Platen 1994, s. 42.

73 Richardson 1999, s. 55.

gar åt sina barn. Informatorn, dvs. privatläraren för pojkar, började förekomma på 1600-talet, hade sin höjdpunkt under 1700-talet och försvann i stort sett i mitten på 1800-talet.⁷⁴ Privatlärarinnorna, guvernanterna, anlätades åt flickor från förmögna hem. Jersdal framhåller att till skillnad från informatörerna ökade antalet guvernanter under 1800-talet. Det är svårt att uppskatta antalet aktiva guvernanter, men de var troligtvis som flest under 1800-talets andra hälft. Då hade bruket av guvernanter spridit sig ner i den sociala hierarkin och de återfanns på gods, herrgårdar, bruksgårdar, prästgårdar samt bland rika bönder och ”de rikaste och finaste i staden”. Från 1900-talets början och under seklets första årtionden övergick guvernantens undervisning till att ersätta de första åren i flickskola, folkskola eller läroverk för de barn som bodde avsides på landet och vars föräldrar inte ville skicka dem till skolinternat.⁷⁵

De privata/enskilda skolorna i Sverige var främst skolor som inriktade sig på flickors högre utbildning.⁷⁶ Flickornas icke-obligatoriska högre utbildning betraktades i motsats till pojkarnas inte som en statlig angelägenhet, och lydde därför inte under statligt reglemente.⁷⁷ Utbildningen vid de privata elementarskolorna och flickläroverken, de s.k. högre flickskolorna, var belagd med höga avgifter.⁷⁸ Skolorna finansierades också inledningsvis med hjälp av privata donationer från exempelvis sparbanker och brännvinsbolag samt med bidrag från kommuner och landsting.⁷⁹ Från och med år 1874 beslutades om vissa statliga subventioner till flickornas privata elementarskolor. Trots de höga elevavgifterna var efterfrågan på utbildningen stor, vilket hängde samman med kvinnors ökade förvärvsarbete. Flickor/kvinnor hade inte heller tillgång till den offentligt organiserade utbildningen på samma villkor som pojkarna/männen förrän cirka 1930.⁸⁰

74 von Platen 1994, s. 38.

75 Jersdal 1994, s. 51, 57–58.

76 Sjöberg 1994, s. 179–180. Exempelvis var nästan 22,000 av de drygt 25,000 elever som studerade vid statsunderstödda enskilda skolor år 1919 flickor (Sjöberg 1994, s. 180; Lundgren m.fl. red. 1996, uppslagsord ”fristående skolor”, s. 186).

77 Johansson & Florin 1996, s. 20; Schånberg 2004, s. 7.

78 Schånberg 2004, s. 7.

79 Richardson 1999, s. 52. År 1874 beslutades om att visst statligt ekonomiskt stöd fanns att få för enskilda flickskolor, men de motkrav som ställdes var hårda. De innebar bl.a. att högst 50 kronor fick tas ut i elevavgift per år, och att ett visst antal friplatser skulle erbjudas. Endast ett fåtal skolor levde upp till dessa restriktioner. Bestämmelserna lättades senare och 1908 fick 95 skolor statligt stöd. Det statliga stödet tyder på att riksdagen uppfattade ett visst samhällsansvar för flickornas högre utbildning, men ett ekonomiskt ansvar vilade även fortsättningsvis på enskilda finansiärer. (Sjöberg 1994, s. 182)

80 Schånberg 2004, s. 7, 53.

De privata elementarskolorna som vände sig till flickor konkurrerade med pensioner och undervisning i hemmet, vilket allt mer kom att betraktas som otidsenligt. Antalet kvinnor i kvalificerade tjänstemannayrken ökade också, och större valfrihet att välja mellan giftermål och förvärvsarbete bidrog till flickskolornas expansion. Högre utbildning för flickor/kvinnor började betraktas som samhällsnyttigt, men de ojämlika satsningarna från statens sida på flick- respektive pojkutbildning legitimerades bland annat utifrån att flickorna inte i samma utsträckning kunde komma ifråga för statliga tjänster.⁸¹

Flickskolorna hade sin glansperiod under andra halvan av 1800-talet fram till 1920-talet och utbildningen av flickor över folkskolenivå bedrevs nästan uteslutande i privat regi fram till 1905.⁸² Flickorna fick ökade möjligheter att läsa till realskolexamen i vissa statliga läroverk efter 1905, och från och med 1927 fanns möjlighet för flickor att gå i de flesta statliga gymnasier och ta studentexamen.⁸³ Men fortfarande så sent som 1919 gick 94 procent av de flickor som deltog i högre utbildning (dvs. efter folkskolenivå) fortfarande i enskilda/privata skolor.⁸⁴ Från och med skolreformen 1927 beslutades om att det offentliga skulle ta över privatskolorna, och flickskolorna hamnade i kommunal regi.⁸⁵

Under 1800-talet genomgick de allmänna, dvs. de statligt finansierade och reglerade, läroverken reformeringar för att möta förändrade krav på den utbildning som hitintills främst varit inriktad på utbildning av präster och statsjästemän.⁸⁶ Tillkomsten av nya arbetsuppgifter och yrkesgrupper samt borgarnas ökade politiska inflytande drev på förändringar av utbildningen. Två mindre reformer genomfördes 1856 och 1859, och 1878 fastslogs en ny läroverksstadga. Latinet fick en alltmer undanskymd roll, en halvklassisk linje utan grekiska tillkom och kursen i matematik och engelska utökades. Från 1862 flyttades studentexamen över från universiteten till de allmänna läroverken⁸⁷ och denna blev elevernas inträdesbiljett till universitetsstudier.

81 Schånberg 2004, särskilt s. 89–90.

82 Sjöberg 1994, s. 179–180.

83 Schånberg 2004, s. 94, 145.

84 Sjöberg 1994, s. 180. Antalet elever i enskilda skolor år 1919 var nästan lika stort som antalet elever i de statliga skolorna, dvs. högre allmänna läroverket, realskolor och samskolor (Sjöberg 1994, s. 180).

85 Schånberg 2004, s. 145. Denna avprivatisering var en kompromiss som tilltalade socialdemokraterna då förhoppningar fanns om att bredda den sociala rekryteringen genom att kostnaderna för elevernas undervisning sänktes, och de borgerliga tilltalades av att skolorna hamnade i kommunal istället för statlig regi. För elever och föräldrar innebar reformen att terminsavgifterna sänktes. Mellan 1930 och 1962 drevs flickskolorna i kommunal regi. (Schånberg 2004, s. 145, 196)

86 Jmf. Lindensjö & Lundgren 2000, s. 34 och Richardson 1999, s. 49–51.

87 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 34; Richardson 1999, s. 49–51.

Vissa läroverk drevs i privat regi och statligt stöd kunde utgå till sådana enskilda läroverk, men då ställdes också motkrav. Antingen kunde skolan få bidrag för att dess verksamhet utgjorde ett pedagogiskt alternativ som kunde vara av intresse även för de allmänna läroverken, eller så kunde den enskilda skolan få bidrag för att den utgjorde ett komplement i kvantitativt hänseende till den skolverksamhet som bedrevs i offentlig regi.⁸⁸ Det var inte bara i de enskilda läroverken som eleverna betalade terminsavgift, utan också de statliga läroverken hade terminsavgifter. Avgiften var dock betydligt lägre än i de enskilda skolorna, och eleverna kunde befrias från avgiften i de statliga läroverken om föräldrarnas ekonomi var svag.⁸⁹ I de privata pojkläroverken skedde en samordning med de statliga läroverken, och det gällde exempelvis rätten att anordna studentexamen och hur tjänsteberäkning för lärare som gick över från privata till statliga skolor skulle göras.⁹⁰

Lärarna i privat utbildning, flickskolor och läroverk

Vilka var då lärarna som var verksamma inom den privata utbildningen, flickskolorna och läroverken? Hur såg deras utbildning, situation och sociala bakgrund ut?

Guvernanterna på 1800-talet var enligt Jersdal unga kvinnor från högrestånds- och medelklassfamiljer. Om de inte blev gifta, eller hade manliga släktingar som försörjde dem, återstod alternativet att tjäna som sällskapsdam, husmamsell eller just guvernant. Någon särskild guvernantsutbildning fanns inte förrän på 1860-talet, och då hade bara få råd eller möjlighet att skaffa sig sådan. Guvernanternas ofta bristande egna utbildning innebar att undervisningen var ganska elementär. Redan vid 16-17 års ålder kunde en flicka börja arbeta som guvernant, men efter 40-års ålder kunde det vara svårt att få en ny tjänst. Att klara försörjningen som pensionerad var ofta en prövning. Det fanns en överhängande risk för umbäranden eftersom den låga lönen inte medgav några större möjligheter att spara inför ålderns höst.⁹¹

Magnus von Platen, som studerat informatorernas situation, visar hur dessa började utgöra en allt mer sällsynt företeelse. I början på 1800-talet inrättades en pedagogisk universitetskurs som hade denna yrkesgrupp som främsta målgrupp. Inledningsvis var studenttillström-

88 Sjöberg 1994, s. 183.

89 Sjöberg 1994, s. 185.

90 Richardson 1999, s. 52.

91 Jersdal 1994, s. 52-53, 57-61.

ning god, men den avtog snart och kursen försvann.⁹² Detta kan sättas i samband med skolväsendets förbättring och därmed privatinformatorns försvinnande.

Flickskolorna organiserades i stort antal i privat regi och staten stödde inledningsvis endast utbildningen av lärarinnorna. Ett lärarinneseminarium upprättades 1861 i Stockholm, Kungliga högre lärarinneseminariet, vilket några år senare kompletterades med en övningsskola: Statens normalskola för flickor.⁹³ Utbildningen vid lärarinneseminariet var fyraårig. Flickskollärarinnorna kom vanligtvis från högborgerliga hem⁹⁴ och flera av 1800-talets pedagogiska banbrytare återfinns bland flickskolornas lärarinnor och rektorer. Deras verksamhet kunde bestå av såväl praktiskt reformarbete som publicistarbete. Som exempel kan nämnas Anna Sandström som författade en rad skrifter och inlägg i den pedagogiska debatten, samt grundade den pedagogiska tidskriften *Verdandi*.⁹⁵ Flickskollärarinna var en av de få karriärmöjligheter som stod till buds för högborgerliga kvinnor vid denna tid.

Under 1800-talets senare hälft expanderade antalet flickskolor kraftigt. Bristen på lärarinnor innebar att lärare behövde rekryteras från läroverken. Detta påverkade enligt Ulla Johansson och Christina Florin undervisningen, och läroverkens kultur och rutiner kom att prägla flickskolan. En utredning från 1880-talet kritiserade flickskolan just för att ha övertagit läroverkspedagogiken och dess pluggmetodik.⁹⁶

Lärarna i läroverken var alltid män. De kom vanligtvis från en borgerlig bakgrund, hade lång akademisk utbildning,⁹⁷ och kunde räknas till bildningsborgerskapet.⁹⁸ Ämnestillhörigheten förefaller ha varit av central vikt för läroverkslärarn och som statliga ämbetsmän hade de svurit ämbetsmannaed⁹⁹ inför kungens representanter.

92 von Platen 1994, s. 42.

93 Lopez 2002, s. 181–185; Sjöstrand 1992, s. 141.

94 Johansson & Florin 1996, s. 19.

95 Richardson 1999, s. 54. För exempel på framstående kvinnliga grundare och skolförestandare se Lopez 2002, s. 187.

96 Johansson & Florin 1996, s. 22, 24.

97 Johansson & Florin 1996, s. 19.

98 Florin & Johansson 1993, s. 171.

99 Johansson & Florin 1996, s. 19.

En differentierad utbildningsstruktur och ett diversifierat läraryrke

Syftet med detta avsnitt, ”Sociokulturella villkor”, är att tydliggöra hur differentierad utbildningsstrukturen och läraryrket var under den aktuella perioden, vilket är en viktig bakgrund för att förstå respektive lärarkategori, men även andra centrala agents, positionerade intressen, motiv, resurser och alliansmöjligheter i deras strävan efter att påverka utbildningens utformning.

Klasstruktur och patriarkala genusrelationer var samverkande mekanismer bakom segregeringen och hierarkiseringen av sociala klasser samt kvinnor och män i det svenska samhället. Mekanismerna manifesterade sig även i utbildningsstrukturen, vilken utgjordes av skilda skolformer som löpte parallellt med varandra. Folkskolan hade inrättats för framför allt den arbetande klassen. Medelklasskiktet, som växt sig större och starkare, verkade för och drev igenom en latinfri utbildning, en realskola. På gymnasium och universitet gavs utbildning för elitpositioner, och dessa utbildningar värnade den etablerade eliten om. Utbildningsstrukturen var inte bara klasskiktad utan även könsskiktad. I folkskolan gick både flickor och pojkar, men flickorna gick oftare en kortare kurs. För flickor från de högre samhällsskikten tillhandahölls inledningsvis endast privat utbildning via guvernanter, pensioner, samt vid privata elementar- och högre flickskolor. Den ekonomiska och politiska eliten riktade statens resurser till de egna barnen, och i synnerhet till pojkarna, vilket legitimerades utifrån en klassbildningsprincip och särartsargument.

De inflytelserika och resursstarka samhällsgruppernas prioriteringar mellan olika sociala skiktets barn var tydlig, och ett exempel på detta var de fristående småläroverk som fanns vid tiden. På 1880-talet fanns treklassiga sådana läroverk med tre lärare och så lite som tre till fyra elever per klass, och årskostnaden per elev i dessa småläroverk kunde vara betydligt högre än lönen för en folkskollärare som i genomsnitt undervisade sextio elever i folkskolan.¹⁰⁰ Vidare tog sig patriarkala relationer materiella uttryck, då de statliga resurser som satsades på pojkarnas

100 Richardson 1992a, s. 72.

utbildning var betydligt större än de som satsades på flickornas.¹⁰¹

Skilda lärarkategorier var verksamma i de olika skolformerna och läraryrket var med andra ord kraftigt diversifierat. Syftet med att skriva fram lärarkategoriernas skilda villkor är att tydliggöra deras respektive positionerade intressen samt potentiella allianspartners och antagonister på utbildningsfältet. Lärarkategoriernas arbetsvillkor var mycket olika eftersom respektive skolform präglades av de elever som deltog (input), den verksamhet som bedrevs (processen; undervisningens innehåll och metoder) samt konsekvenserna av en genomgången utbildning (output: examen eller liknande). Att arbeta med de högre samhällsklassernas barn innebar högre status och bättre villkor för lärarna, framför allt om det gällde undervisning av deras söner.

Läraryrkets heterogenitet visade sig även i den rekrytering som skedde till respektive lärarkategori (input), den utbildning som eventuellt krävdes av dem (process: lärarutbildningens innehåll och metoder) samt den status och privilegier som respektive lärarkategori åtnjöt (output i form av exempelvis arbetsvillkor och lön). Lärarna i skolformerna rekryterades ur skilda samhällsklasser och arbetade under skilda villkor. Längst utbildning samt högst lön och status hade läroverksläraren. Denne var vanligtvis en man med ursprung i borgarklassen. Kortast utbildning, lägst lön och status hade småskollärarinnan, en kvinna som kanske till och med hade legat fattigvården till last innan hon anställdes som lärare. Mellan dessa placerade sig flickskollärarinnan samt folkskolläraren och folkskollärarinnan.¹⁰²

Lärarnas skilda arbetsvillkor kan illustreras genom deras statligt reglerade rättigheter till tjänstebostad. En läroverksrektor hade utöver sin lön rätt till en bostad bestående av sju rum och kök, varav matsalen skulle vara utrustad så att han skulle kunna ta emot 40 gäster.¹⁰³ Detta kan jämföras med att en ordinarie anställd folkskollärare hade rätt till bostad på tre rum och kök (90 kvm), en ordinarie anställd folkskollärarinna hade rätt till två rum och kök (65 kvm), och en

101 Statsanslagen var en återkommande fråga på de flickskolemöten som hölls mellan 1875 och 1882. En av talarna på 1882 års möte, rektor Johansson från Göteborg, påpekade att pojknarnas utbildning kostade staten 2,2 miljoner, medan endast 70,000 kronor satsades på flickornas utbildning. Lektor Linder framhöll på ett annat flickskolemöte att argument om att kostnaderna skulle bli för höga om staten bekostade kvinnors utbildning i samma utsträckning som männens var svepskal, eftersom en sådan reform endast skulle kosta lika mycket som att anlägga en mil järnväg. (Schänberg 2004, s. 78-79)

102 Jmf. Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 35-43 samt Johansson & Florin 1996, s. 19.

103 Uppgiften gäller för år 1905 se Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 59.

småskolläraryrket hade rätt till en bostad omfattande ett rum och kök (45 kvm).¹⁰⁴

När väl en given utbildningsstruktur finns, kommer den att villkora kommande förändringar. Utbildningsreformer är, som Archer framhåller, delvis en reaktion på den befintliga situationen.¹⁰⁵ De sociokulturella villkor som skisserats här utgör den kontext till vilken lärarna började formulera sina kollektiva angelägenheter. Angelägenheterna kan vidare kristalliseras i konkreta projekt för att omforma kontexten. Så skedde också. Under senare hälften av 1800-talet började lärarna formera sig och driva kollektiva yrkesprojekt, de blev korporativa agenter på utbildningsarenan. Denna process behandlas i nästkommande avsnitt – ”Social interaktion”.

FAS 2.

Social interaktion

Föregående avsnitt visar de förutsättningar som förelåg före den sociala process som resulterade i grundskolans och grundskolläraryrkets uppkomst. Sådana sociala och kulturella strukturer villkorar, begränsar och möjliggör, vissa typer av projekt och ageranden. Begreppen ”begränsningar” och ”möjligheter” förutsätter dock implicit agent-skap eftersom det, som Archer framhåller, måste finnas något som begränsas eller möjliggörs. Det är bara på grund av att människor vill åstadkomma någonting särskilt, som detta kan möjliggöras respektive hindras,¹⁰⁶ och för att social förändring ska kunna ske måste agenter och deras handlingar introduceras.

I detta avsnitt behandlas hur lärarna i folkskolan utvecklade en yrkesidentitet och vidare ett *kollektivt agentskap* som bland annat visade sig i deras engagemang för att driva fram folkskolan som en botten-skola/enhetsskola för samtliga elever. Men här skildras också hur lärarkåren splittrades i en rad andra frågor, och hur olika lärarkategorier utifrån sina skilda intressen och yrkesidentiteter försökte *inhägna* respektive *utvidga* sin jurisdiktion (verksamhetsområde). Denna diskussion knyter an till Webers stängningsteori och yrkessociologisk

104 Uppgifterna gäller för år 1918 se Bruce 1940, s. 309-310.

105 Archer 1979, s. 3.

106 Archer 2003, s. 4.

forskning om hur skilda arbetstagargrupper konkurrerar med varandra om arbetstillfällen, yrkespositioner, i definitionen av yrkesinnehåll, samt om status och materiella förmåner (se kapitel 3). Stora reformer genomfördes under perioden av den grundläggande utbildningen, och när sådana reformer aktualiserades enades folkskollärarkåren i sitt värnande av folkskolans och folkskollärarnas position och intressen. Deras agerande präglades då av offensiver och utvidgningsstrategier gentemot prästerskapets tolkningsföretråde, samt externa skolformer och lärarkategorier.

Tidvis präglades folkskolläraryrket av svårare villkor, löneökningar uteblev, reallönen minskade, arbetslöshet hotade och missnöje pyrde i kåren. Vid sådana tillfällen kunde stängningsstrategierna också rikta sig inåt mot den egna kåren. Skilda lärarkollektiv mobiliserade då tillgängliga resurser i kampen för utformningen av jurisdiktionen, de realiserade sitt sociala, kulturella och personliga kapital, slöt allianser med organisationer, partier och strategiska personer, bildade opinion samt sökte sig till inflytelserika politiska, administrativa och organisatoriska positioner. Samtida karikatyrer av exempelvis manliga folkskollärare och folkskollärarinnor ger tydligt uttryck för sådana för kåren interna och externa konflikter, och dessa karikatyrer kan förstås som diskursiva markeringar¹⁰⁷ med syfte att roa och mobilisera den egna gruppen gentemot opponerande parter.

Frågor som behandlas i det följande är: Hur organiserade sig lärarna och vilka projekt formulerade de? Vilka strategier använde de? Vilka andra agenter var aktiva i de processer som resulterade i grundskolans och grundskolläraryrkets uppkomst? Vilka allianser formades och vilka motsättningar fanns? Betoningen kommer att ligga på folkskollärarnas organisering, projekt och allianser. Men först situeras detta i förhållande till de då befintliga utbildningsallianserna och utbildningsprojektet.

Utbildningsallianser och utbildningsprojekt

I och med folkskolans etablering knöts folkutbildningen närmare den politiska makten. Som Archer påtalar så blev utbildningen mer lyhörd

107 Witz använder begreppet *demarkation* för att fånga stängningar i sidled, mot närliggande yrken, och nämner även begreppet *diskursiva strategier*, vilka enligt Witz ofta är bekönade (Witz 1992, särskilt s. 6, 44-47, 203-204. Se även Einarsdottir 1997, s. 14-21). Einarsdottir använder Witz begrepp för att göra en analys av hur stängningar sker i form av diskursiva demarkationer inom läraryrket i Sverige (Einarsdottir 1997, särskilt s. 29; Einarsdottir 1999).

för förändringar på den politiska arenan när den integrerats med politiken¹⁰⁸. Staten var stadd i förvandling i och med att det politiska representantskapet demokratiserades, och det innebar att de konservativa och liberala agenter som först strävade efter att ta makten över utbildningen genom att lägga den under statligt styre, senare kom att mista inflytande över utbildningen i samband med att det politiska stödet för dem försvagades. Det politiska styret förändrades under perioden med en förskjutning från konservatism, till liberalism och vidare mot socialdemokrati, och därmed förändrades även de värderingar som den politiskt dominerande agenten önskade skulle präglade utbildningen.

Husén, Isling och Richardson har visat på hur det under senare hälften av 1800-talet fanns två allianser av agenter verksamma med motstridiga projekt rörande utbildningsstrukturens utformning.¹⁰⁹ Det fanns en högerallians som inledningsvis dominerade utbildningsarenan, och en vänsterallians av oppositionella agenter med avsikt att reformera utbildningsstrukturen.

Högerallians – parallella skolformer som utbildningsvision

Högeralliansens främsta intresse gällde den högre utbildningen, dvs. läroverk och universitet.¹¹⁰ I läroverket förespråkades klassisk bildning, medan folkutbildningen främst borde omfatta katekes och läsning.¹¹¹ Flickornas formella skolning skulle förbereda dem för uppgifter i hemmet eller lämpligt förvärvsarbete och utbildningen kunde ske antingen i folkskola eller i någon form av flickundervisning.¹¹² Högeralliansens utbildningssyn präglades med andra ord av en skolgång uppdelad efter social klass¹¹³ och kön, och en önskan att vidmakthålla de förhållanden som rådde vid tiden. Den utbildningsstruktur som svarar mot dessa föreställningar har träffande, och lite skämtsamt, av Erik Gustav Geijer beskrivits med en buskmetafor, dvs. en utbildningsstruktur bestående av grenar åtskilda redan från starten/marken¹¹⁴.

108 Jmf. Archer 1979.

109 Husén 1948, särskilt s. 56–57; Isling 1980; Richardson 1999; Richardson 1992a.

110 Jmf. Richardson 1992a, s. 76.

111 Richardson 1999, s. 45–46, 50.

112 Schånberg 2004.

113 Se Richardson 1992a, s. 74 om den ”klassbildningsprincip” som högeralliansen omfattade, dvs. att utbildningen borde vara olika för olika samhällsklasser.

114 Richardson 1992a, s. 72. Denna liknelse har sin grund i en bild av Erik Gustav Geijer (Richardson 1992a, s. 72).

Högeralliansen bestod i huvudsak av den etablerade kulturella och finansiella eliten, adel och kyrka.¹¹⁵ Dess politiska makt var betydande, vilket innebar att den högre utbildningen vid de allmänna läroverken och universiteten åtnjöt frikostigt statligt ekonomiskt stöd.¹¹⁶ Utöver politisk makt förfogade högeralliansen också över omfattande egna ekonomiska resurser. Detta gjorde det möjligt att starta och upprätthålla privata enskilda läroverk och flickskolor, vilka försågs med nödvändiga resurser som personal och löner, skolbyggnader, skolmaterial och administration.

Vänsterallians – gemensam barndomsskola som utbildningsvision

Den vänstra utbildningsalliansen var förespråkare av ”personlighetsprincipen”, att möjlighet borde finnas för individer att förändra sin sociala position. Den menade att människor oberoende av sin samhällsställning borde ges möjlighet till ”full utveckling av de egna anlagen”.¹¹⁷ Begåvning och duglighet borde vara den princip som präglade urvalet till samhällets toppositioner, och dessa egenskaper ansågs inte endast förekomma inom den redan etablerade eliten. Genom att göra samma grundutbildning tillgänglig för alla elever skulle de dugligaste individerna kunna sällas fram för vidare studier.¹¹⁸

Vänsteralliansens främsta fokus gällde folkskolan¹¹⁹ samt realutbildningen vid läroverken.¹²⁰ Alliansen vände sig mot en ”prästyrd katekesskola” och förespråkade istället sekularisering av folkskolan och en utveckling mot en medborgarskola.¹²¹ Den verkade även för att

115 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 16.

116 Richardson 1992a, s. 72.

117 Richardson 1992a, s. 74.

118 Berg 1992/1883; Se även diskussion i Husén & Härnqvist 2000. Vänsteralliansens utbildningssyn kan, utöver personlighetsprincipen, också knytas till diskussioner om ”snilleval”, ”ståndscirkulation”, ”begåvningsreserv”, ”humankapital” och ”social snedrekrytering” (jmf. Husén & Härnqvist 2000, kap. 1), dvs. en meritokratisk grundtanke. Med meritokrati avses ett socialt system där den sociala stratifikationen grundar sig i individernas meriter, förmågor och prestationer. Det viktigaste kriteriet i en meritokrati är formell utbildning. Från vänstern har den meritokratiska föreställningen problematiserats utifrån att den döjer och legitimerar sociala orättvisor eftersom utbildningssystemet tenderar att reproducera sociala skillnader (Brante, Andersen & Korsnes 1998, uppslagsord ”meritokrati”, s. 203). Inom arbetarrörelsen och inom bondeförbundet har det också förts diskussioner kring att ett meritokratiskt system kan tendera att ”tömma” arbetarklassen och landsbygden på deras ”begåvningar” vilket riskerar att försvaga kollektivets position (Isling 1980, s. 222-226).

119 Richardson 1992a, s. 76.

120 Richardson 1999, s. 50-51. År 1849 slogs den mer praktiska apologetskolan samman med gymnasiet och lärdomsskolan, vilken bestod av lägre skolor med latinundervisning. Tillsammans bildade dessa läroverk (Richardson 1999, s. 50). Läroverken delades 1905 upp i två delar, den lägre delen utgjorde realskolan, och den högre utgjorde gymnasium (Lindensjö & Lundgren 2000, s. 36). Läroverket var statligt till skillnad från folkskolan som i huvudsak var en kommunal verksamhet (Richardson 1992a, s. 72).

121 Richardson 1992a, s. 76. Se exempelvis Flemström 1883 för en tidsenlig positionering.

läroverken skulle reformeras i riktning mot mer realia, naturvetenskap, moderna språk och matematik.¹²² Folkskolan borde byggas ut till en bottenskola, dvs. en skola som barn ur samtliga samhällsklasser skulle gå i, med möjlighet till förberedelse för vidare utbildning i läroverket.¹²³ En sådan skola, där alla skulle få samma grundläggande utbildning, sågs som en jämlikhetsfråga.¹²⁴ En förbättring av folkbildningen blev också viktigt i samband med diskussionerna om den allmänna rösträtten på 1880-talet.¹²⁵ Andra argument som framhölls för en gemensam bottenskola var att parallella utbildningsnätverk fungerade socialt splittrande¹²⁶ och var ett slöseri med allmänna medel.¹²⁷ Den liberala folkskolläraren och politikern Fridtjuv Berg formulerade vänsteralliansens utbildningsvision på ett pregnant sätt i sin skrift *Folkskolan såsom bottenskola: ett inlägg i en viktig samhällsfråga* (1883).

Den utbildningsstruktur som svarar mot vänsteralliansens utbildningsvision beskrevs av Erik Gustav Geijer med en trädmetafor, dvs. att utbildningsstrukturen borde bestå av ett rotsystem (undervisning i hemmet), från vilken stammen (dvs. en gemensam bottenskola) utgick, och vidare olika grenar växte ut (dvs. möjlighet till olika påbyggnadsutbildningar).¹²⁸ Flickor och pojkar kunde gärna samläsa i folkskolan, men huruvida detta samläsande skulle ske inom den högre utbildningen, samt om kvinnor överhuvudtaget befanns lämpliga för mer teoretiska studier, fanns det större tveksamhet inför.¹²⁹

Vänsteralliansen bestod av liberaler, som exempelvis kunde vara medlemmar i den nya medelklassen,¹³⁰ och som protesterade mot medfödda privilegier och kyrklig konservatism. Vänsteralliansen bestod så småningom även av socialdemokrater¹³¹ och hade därtill viktiga och nära länkar till folkrörelser som exempelvis kvinnorörelsen¹³², arbetarrörelsen, frikyrkorörelsen och nykterhetsrörelsen¹³³. Viss förskjutning i vision och projekt skedde när socialdemokraterna i allt högre utsträckning kom att dominera vänsteralliansen, och skolans

122 Richardson 1999, s. 50–51, 66–68.

123 Richardson 1999, s. 68; Richardson 1992a, s. 74–77.

124 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 31.

125 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 33; Richardson 1992a, s. 76.

126 Richardson 1999, s. 68–69.

127 Sjöberg 1994, s. 189.

128 Richardson 1992a, s. 72.

129 Schånberg 2004; jmf. Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägersten 2002, s. 38–40.

130 Richardson 1999, s. 44, 49; Richardson 1992a, s. 76.

131 Richardson 1999, s. 44; Richardson 1992a, s. 76.

132 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 52–53.

133 Richardson 1999, s. 44; Isling 1980, s. 137.

roll för utjämning av sociala ojämlikheter betonades i högre grad.¹³⁴ Alliansen förfogade över vissa materiella resurser, men flyttade framför allt fram sin position när statens inflytande över utbildningen stärktes, och reformer i parlamentarisk/demokratisk riktning ökade den vänstra utbildningsalliansens inflytande över politiken.

Utbildningsvisioner, projekt, resurser och strategier

De två utbildningsallianserna, den högra och vänstra, var nära relaterade till grupperingar samlade utifrån positionerade intressen. Den högra alliansen försvarade ärvda privilegier, monarki och kyrka, vilket den vänstra alliansen utmanade i termer av meritokrati, demokrati och sekularisering. Men både den vänstra och den högra utbildningsalliansen hade också anhängare från oväntat håll. Exempel på detta är kronprins Oscar, som var influerad av liberala strömningar och förespråkade en utbyggd medborgarskola¹³⁵, samt Arthur Engberg som var socialdemokrat men skolkonservativ¹³⁶.

För en aspirerande agent, liksom den vänstra alliansen, är det väsentligt att utforma en alternativ utbildningsvision. Utbildningsvisioner kan förstås som agents strategiskt formulerade och enande föreställningar kring den önskvärda utbildningssituationen. Utbildningsvisioner kan inte reduceras till enskilda agents ovillkorade konstruktioner, eller för den delen omedvetna positionerade intressen. Utbildningsvisioner uppstår i mötet mellan idéer, positionerade intressen och agents kreativa och reflexiva elaboration av dessa i en specifik historisk kontext.

En utbildningsvision kan enligt Archer för det första tjäna till att blottlägga den dominerande agents ideologi och de intressen denna bygger på, för att på så vis minska stödet för den. För det andra legitimerar en alternativ vision de egna aspirationerna, och för det tredje erbjuder den en utgångspunkt för att genomdriva en önskvärd förändring.¹³⁷

När det gäller att realisera visionerna kan agenter ha tillgång till olika typer av ekonomiska, politiska och kulturella resurser.¹³⁸ Agen-

134 Jmf. Lindensjö & Lundgren 2000. Tidiga liberaler som Rudenschöld kunde exempelvis vara förespråkare av "ståndscirkulation", men främmande för "ståndsnivellering", dvs. den vertikala skiktningen i samhället borde bestå, men positionerna borde fördelas utefter en personlighetsprincip (Husén 1948, s. 35).

135 Richardson 1999, s. 46.

136 Se Isling 1980 kap. 19 om Arthur Engberg skolpolitik.

137 Archer 1979, s. 114. Archer använder dock inte begreppet utbildningsvision utan utbildningsideologi.

138 Archer 1979. Se även Lindensjö & Lundgren 2000, s. 25 om legislativa, ekonomiska och ideologiska resurser/styrning.

tens tillgång till, och mobilisering av, olika resurser påverkar valet av strategi för att uppnå målet och är också en viktig förutsättning för utgången av den utbildningsmässiga interaktionen.¹³⁹

Både vänster- och högeralliansen sökte politiskt stöd för att stärka sina prioriterade utbildningsformer. Allianserna fick vara beredda på att anpassa utbildningsprojekten för att tilltala viktiga politiska agenter. Utbildningsnätverken och deras politiska förespråkare sökte ekonomiskt stöd och lagligt erkännande åt sina utbildningsprojekt.¹⁴⁰ Positioner i politiska och administrativa sammanhang eftersträvades. För att samla och mobilisera anhängare till utbildningsvisionerna bedrevs också opinionsbildning. Det fanns olika sätt att bilda opinion i 1800-talets och tidiga 1900-talets Sverige. Tidningar, tidskrifter, möten, skrivelser och personliga kontakter var några av de kanaler som användes för att förmedla idéer. Ett flertal tidningar och tidskrifter etablerades och distribuerades till ett ökat antal läsare, och flera av tidningarna hade liberal¹⁴¹ prägel.

Yrke, identitet och kollektiv formering

Hur förhöll sig lärarna i folkskolan som kollektiv till det som hände på den skolpolitiska arenan, och varför förhöll de sig som de gjorde? En förutsättning för en yrkesgrupp ska formera sig kollektivt är att yrkesutövarna utvecklar en gemensam yrkesidentitet, ett kollektivt förhållningsätt gentemot den omgivande kontexten. Den kollektiva yrkesidentiteten bottnar i sin tur i en individuell yrkesidentitet och denna kan utvecklas i olika sammanhang. Lärandet till lärare, eller med andra ord utvecklingen av en individuell yrkesidentitet, kan enligt Arfwedson delas in i tre skeenden: före yrkesutbildning, vid yrkesutbildningen och vid yrkesutövningen¹⁴² (se även kapitel 3).

Lärarseminarierna

För att bli behörig att söka fast tjänst krävdes avklarat prov/examination som anordnats av en seminarieföreståndare.¹⁴³ I seminarierna vistades blivande lärare under en längre tid tillsammans och hade möjlighet att utveckla solidariska band med varandra. Under utbild-

139 Jmf. Archer 1979, s. 121-123.

140 Jmf. Archer 1979, s. 162-165.

141 Andrae 1992, s. 52-55.

142 Arfwedson 2001, s. 44.

143 Österling 1996, s. 61-62.

ningen skulle de blivande lärarna formas till ansvarsfulla yrkesutövare. Seminarieföreståndare Dahm framhöll allvaret i lärargärningen i sin pedagogiska handbok:

Familjen anförtror honom sina små medlemmar, med den fordran, att han skall handleda dem så, att de allt mer och mer skola kunna bidra till dess sedliga utveckling, inre trefnad och yttre bestånd. *Samhället* anförtror honom sina små medborgare, med den fordran, att han skall handleda dem så, att de en gång med utbildade förmögenheter må kunna i sin mån bidra till dess borgerliga och moraliska fullkomning. *Kyrkan* anförtror honom sina små medlemmar, med den fordran, att han genom att lära och efterdöme skall handleda dem så, att de må kunna blifva medlemmar af den osynliga Guds kyrka här i tiden, och saliga i en kommande evighet. *We den lärare, som någonsin glömmet detta.*¹⁴⁴

Redan från 1860-talet reglerade staten folkskollärarytbildningen i detalj.¹⁴⁵ En sådan enhetlig och standardiserad utbildning kan gynna enandet av yrkesgruppen.¹⁴⁶ Folkskollärarytbildningen blev treårig 1862 och på samma sätt som folkskolan inledningsvis dominerades av kristendomsundervisning, var det också fallet i seminarieutbildningen.¹⁴⁷

Seminarieutbildningen kunde få en rad innebörder för studenterna. Agneta Linné menar att den innebar inskolning, inordning och anpassning, men den utgjorde också en möjlig språngbräda och hävstång för såväl den manliga ”begåvningsreserven” som för kvinnor i högre och lägre medelklass, grupper som båda var utestängda från de statliga läroverken.¹⁴⁸ Dessa unga män och kvinnor fick genom seminarieutbildningen tillgång till en ny social roll, lärarrollen, vilket gav dem rätten att tala i det offentliga, en examen som legitimerade dem att undervisa och uppfostra folket.¹⁴⁹

Seminarieutbildningen kritiserades kraftfullt av lärarna själva. Formalismen och katekesundervisningen uppfattades av studenterna som så dålig att den enligt Per-Johan Ödman väckte opposition och pro-

144 Dahm 1995/1846, s. 7. SP:s kursiveringar.

145 Florin 1987, s. 120.

146 Larson 1977, s. 14-18; Florin 1987, s. 104.

147 Sörensen 1942, s. 255.

148 Agneta Linné, föreläsning/anförande på den Pedagogikhistoriska konferensen, Lärarhögskolan i Stockholm den 29/9-06.

149 Jmf. Agneta Linnés föreläsning/anförande på den Pedagogikhistoriska konferensen, Lärarhögskolan i Stockholm den 29/9-06.

tester. Missnöjet med lärarutbildningen kan ha varit en anledning till att lärarna tidigt började gå sin egen väg. Lärarseminarierna dominerades av prästerskapet som allt mer förlorade sitt inflytande i samhället. Moderniseringen var på väg, folkskollärarna anslöt till upplysningsprojektet och kritiserade katekesens inflytande över utbildningen.¹⁵⁰

Av småskollärarinnorna krävdes eller förväntades länge ingen lärarutbildning alls, och först 1918 blev det obligatoriskt för sökande till småskollärartjänster att ha examen från småskollärarseminarium. Utbildningen var heterogen och skedde inledningsvis genom en rad olika lokala initiativ på kommunal och regional nivå. På 1890-talet fanns 28 småskollärarseminarier i landet, flertalet drevs av landstingen, några var privata och ytterligare ett par statliga, och utbildningen varade i mellan åtta månader och tre år.¹⁵¹ Florin menar att bristen på samordning och enhetlighet försenade småskollärarinnornas kollektiva organisering. Även det faktum att de ofta arbetade ensamma på landsbygden försvårade etablerandet av en kollektiv yrkesidentitet. Först vid sekelskiftet märktes tendenser till kollektiv organisering bland småskollärarinnorna. Detta sammanföll med statens ökade intresse och styrning av deras utbildning, men också kanske av att yrket började bli attraktivt för medelklasskvinnor med ett annat kontaktnät och vana att föra sig i offentligheten.¹⁵²

Rostadprojektet är ett forskningsprojekt som följt upp lärarinneutbildningen vid Rostad folkskoleseminarium i Kalmar mellan åren 1910–1950. Rut Holm var en av de folkskollärarinnor som deltog i projektet och som läste vid seminariet på 1920-talet. Hon betonar att bli lärarinna var ett aktivt val av livsbana. Holm säger om sitt och sina kurskamraters val av yrke att:

Vi valde denna utbildning, inte som idag, som ett alternativ bland många andra utan som just det yrke, som vi ville utbilda oss för... Vårt yrkesval innebar också utan att vara ett krav att vi skulle bli "Fröknar". Att vara "Fröken" var vid den tiden i de flesta fall för en lärarinna både yrkestitel och civilstånd... Vi valde alltså inte bara ett yrke utan mer eller mindre klart en livsstil...¹⁵³

150 Per-Johan Ödman, föreläsning/anförande på den Pedagogikhistoriska konferensen, Lärarhögskolan i Stockholm den 29/9-06. Jmf. Isling 1988, s. 103-104.

151 Åberg 1978, s. 17-20.

152 Florin 1987, s. 120, 130.

153 Citerat i Elgqvist-Saltzman 1993, s. 14.

På seminariet skedde både undervisning och fostran. En del av seminarister bodde också på seminariet och tillbringade därmed i det närmaste all sin tid där.¹⁵⁴ En lärarinna i Rostadprojektet framhåller att:

Vi var ännu i en receptiv och formbar ålder. Fyra års konfrontation med ett kollegium, där alla lärare visserligen var utpräglade individualister men samtidigt arbetade på ett gemensamt mål: att fostra oss till folkskollärarinnor efter den tidens krav, satte sina djupa spår utan så många ord och yttre åthävor.¹⁵⁵

Utbildningen vid Rostad syftade till att vara mönsterbildande för lärarinnornas kommande verksamhet. Seminarietiden präglades av mer än studier och bland annat fanns ett aktivt elevförbund med en egen årsskrift. Det fanns också flera kamratföreningar, en idrottsförening, en diskussionsklubb och en kristlig förening. På seminariet samlades lärare och seminarister återkommande kring tal och festligheter, och förberedelserna inför dessa kunde svetsa samman dem ytterligare. Rostadseminariet präglades också av en religiös tradition och läraryrkets kalldimensioner betonades.¹⁵⁶

Lärare som yrkesutövare

Folkskollärarna bodde ofta i skolhuset eller i någon byggnad i anslutning till skolan, och hon/han var en offentlig person i lokalsamhället och identifierades och bemöttes av elever, föräldrar och andra som just folkskollärare. Yrket genomsyrade hela vardagen och läraren var ständigt omgiven av skolmiljön och kringssluten av sin yrkesroll.

En anledning till utbildade yrkesutövares ofta livslånga engagemang i yrket är enligt Hellberg att de har investerat tid, resurser och engagemang i sin yrkesutbildning.¹⁵⁷ Genomströmningen i folkskolläraryrket förefaller ha varit ganska låg, framför allt för de manliga och kvinnliga folkskollärarna. Småskollärarinnornas situation torde varit delvis annorlunda. I riksdagen lades 1886 fram en motion om en utredning av pension till småskollärarinnorna. Denna avslogs bland annat med motiveringen att ingen småskollärare kunde hålla ut till

154 Elgqvist-Saltzman 1993, s. 75.

155 Elgqvist-Saltzman hänvisar till Askling & Holm i Elgqvist-Saltzman 1993, s. 76.

156 Elgqvist-Saltzman 1993, s. 59–103. Se även Holm om tiden vid Rostadseminariet i Holm & Elgqvist-Saltzman 1991, s. 23–33.

157 Hellberg 1978, s. 103.

pensionsåldern eftersom: ”De hava strängt arbete, och krafterna medtagas fort i dessa småskolor, som icke alla äro så sunda och lämpliga.”¹⁵⁸ Påståendet ger en inblick i småskollärarnas hårda arbetsvillkor.¹⁵⁹ Sven Nylund skriver att:

Avgångsfrekvensen inom småskollärarkåren var också mycket stor. Detta sammanhänge med småskollärarinnornas svaga rättsliga ställning. Ända till 1905 kunde de ju avskedas godtyckligt. Det var länge regel, att en lärarinna fick lämna tjänsten, när hon gifte sig. Att gå på bönemöte eller pråla i hatt kunde på vissa håll medföra risk för existensen.¹⁶⁰

Läroidentiteten kunde också utvecklas i relationen till kollegor. En kollektiv identitet kan gynnas av rumslig närhet mellan medlemmarna i yrket¹⁶¹ och personligt utbyte mellan folkskollärare skedde förutom vid seminariet också i det dagliga arbetet på skolorna, samt vid folkskollärarmöten och föreningsmöten¹⁶².

Från primära till korporativa agenter

Att enskilda lärare på ett individuellt plan började utveckla en yrkesidentitet behövde inte per automatik innebära att de också formerade sig kollektivt. Enskilda lärare kan utifrån sin sociala och kulturella positionering fungera som primära agenter, dvs. som ett kollektiv i aggregerad mening, en samling lärare i samma objektiva position men utan en gemensam inriktning i sitt agerande.¹⁶³ Men i likhet med många andra samtida agenter formerade sig även folkskollärarna kollektivt. Torstendahl kallar denna period i västeuropas historia, dvs. slutet av 1800-talet fram till och med de första decennierna på 1900-talet, för den organiserade kapitalismen, och syftar med det på den utbredda organiseringen bland kapitalister och arbetare. Formeringen

158 I Åberg 1978, s. 21.

159 Av de närmare 2,000 småskollärare som pensionerades 1920-1929 var nästan 10 % förtidspensionärer p.g.a. nervbesvär eller sinnessjukdom. Småskollärarnas isolerade livsföring var enligt läkare ofta en bidragande faktor till problemen (Fredriksson, Hofstedt & Paradis 1950, s. 365). Andra småskollärare insjuknade i tuberkulos eller ledgångsreumatism, sjukdomar som förvärrades av de kalla och fuktiga bostäder som tillhandahölls lärarna (Åberg 1978, s. 115). Dessa uppgifter är från senare datum än repliken på motionen 1886, och förhållandena hade förbättrats avsevärt sedan dess.

160 Nylund 1942, s. 152-153.

161 Jmf. Hellbergs diskussion av Elster angående rumslig närhet som förutsättning för utvecklande av klassmedvetande och kollektivt flertal, dvs. kollektiv organisering (Hellberg 1978, s. 90). För en diskussion kring detta applicerat på veterinäryrket se Hellberg 1978, s. 143.

162 Folkskollärarna var ofta synnerligen aktiva i föreningslivet se t.ex. Isling 1980; Isling 1988; Florin 1987.

163 Jmf. kap. 3 i föreliggande avhandling.

bottnade enligt Torstendahl i skärpta klasskonflikter.¹⁶⁴

Även i Sverige rådde en organisationsiver¹⁶⁵ som bland annat tog sig uttryck i professionella föreningar, kvinnorörelser samt folkrörelser som väckelserörelsen och nykterhetsrörelsen. Förutom att lärarna många gånger hade erfarenhet av, och redan var aktiva i föreningslivet, kan lärarnas intresse för yrkesrelaterade frågor och bristfälliga arbetsvillkor ha bidragit till att de uppfattade kollektiv fornering som viktigt.

Olika lokala folkskolläraryöreningar uppstod tidigt runt om i landet och redan på 1860-talet anordnade folkskoleinspektörer fortbildningsmöten för folkskollärarna¹⁶⁶. Föreningarna, fortbildningsmötena och de allmänna folkskolläraryötena som startade i Arboga 1860¹⁶⁷, bidrog till att samla folkskolläraryören. Uttalanden från Arbogamötet visar på folkskolläraryörens ökade självkänsla och anspråk, samt hur de ville ta del av/ta över förmåner som var förknippade med läroverket. På mötet slogs fast:

... att folkskolan borde eftersträva att göra läroverkens 1:a klass obehövlig genom att meddela vad i denna förekommer; att biblisk historia borde föregå katekes och annan lämplig katekes utarbetas; att läraren borde få deltaga i skolstyrelsens överläggningar; att minimilönen borde sättas till 400 rdr och därefter förhöjas med ålderstillägg efter samma grunder, som gällde för läroverkens lärare.¹⁶⁸

Vid det nordiska skolmötet år 1880 höll folkskolläraryören egna sammankomster. På en av dessa bildades *Sveriges allmänna folkskolläraryörening (SAF)*. Initiativet till SAF kom från Stockholms folkskolläraryörening¹⁶⁹ och i det sammankallande uppropet som gick ut till landets olika folkskolläraryöreningar argumenteras för bildande av en riksförening:¹⁷⁰

Skola medlemmarne av Sveriges folkskolläraryören kunna med hopp

164 Torstendahl 1984, s. 160-163.

165 Nilsson 1996, s. 47-49.

166 Sörensen 1942, s. 333.

167 Franzén 1930, s. 45.

168 Franzén 1930, s. 45.

169 Sörensen 1942, s. 333-336. Lärarföreningar uppstod först i de större städerna (Isling 1980, s. 141). Att föreningarna först bildades i städerna visar på vikten av rumslig närhet mellan lärarna (jmf. Hellberg 1978, s. 103).

170 Sörensen 1942, s. 333-336.

om att deras åsikter varda beaktade uttala sin mening; skola de förmå arbeta för folkskolans lyckliga framtid så som de böra och kunna; skola de slutligen kunna verka därhän, att de med stigande bildning även intaga den plats inom samhället, som dem med rätta tillkommer, så böra de sluta sig tillsammans för att med förenade krafter sträva mot målet.¹⁷¹

På skolmötet då SAF bildades var hela 82 lokala folkskolläraryöreningar representerade.¹⁷² Bildandet kan förstås som startpunkten från folkskolläraernas sida att mer organiserat, på nationell nivå, driva ett kollektivt yrkesprojekt.¹⁷³ Avsikten med föreningen formulerades i ändamålsparagrafen:

Föreningens ändamål är att arbeta för den svenska folkskolans och folkbildningens höjande, för enhet och god anda inom lärarkåren och för förbättring av lärarens ställning i allmänhet.¹⁷⁴

I och med bildandet av en egen nationell organisation möjliggjordes med Archers terminologi ett kollektivt och strategiskt handlande som en korporativ agent med syfte att realisera gemensamma angelägenheter.¹⁷⁵ I SAF¹⁷⁶ samsades såväl småskolläraryörelser, folkskolläraryörelser som manliga folkskollärare. Föreningen arbetade för att mobilisera medlemmar eftersom dess styrka och legitimitet var knuten till förmågan att få lärarna att organisera sig. Parallellt arbetade föreningen också på att profilera sig externt som en ansvarsfull och samhällsförändrande kraft, föreningen hade politiska ambitioner. Legitimiteten i föreningen var med andra ord beroende av såväl medlemsanslutningen och den interna sammanhållningen, som goda relationer till yttre betydelsefulla agenter.¹⁷⁷ SAF:s projekt att ”höja den svenska

171 Sörensen 1942, s. 334.

172 Sörensen 1942, s. 336.

173 Det fanns också en kristen riksförening för lärare kallad ”Svenska folkskolans vänner”. Denna ville verka för att ”kristendomen mätte genomtränga både undervisning och uppfostran samt bli skolans, hemmets och hela samhällets liv.” (Sörensen 1942, s. 341)

174 Franzén 1930, s. 80.

175 Jmf. Archer 2000a; Archer 2003.

176 Männens anslutning till SAF var dock betydligt högre än kvinnornas. Av de manliga folkskolläraerna var cirka 75% anslutna till SAF, av lärarinnorna var bara 30% organiserade år 1900 (Florin 1987, s. 146). Detta kan vidare ge en antydning om att männens uppfattade sina frågor bättre tillvaratagna än kvinnorna i föreningen.

177 Angående organisationers inre och yttre logik se Rolandsson 2003, s. 26, 44. Jmf. även med Hellberg 1978, s. 147-148. Jmf. även med Nilssons diskussion om allianser med andra organisationer och personer som facklig strategi (Nilsson 1996, s. 98-106).

folkskolan och folkbildningen”, dvs. att vara en politisk kraft, krävde en mer precis utbildningsvision som kunde legitimera lärarnas agerande för att förändra den befintliga utbildningsstrukturen.



SAF:s ombudsmöte 1903.¹⁷⁸

SAF:s utbildningsvision

Isling har visat på hur folkskollärarkåren utgjorde en utbildningspolitisk kraft. Fokus i Islings arbete är emellertid inte i första hand folkskollärarkåren utan mer generellt kampen mellan olika utbildningsagenter för och emot en gemensam grundutbildning för landets medborgare, men lärarkåren utgjorde enligt Isling en av de aktiva agenterna.

178 Bild från SAF:s arkiv, foto: Joh. E Thorin. Återgivet från Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 34.

Torsten Husén lyfter fram hur Fridtjuv Berg, folkskollärare och ledande inom folkskolläraernas organisation runt förra sekelskiftet och därtill liberal riksdagsman, formulerade en utbildningsvision som bidrog till att samla och vägleda folkskollärarkårens arbete med att ”höja den svenska folkskolan och folkbildningen”.¹⁷⁹ Visionen gav Berg uttryck för i *Folkskolan såsom bottenskola* (1883).¹⁸⁰ Berg argumenterar i skriften för en för alla gemensam folkskola, dvs. att alla elever skulle gå tillsammans och få samma grundutbildning i folkskolan. Därefter skulle eleverna få möjlighet att utveckla sin individualitet i en mer differentierad skolverksamhet.¹⁸¹ Berg argumenterade för att undervisningsväsendets:

... nuvarande indelning hvilat på en falsk grund, emedan skolorna i verkligheten äro ordnade efter målsmännens lefnadsställning och samhället sålunda erbjuder de s. k. bättre klassernas barn en rikare bildning, de mindre bemedlades en torftigare,

att det därför bör ombildas på det sätt, att skolorna ordnas efter människans naturliga utvecklingsgång, så att alla under den tid, då deras utveckling i det hela taget är lika, erhålla lika bildning och efter den tid, då de särskilda naturanlagen med full tydlighet framträda, lika tillfälle till utbildning i särskilda riktningar,

att det för detta ändamål bör bestå af en för alla samhällsklasser gemensam *barndomsskola för allmänt grundläggande bildning* och af flere därpå bygda *ungdomsskolor för särskildt individuell utbildning*, samt

att det är *folkskolan*, som bör få utveckla sig till en sådan för alla samhällsklasser gemensam barndomsskola.¹⁸²

Men Berg vann inte omedelbart gehör för sitt projekt hos lärarkåren. I ett brev till S.A. Hedlund 1885 skriver han:

Inom folkskollärarekåren, som är mitt egentliga missionsfält, kommer den ena frågan efter den andra upp till allmän diskussion. Det är aldrig jag som kastar fram dem (det vågar jag ej, ty därtill anser jag kåren ännu vara alt för omogen och osjälfständig), men när de en gång genom andras försorg kommit fram, så kan jag icke förmå mig

179 Husén 1948. Detta är något även Isling behandlar (Isling 1980, s. 147-152).

180 En skrift som Berg för övrigt tillägnade ”lärare och lärarinnor vid svenska folkskolan” (Berg 1992/1883).

181 Berg 1992/1883.

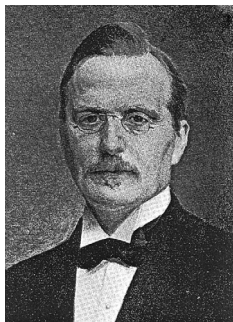
182 Berg 1992/1883, s. 62-63. Stycket är i sin helhet kursiverat i Bergs text, vilket det inte är här av läsbarhetsskäl. Fetstilen i originaltexten är här kursiverad.

att låta prästerna och seminariehärrarna med deras kreatur ensamma diktera besluten, utan jag vill åtminstone göra vad jag kan för att få mina ärade medbröder att tänka åtminstone *något*. Hittills ha de i allmänhet utgjort en stor död och likgiltig massa, som låtit udda vara jämt, bara potatisblasten på skolmästareträpan växte riktigt hög. Reaktionärerna hava varit de enda, som vågat tala högt.¹⁸³

Vidare längtar Berg efter att folkskolan ska få:

... en lärarekår, som tänker på något annat än markegångspriset och vill något annat än löneförhöjning"... "Ni kan icke tro, huru förstockade äfven de bästa af dem kunnat vara - tack vare den utbildning de erhållit, och det andliga tryck, hvarunder de lefva.¹⁸⁴

Men Berg var ändå hoppfull: "Jag tror verkligen" skriver han "att folkskollärarekåren nu håller på att vakna."¹⁸⁵ Bergs frustration kan förstås i ljuset av diskussioner som förts om diskrepans och dissonans mellan ledares och medlemmars skilda intressen och fokus i organisationer.¹⁸⁶ Medlemmarna tenderar ofta att vara mer orienterade mot och intresserade av närliggande arbetsvillkor, medan ledarna istället är mer inriktade på strategiska samhällsfrågor och att uppnå en yttre legitimitet för organisationens projekt. Detta kan ställa ledningen inför dilemmat om hur legitimitet inför såväl medlemmar som för yttre agenter ska kunna förenas.¹⁸⁷



Fridtjuf Berg.

183 Citerat Husén 1948, s. 47; även i Sörensen 1942, s. 305.

184 Citerat i Husén 1948, s. 47; även i Sörensen 1942, s. 305.

185 Citerat i Husén 1948, s. 47; även i Sörensen 1942, s. 305.

186 Michels 1983/1911; Webb 1897, vol. 1, kap. II, vol. 2, kap. IV; Mills 1948, kap. 15. Se även kap. 3 i föreliggande avhandling.

187 Jmf. Rolandsson 2003. Bild på Fridtjuf Berg hämtad från Bruce 1940, s. 383.

Bottenskoltanken var i och för sig inte ny, men Husén och Isling skildrar hur Berg systematiserade tidigare idéer till ett politiskt handlingsprogram. Berg var även redaktör för *Svensk Lärartidning*, och kunde använda ledarplats för att föra ut sitt budskap. Han lyckades övertyga flertalet folkskollärare om visionens kvaliteter och arbetade även politiskt för att främja folkskolans utveckling till en allmän botten-skola. Det fick betydelse för de reformer som skedde i slutet på 1800-talet och långt in på 1900-talet.¹⁸⁸

Visionen om folkskolan som botten-skola innebar att de resursstarkas barn skulle gå i samma skola som folkets barn.¹⁸⁹ På så vis skulle folkskolans karaktär av fattigmansskola upphöra och de privilegierade grupperna i samhället motiveras att satsa mer resurser på den gemensamma skolan.¹⁹⁰ Föreställningen om folkskolan som botten-skola utgjorde en samlande politisk vision från folkskollärarnas sida i förhållande till andra utbildningsagenter.¹⁹¹ Förhoppningen var förstås att om visionen realiserades skulle folkskolans, och även folkskollärarnas, status höjas. I denna fråga förenades utbildningspolitiska aspekter med lärarnas ställning och villkor. Detta är ett förhållande som överläraren Frida Härner ger uttryck för i *Svensk Lärartidning* år 1938:

Den stora skolfråga, som alltid alltsedan SAF:s tillkomst för snart 60 år sedan stått främst på denna förenings program... – frågan om folkskolans ställning som botten-skola och enande grundskola inom vårt svenska skolväsen – är väl om något ett exempel både på, hur en stor skolfråga enar oss alla inom folkskolans lärarkår, och vidare ett exempel därpå, att en pedagogisk fråga inte kan skiljas från frågorna om kårens ställning och villkor.¹⁹²

Folkskollärarnas begynnande intresse för politik väckte oro i vissa läger.¹⁹³ Biskop G. Billing uttryckte år 1884 farhågor angående en eventuell radikalitet bland folkskollärarna. Billing menade att: ”Av henne (folkskolans) kan bliva en härlig välsignelse för vårt folk, men hon kan också för detta bli en stor förbannelse.”¹⁹⁴ Vidare ansåg Billing att:

188 Husén 1948; Isling 1980, s. 145, 148–149.

189 Berg 1992/1883.

190 Isling 1988, s. 525; Isling 1980, s. 145–152. Jmf. Berg 1992/1883, s. 51.

191 Isling 1980, s. 148.

192 Citat ur *Svensk Lärartidning* 1938, nr. 43, s. 1147. Citatet förekommer även i Isling 1980, s. 203.

193 Sörensen 1942, s. 306.

194 Billing citerad i Sörensen 1942, s. 306. SP:s tillägg i parentes.

Även om vi med tacksamhet och glädje böra erkänna, att våra svenska folkskollärare i allmänhet äro stilla och i sitt arbete troget tjänande män, så varken kunna eller böra vi fördölja för oss, att även bland dem framträtt sådana, som tillräckligt tydligt erinra oss om vilken fara för vårt folk den stora kåren av folkskollärare skulle bliva, om den komme att lyda en ond tidsandes order.¹⁹⁵

Exempel från andra länder hade enligt Billing visat att: ”där mång-
enstädes folkskollärarna visat sig vara mycket pålitliga och tjänstfär-
diga soldater uti den här, som kämpar för religiös otro och politisk
omstörtning”¹⁹⁶. Billing fortsätter:

När man försöker föreställa sig den härjning, som dessa måste åstad-
komma bland de stora barnskaror, som snart sagt utan allt värn läm-
nas i deras hand, så kan man känna sig frestad till den pessimistiska
önskan, att folkskolan aldrig blivit byggd.¹⁹⁷

Biskop Billings oro var inte helt oberättigad. Ledare i SAF kom att arbeta för en sekularisering av såväl seminarieutbildning¹⁹⁸ som folk-
skolans undervisning.¹⁹⁹ Det fanns en önskan om att folkskolan skulle
”emanciperas från kyrkan”²⁰⁰, och att undervisningen skulle bli någon-
ting mer än en förberedelse för nattvardsläsningen.²⁰¹ Men även i folk-
skollärarkåren fanns det oro för att lärares politiska engagemang inte
skulle gynna folkskolans sak, och försök gjordes därför att förhindra att
Fridtjuv Berg blev omvald som ledamot i SAF:s centralstyrelse.²⁰² Berg
försvarade själv folkskollärarnas rätt till politiskt arbete och menade att:

Jag ämnar tills vidare stanna där jag är, redo att efter måttet av mina
krafter göra största möjliga nytta på de poster, till vilka jag kallas,
vare sig av mina medborgares eller mina yrkeskamraters förtroende,
vare sig såsom centralstyrelseledamot eller riksdagsman, i synnerhet
som jag i båda egenskaperna först och främst känner mig såsom *folk-
skolans* representant.²⁰³

195 Billing citerad i Sörensen 1942, s. 306–307.

196 Billing citerad i Sörensen 1942, s. 307.

197 Billing citerad i Sörensen 1942, s. 307.

198 Jmf. Isling 1988, särskilt s. 103–104; Linné 1996, kap. 5.

199 Florin 1987, s. 91; Isling 1988, särskilt 533–534; jmf. Sjöberg 1998, s. 172–173 185–187.

200 Flemström 1883, s. 10.

201 Husén 1948, s. 28.

202 Sörensen 1942, s. 307.

203 Berg citerad i Sörensen 1942, s. 308. Ursprunglig kursivering.

Isling har visat på hur visionen om en bottenskola var en utgångspunkt för SAF:s skolpolitiska agerande och hur dess medlemmar var enade i en strävan att förverkliga projektet. På motsatt sida fanns förutom delar av prästerskapet också en läroverkssida, vilken värnade om läroverkens/realskolans plats i skolsystemet. Denna bestod i huvudsak av läroverklärare och rektorer, administratörer knutna till läroverk, samt övrig akademi.²⁰⁴ Läroverklärarna kan räknas till bildningsborgersskapet. De var rekryterade från de högre samhällsklasserna, akademiskt skolade,²⁰⁵ hade betydligt högre lön än folkskollärarna och delade utbildningsprojekt med högeralliansen. Folkskollärarnas utbildningsvision stämde å andra sidan väl överens med den utbildningspolitiska vänsteralliansens²⁰⁶, och det är kanske inte särskilt förvånande att 90 procent av de folkskollärare som satt i riksdagen under 1900-talet var antingen liberaler/folkpartister eller socialdemokrater.²⁰⁷

Folkskollärarnas frammarsch inom politiken på riksplänen skedde parallellt med att läroverklärarna och prästerna tappade position²⁰⁸, och på landsbygden började folkskollärarna att överta prästernas roll. Det fanns dock en kristen falang som protesterade mot vad den menade var en kristendomsfientlig hållning inom SAF och dess ledning, och det bildades en alternativ förening kallad Svenska folkskolans vänner (SFV). Denna verkade för att skolan skulle genomsyras av kristna värden och att kristendomsämnet skulle säkras en central roll i undervisningen. SAF avgick dock med segern i konkurrensen med SFV.²⁰⁹

SAF:s diskursiva formering

Folkskollärarkåren växte i antal, utbildningen förbättrades och lärarnas självförtroende stärktes. År 1847 fanns det knappt 3,000 lärare i folkskolan, men vid första världskriget hade deras antal ökat till

204 Isling 1980, s. 199, 230-231; Isling 1988, s. 512, 525.

205 Florin & Johansson 1993, s. 171-175.

206 Florin 1987, s. 90-93. Se Neunsinger angående hur en rörelse kan lyckas få gehör för sin fråga genom att lyfta den till vad som uppfattas som ett mer generellt sakproblem (Neunsinger 2001, s. 207-213).

207 Totalt satt 110 folkskollärare i riksdagen efter 1900. Fördelningen av lärare mellan folkpartiet (eller dess föregångare) och socialdemokraterna har varit helt jämn. Angående folkskollärarnas partitillhörighet se Richardson 1992b, s. 158.

208 Florin med hänvisning till *Studier över den svenska riksdagens sociala sammansättning utarbetade inom seminariet för statskunskap i Uppsala* (Florin 1987, s. 90, 223).

209 Florin 1987, s. 86-90. Svenska folkskolans vänner hade år 1941 2,372 medlemmar att jämföra med Sveriges allmänna folkskolläraryörening som samma år hade 14,233 medlemmar (Fredriksson, Hofstedt & Paradis 1950, s. 381). Om Svenska folkskolans vänner se även Sörensen 1942, s. 240-341; Bruce 1940, s. 349-351.

20,000²¹⁰. SAF påbörjade en egen medveten kunskapsproduktion, och initierade såväl tillverkning av läroböcker som historiker om folkskolans och yrkets historia. I historieskrivningarna lyfter folkskollärarna gärna fram sitt arbete för att etablera folkskolan som bottenskola och medborgarskola, något som exempelvis sker i *Svenska folkskolans historia (SFH)*, vilket är ett digert uppslagsverk i sex band som initierades av SAF, skrevs av folkskollärrerrepresentanter²¹¹ och som har fått stor spridning. Ytterligare exempel på historieskrivning initierad av folkskollärare är Föreningen för svensk undervisningshistoria som grundades av Bror Rudolf Hall. Hall föddes i ett folkskollärrarhem 1876 och avlade själv folkskollärarexamen 1899. Hall disputerade och tillträdde lektorat vid folkskoleseminariet i Uppsala och Lund. Parallellt med sitt arbete samlade, bevarade och publicerade Hall skolhistoriska arkivalier. Hall bildade år 1920 Föreningen för svensk undervisningshistoria, en förening som fortfarande i hög grad är aktiv. Den publicerar bland annat *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*²¹² och har hitintills gett ut mer än 200 volymer.

Folkskollärarna drev med andra ord ett diskursivt projekt, de började få röst, ge röst och skriva sin egen historia.²¹³ Benedict Andersson för en diskussion om nationellt identitetsskapande genom symboliska fenomen som kartor och museum.²¹⁴ En sådan nationell samling förekom även i lärarkåren och här spelade kårtidningarna en viktig roll. I dessa kunde lärarna ta del av pedagogiska och fackliga frågor samt spegla sina erfarenheter i andra lärares skildringar av yrket. Kårtidningarna kunde bidra till en känsla av kollektiv identitet även då lärarna inte träffades fysiskt. Lärartidningarna var strategiska verktyg i händerna på organisationernas ledare, och bidrog till att skapa gemensam opinion i viktiga frågor. Stora resurser satsades på kårtidningarna, deras innehåll var taktiskt viktigt och diskuterades livligt. I tidningarna porträtterades också lärarpionjärer, föredömen som väckte stolthet inom kåren och uppmanade till efterföljd.

Lärarna vårdade inte bara kollektivets historia genom skriftlig verksamhet. De initierade och upprättade också skolmuseum. Folkskolans

210 Sjöstrand 1965, s. 346.

211 *SFH* band I-VI; Olsson & Larsson-Utas 1988, s. 34.

212 Richardson 1996.

213 För en intressant framskrivning av en diskursiv formering hänvisas till Florins behandling av en kärntrupp inom den kvinnliga rösträttsrörelsen (Florin 2006).

214 Anderson 1993, inledningen främst s. 21 samt kap. 10.

betydelse markerades genom att viktiga händelser, som exempelvis folkskolans 100- och 150-årsjubileum samt SAF:s 100-årsjubileum, lyftes fram och firades med festligheter, jubileumsskrifter, tal av prominenta personer samt kransnedläggningar på lärarpionjärens gravar.²¹⁵

Men vilka var egentligen folkskollärarna? Varför formulerade de och drev de yrkesprojekt som de gjorde, och vilka reaktioner mötte deras projekt hos andra agenter? Detta är förstå svåra frågor att svara på. Ett sätt att närma sig problematiken är att ta del av andras föreställningar om folkskollärare, deras egna responser på dessa föreställningar, samt att titta närmare på hur folkskollärarna gärna framställde sig själva.

Skildringar av folkskollärarna

Att tillhöra en yrkesgrupp innebär att spegla sig i andras föreställningar om vem man är och hur man är. Föreställningarna kan böttna i reella förhållanden, men uttrycker ofta samtidigt den position och det perspektiv som betraktaren omfattar. Föreställningar om folkskollärare är intressanta av flera orsaker. Dels kan de ge en fingervisning om yrkets karaktär, vilka lärarna var, hur de hade det samt hur deras relationer till andra kunde gestalta sig, och dels säger det något om lärarnas ställning och status i samhället, och vilket eventuellt gehör de kunde få för sina idéer i förhållande till andra agenter. Slutligen formas lärarnas självbild också bland annat i förhållande till andras uppfattningar av dem.

Arbetsgivare och uppdragsgivare: lärararbetet som kall

Folkskollärarnas arbetsgivare och uppdragsgivare, socknar/församlingar och stat framhöll gärna lärararbetets karaktär av kall, och i folkskolestadgorna förekom ordet ”kall” om lärarnas uppdrag ända fram till 1957²¹⁶. Även i sockenprotokoll förekom kallbegreppet, och skolstyrelseprotokollet i Ferglanda 25 februari 1862 ger en fingervisning om begreppets innebörd:

... och ville Skolstyrelsen dessutom lägga en hvar af Skol-Lärarne varmt på hjertat att de icke betrakta sitt kall såsom endast en *födskrok*, utan att detta deras kall är ansvarsfullt och kräfver en af Gud helgad

215 Angående skolmuseer, jubileumsfirande etc. se Olsson & Larsson-Utas 1988, s. 62-64.

216 Sjöberg 2006a, s. 171.

kraft och håg, god vilja, allvar och tålmod – De äro satte till vårdare af de späda plantor som hvarken tåla för mycken värma ej heller köld – derföre fordras af dem ospard möda och vaksamhet, på det af plantan må blifva ett herrligt träd – på det de barn hvars ledare och undervisare de äro, må framför allt *växa till i alla stycken i Honom som hufvudet är, Christus.*²¹⁷

Det kan sägas ligga i arbetsgivarens intresse just att betona arbetets kallkaraktär. Kyrkoherden som skrev protokollet smickrar lärarna genom att betona hur viktig deras gärning är och denna inte bör förminska till en födkrok. Om lärarna intar en mer profan inställning till sitt uppdrag kunde de kanske också få för sig att ställa högre krav på lön och arbetsvillkor. Arbetsgivarnas betoning på lärararbetets kallkaraktär kan förstås som, ett ur deras perspektiv, önskvärt förhållningssätt från lärarnas sida, men också på hur de utifrån sin maktposition förväntade sig att lärarna skulle förhålla sig till sitt uppdrag. Dessa skildringar har på så vis en normativ ton, och kan sägas utgöra en form av diskursiv disciplinering²¹⁸ av lärarna.

Bildningsborgerskapet: manliga folkskollärare som halvbildade bästvetare och strebrar

I bildade kretsar, dvs. bland dem som hade utbildat sig vid läroverk och universitet, gjorde man sig inte sällan lustiga över folkskollärarnas ”halvbildning”.²¹⁹ Under sent 1800-tal och tidigt 1900-tal förekom en rad karikatyrer av folkskollärare i tidningar och litteratur.²²⁰ Exempel på detta är Hjalmar Lundgrens karaktär Johannes Bengtzén som figurerade i tidningen *Strix* och fick representera en folkskollärare som var en politisk streber och samtidigt ”bondskt dum”.²²¹ Efternamnet Bengtzén syftar på att många folkskollärare valde att byta bort vad de kunde uppfatta som ett alldagligt sonnamn till ett mer borgerligt

217 Citerat i Johannesson 1989, s. 34. Sockenprotokollet skrevs av pastoratets kyrkoherde, som även var självskriven ordförande i skolstyrelse och sockenstämman, eller av annan tjänstgörande präst (Johannesson 1989, s. 34).

218 Jmf. med Fourniers diskussion om appellerandet till professionalism som en disciplinär mekanism (Fournier 1999).

219 Marklund 1992a, s. 148.

220 Se Isling red. 1992a, särskilt s. 167–169. I boken finns exempelvis texter av Bondeson (Bondeson 1992/1897, 1904, s. 58–65) samt Lundgren (Lundgren 1992/1918, s. 162–166).

221 Lundgren 1992/1918, s. 163–166; Isling 1980, s. 139.

namn.²²² Bytet av efternamn skedde ofta i samband med seminarieutbildningen vilket kan tyda på att utbildningstiden sågs som en transformationsperiod, en inledning på ett nytt skede i livet.²²³ Lundgren lät Bengtzén presentera sig själv så här:²²⁴



Jag, Johannes Bengtzén, f.d. riksdagsman och folkskollärare, är född 1880 och befinner mig sålunda i min levnads trettiofjärde år. Mina föräldrar voro redbara och enfaldiga människor, vilka gåvo mig en god och efter deras förhållanden dyrbar uppfostran. Jag erhöi i dopet namnet Jöns samt hade, på grund därav att min fader hette Bengt, efternamnet Bengtsson, såsom seden är bland lantbefolkningen. När jag kom till seminariet, antog jag emellertid mitt nuvarande namn, vilket bättre anstår en person i min levnadsställning. På prästbetyget står visserligen Jöns, men detta namn är fult, och jag har ofta nödgats i mitt sinne göra anmärkningar mot mina föräldrar därför att de givit sin son en sådan benämning, men de handlade utan ont uppsåt och naturligtvis utan någon aning om att jag en gång skulle bliva en så framstående man. Jöns Bengtsson Oxenstjerna är visserligen ett historiskt namn, men ensamt Jöns Bengtsson låter icke så väl.

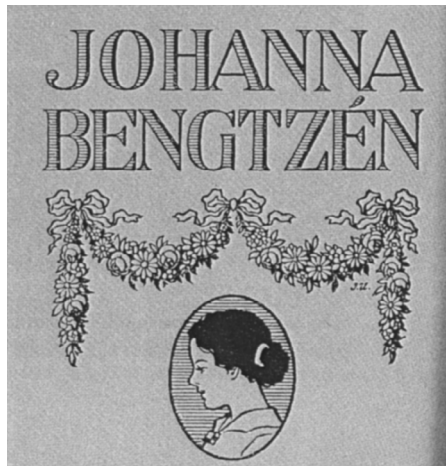
222 Richardson 1992b, s. 156. Se även Söderberg 2003, s. 153-154 om "byte till ett mer 'klingande' och 'rekommenderande' efternamn", samt Sjöholms artikel i *Svensk skoltidning* 1958, nr. 1-2, s. 18 där han också behandlar seden att byta efternamn.

223 Jmf. Söderberg 2003, s. 153-154.

224 Lundgren 1914, s. 11.

Skildringen av Bengtzén andas klassförakt, ett förlöjligande av en social uppkomlings fåfånga. Satir är ofta ett effektivt sätt att samla de egna gentemot en annan grupp och en förutsättning för att en satiriska uppfattas som lyckad är att den ses som en skruvad version av faktiska föreliggande mänskliga svagheter som exempelvis fåfånga och okunskap. Satiren kan på så vis vara ett verksamt sätt att misskreditera en grups eller persons sociala värde.

Folkskollärarna var själva inte särskilt roade av Bengtzén. De värnade sin status och när Lundgrens serie av ”Brev till hemmet från riksdagsmannen folkskolläraren Johannes Bengtzén” skulle utges i bokform på Åhléns & Åkerlunds förlag samlades en provocerad lärarkår till gemensam motaktion och riktade en bojkott mot förlaget. Förlaget var beroende av folkskollärarna för sin distribution och drog därför in upplagan.²²⁵ Förutom bojkotten formulerades också en motdiskurs. Dagmar Thunqvist gav 1917 ut en bok om en litterär gestalt som hette Johanna Bengtzén, och hon var en vacker, ung, ljuv, livsbejakande lärarinna.²²⁶



225 Isling refererar till Wirsn angående Bengtzénstriden, i Isling 1980, s. 139. Se även Sörensen 1942, s. 311–312; Bruce 1950, s. 345 om Bengtzén. Bland läroverkslärarna väckte filmen Hets på motsvarande sätt föregelse på grund av dess skildring av en tyrannisk latinlektor (Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 116–117).

226 Isling red. 1992a, s. 166. Även bilden på Johanna Bengtzén är hämtad från Isling red. 1992a, s. 166.

Ett annat exempel på karikatyr är August Bondessons folkskollärare Chronschough²²⁷. Denne uppfattades vid tiden som representant för en ”halvbildad bästvetare” som försökte ”dölja sin inneboende torka med lånta fjädrar”.²²⁸ Chronschough halvbildning ställdes kanske inte främst mot de högre skolornas bildning, utan mot det som ansågs som äkta bondskt och folkligt.²²⁹ Skildringarna av Bengtzén och Chronschough kan tolkas som diskursiva markeringar gentemot folkskollärarna som florerade bland bildningsborgerskapet, vilka genom karikatyrerna visade sitt avståndstagande för vad de betraktade som ”uppkomlingar” eller sociala klättrare. Denna typ av markeringar från överordnade sociala grupper, vilka riktar sig mot starka och grundläggande känslor av socialt värde och stolthet, kan tolkas som klassrelaterade mekanismer som även om de inte på ett medvetet plan är strategiskt planerade ändå kan få klassreproducerande effekter. Detta då de kan påverka personers självkänsla och självbild, och därmed också påverka anspråk och orientering gentemot omvärlden.²³⁰ Även i Frankrike riktades ett stort intresse mot folkskollärarna efter folkskolans inrättande. Både konservativa och republikaner ville enligt Francine Muel-Dreyfus se folkskollärarna som ”folkets söner och döttrar”, men om de konservativa diskuterade inbiliska och pretentiösa lärare, såg de senare folkskollärarna som föredömen för hur utbildning kan bidra till social mobilitet.²³¹

Att karikatyrerna riktade in sig på en öm punkt kan bidra till att förklara den harmfulla tonen i Hjalmar Bergs kommentarer av boken *Skollärare John Chronschoughs memoarer* i *Svensk Läraretidning*²³²:

227 Även Chronschough hade tagit sitt efternamn (Sjöholm i *Svensk skoltidning* 1958, nr. 1-2, s. 18).

228 Detta sista uttryck är den samtida professor Sverker Eks kommentar till karaktären Chronschough (i Sörensen 1942, s. 311). Se även Isling 1980, s. 139 samt Isling 1988, s. 487-489 om Chronschough.

229 Marklund 1997, s. 60.

230 Jmf. med Ås härskarstrategier (Ås 1992) samt Sayer 2005.

231 Muel-Dreyfus 1983, s. 136.

232 Citat återgivet i Sörensen 1942, s. 312. Bilden är Albert Engströms tecknade framställning av Chronschough i *Strix* 1919:39 (hämtad ur Leijonhielm 1992, s. 84).



Otvivelaktigt har författaren arbetat efter levande modell eller kanske rättare modeller, vilkas komiska sidor han med vass blick uppfattat. Förebilderna äro ofta alldeles påtagliga. Det material han samlade från flera håll samlat har han för sitt ändamål sovat och bearbetat och sedan med obestridlig berättartalang sammanfört till en synnerligen osmaklig lärartyp.

Hjalmar Berg rycker fram till försvar för folkskollärarkåren och betonar att många lärare kom från fattiga hem och var svagt förbereda för lärarseminariet:²³³

Varken den strängt upptagna tiden eller deras ekonomiska förhållanden tillåta dem att begagna sig av de bildningstillfällen, som eljest kunna stå dem till buds. Ej heller erbjudes dem något uppfriskande samliv med bildade personer, varigenom deras möjligen frambrutande självkärhet kunde stäckas och där de kunde erhålla andliga väckelser och vidgade vyer. Då de lämna seminariet, äro de visserligen i besittning av en del oundgängligen nödvändiga kunskaper och färdigheter, men med verklig bildning kan det ju svårligen vara annat än kient beställt. Försättas de sedermera i en omgivning, där kanske både de själva och deras verksamhet betraktas med ringaktning ovanifrån och misstroende nedifrån, så är det icke underligt om en och annan lärare låter de andliga intressena så småningom förkvävas och med självbelåtenhet slår sig i ro. Detta är att beklaga men förtjänas ej att förlöjligas.²³⁴

233 Sörensen 1942, s. 312.

234 Citat återgivet i Sörensen 1942, s. 312.

Berg menade att kåren var medveten om sin brist på utbildning, och att folkskolans lärare grep varje tillfälle i akt att för motverka denna brist.²³⁵ Detta kan förstås i ljuset av Hellbergs påpekande om att nya yrkesgrupper ofta möts av misstro från andra agenter och motstånd mot sina strävanden att etablera professionell status.²³⁶ Professionella strävanden kan förstås som ett försök till kollektiv social mobilitet. Folkskollärarna var på frammarsch under perioden, inom folkrörelser och politik, vilket kunde uppfattas som ett hot av angränsande etablerade sociala grupperingar som prästerskapet, läroverkslärarna och flickskollärarna. Folkskollärarnas ambitioner och projekt kunde tillsammans med andra omgrupperingar i samhället tolkas som ett hot och ifrågasättande av föreliggande klassrelationer av bildningsborgerskapet. Detta åtnjöt relativt hög prestige och goda materiella villkor, och dess sociala status legitimerades utifrån dess akademiska utbildning. Universitetsutbildningen var kultursfärens triumfkort i konkurrensen med exempelvis folkskollärarna om positioner och resurser, och den kulturella eliten försökte genom diskursiva distinktioner²³⁷ markera sin kulturella överhet gentemot folkskollärarna vars förhållandevis korta utbildning och enkla ursprung betonades. Folkskollärarseminarierna kallades enligt Sixten Marklund ibland för ”fattigmansgymnasium” och en del av dem som betraktades som ”begåvningsreserv”²³⁸ började sin sociala klassresa genom att utbilda sig till folkskollärare. Folkskollärarnas ambitioner sträckte sig ofta även till de egna barnen, och knappast någon annan yrkesgrupp under 1930- och 1940-talet hade så många barn som tog studenten och akademisk examen.²³⁹

Den kulturella elitens uppfattning av folkskollärarna som halvbildade kunde innebära att de led på brist på legitimitet och därför fick svårigheter att få gehör för sina idéer och projekt. Bristen på bildning lyftes bland annat fram av prästerna i deras kritik av utnämningen av folkskolläraren Fridtjuv Berg till ecklesiastikminister²⁴⁰. Folkskol-

235 Sörensen 1942, s. 312.

236 Hellberg 1978, s. 96.

237 Jmf. Witz 1992 samt Einarsdottir 1997.

238 Marklund 1992a, s. 151; Husén 1994, s. 77-78.

239 Marklund 1994, s. 77-78. Harrie påpekar att folkskollärarna i hög utsträckning kom att överta prästernas roll som mellanled i ståndscirkulationen. Folkskollärarna var vanligtvis inte själva studenter, även om de hade velat att det var så, men de drev istället på sina barn att söka sig vidare till läroverken. (Harrie 1936, s. 44)

240 Husén 1997, s. 77-78.

lärarna försökte på olika sätt bättra på sitt kulturella kapital och anseende genom bland annat att delta i olika fortbildningskurser, och de verkade också för en förbättrad seminarieutbildning.

Lokalsamhälle: folkskolläraren som hunsad, utsatt och auktoritet

Skildringarna av folkskollärarna i förhållande till lokalsamhället är mångfasetterade. Folkskollärarna kunde uppfattas som såväl auktoriteter som hunsade vilket förstås var beroende av vem i lokalsamhället de relaterade sig till. För grupper utanför den kulturella eliten, dvs. bland bönder och arbetare, kunde folkskollärarna uppfattas som auktoriteter, och det var enligt Richardson troligtvis just i lokalsamhället som folkskollärarna hade störst inflytande.²⁴¹ Folkskollärarna kunde där utifrån bland annat sin tal- och skrivkunnsighet fungera som sammanhållande och drivande krafter i lokala föreningar och kulturliv.²⁴²

I folkskolans barndom kunde den dock väcka missaktning och förbittring bland allmogen, och det finns exempel på protester som kulminerade med att man satte eld på de nya skolhusen.²⁴³ Folkskolan uppfattades inte sällan som ett krav från staten, medan småskolan många gånger istället betraktades som en hjälp för hemmet.²⁴⁴ De äldre barnen utgjorde ju en väsentlig arbetskraft i familjens jordbruk. Sjöberg framhåller att denna intressekonflikt mellan stat och lärarkår å ena sidan, och kyrka och lokalt motstånd å andra sidan, accentuerades i och med en statlig utbildningsoffensiv runt 1920. Vid denna tid ställdes krav från centralt håll på att elevernas undervisningstid skulle utökas till heltid, och undervisningsinnehållet blev mer sekulariserat och inriktat på medborgerlig utbildning. Protestaktioner initierades då av kyrka och lokalsamhälle vilka menade att folkskolan borde anpassas till lokala villkor och behov, och att undervisningen skulle omfatta grundläggande läs-, skriv- och räknefärdigheter samt förbereda eleverna inför konfirmationen.²⁴⁵

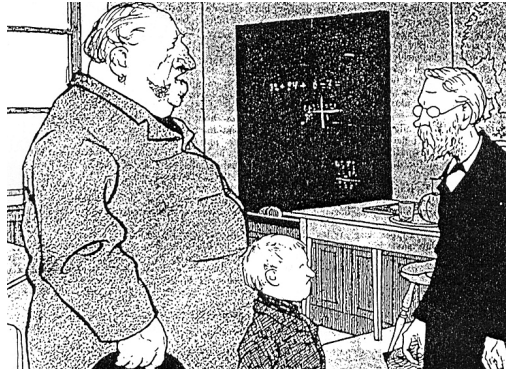
241 Richardson 1992b, s. 152–157, 159.

242 Husén 1992a, s. 148.

243 Berg 1992/1883, s. 48.

244 Se Sörensen 1942, s. 310 om allmänhetens större välvilja mot småskolan.

245 Sjöberg 1998.



I åtskilliga sammanhang framhålls folkskollärarnas beroende av lokalsamhällets potentater, något som framgår i Anders Forsbergs teckning av en mäktig bonde som talar en böjd folkskollärare till rätta.²⁴⁶ Folkskollärarens hållning kan förstås som ett uttryck för folkskollärarens lyhördhet och underordning, och visar hur relationer i lokalsamhället kunde ta sig uttryck. Enligt Muel-Dreyfus gav folkskollärare ständigt prov på god social vilja och signalerade även med kroppen ett erkännande av den sociala ordningen, vilket var ett sätt att undgå klassförakt och anklagelser om att vara pretentiösa.²⁴⁷

På landsbygden arbetade många småskolläraryrinnor, men folkskolläraryrinnor var i slutet av 1800-talet ännu i huvudsak ett stadsyrke.²⁴⁸ I Ursings studie av litterära skildringar av läraryrinnor framstår dessas situation på landsbygden som utsatt. Läraryrinnorna levde ofta ensamma under miserabla förhållanden i dåliga och ensligt belägna skolhus, och de var rädda för överfall och våldtäkt.²⁴⁹ Läraryrinnornas otrygga situation i ensamt liggande skolhus var också en fråga som flera gånger behandlades i riksdagen, och folkskolläraryrinneförbundet

246 Anders Forsbergs teckning publicerad i *Strix* 1904:53 och återgiven i Leijonhielm 1992, s. 45. Notera folkskolläraryrinnans likhet med Engströms lärargestalt, som fick stort genomslag i samband med dess första publicering i *Strix* 1899.

247 Muel-Dreyfus 1983, s. 138. Muel-Dreyfus behandlar visserligen franska förhållanden, men det är möjligt att hennes analys även är giltig för svenska förhållanden.

248 Florin 1987, s. 58, 70-71.

249 Ursing 2004, s. 121-136. Som exempel framhåller Ursing *Vit ljung* av Roos (1930/1907) vilket är en roman som handlar just om en läraryrinna som bor i ett ödsligt skolhus och en kväll blir misshandlad och våldtagen av två berusade män. Boken bidrog enligt Ursing till att väcka opinion för problematiken om våld mot ensamboende läraryrinnor, och debatten utmynnade i ett riksdagsbeslut om att läraryrinnor kunde tilldelas vapen för att kunna försvara sig. (Ursing 2004, s. 23, 121, 128-129)

och Fredrika Bremerförbundet uppvaktade tillsammans med en rad andra kvinnoorganisationer regeringen med en skrivelse med krav om åtgärder.²⁵⁰ I den allmänna debatten föreslogs skyddsåtgärder som tillgång till telefon, vakthund och vapen.²⁵¹ I Ursings litteraturstudie förekommer dock även skildringar präglade av landsortsromantik, av lärarinnor som inkluderades i landsortssamhället och kanske till och med landsortssocieteten, och som tog stort ansvar för bygden.²⁵²

I elevers skildringar av skola och lärare förekommer både solskenshistorier och skräckscenarier. Så här låter en röst (min farmor Ellen Perssons) om den egna skoltiden 1918:

Det var roligt att gå i skolan, men kanske inte första terminen. Då kände man rädsla för att få stryk. Några stackare fick ta emot slag av pekpinnen, blev slagna över fingrarna eller ryktes i håret och öronen. Det var mest de som hade svårt att lära som fick stryk. Därefter fick vi en vikarie, en ung lärarinna som bara spred glädje till oss alla... Under sin tid som lärarinna hade hon lärt oss ringlekar och dansvisor på rasterna. Det hade blivit så roligt att gå i skolan.²⁵³

Den individuella läraren/lärarynnan hade med andra ord stor makt övers elevernas vardag och mående.

Folkskollärares självbilder

Hur ville folkskollärarna uppfattas? Vilken bild ville de ge av sig själva och sin yrkeskår? Här kan det vara på sin plats att skilja mellan de manliga folkskollärarnas och folkskollärarynnornas framställningar²⁵⁴.

De manliga folkskollärarnas självbilder eller önskebilder av sig själv kommer bland annat till uttryck i de minnesteckningar av kollegor som de skrev och publicerade i lärartidningarna. Genom en studie av sådana minnesteckningar i *Folkskollärarnas tidning* visar Mats Sjöberg på värderingar och yrkesideal hos manliga folkskollärare åren 1930 och 1956.²⁵⁵ Minnesteckningarna representerar, som Sjöberg skriver:

250 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 62–64, 105.

251 Fredriksson, Hofstedt & Paradis 1950, s. 366, även i Ursing 2004, s. 129.

252 Ursing 2004, s. 129–135.

253 Persson 2000, s. 9.

254 Det hade förstås också varit intressant med en analys av småskollärarynnornas självbild/idealbild, men det är ett projekt som fortfarande väntar på att genomföras.

255 Som minnesteckningar avser Sjöberg såväl hyllningsrunor i samband med en persons födelsedag, som minnesrunor i samband med en persons bortgång. Sjöberg behandlar endast de manliga folkskollärarnas minnesteckningar men han noterar att liknande teckningar även förekommer i folkskollärarynnornas och småskollärarynnornas tidningar. (Sjöberg 2006a, s. 166, 169)

”... ett inifrånperspektiv, en självbild, och är ett försök att bygga, stärka och sprida en yrkesidentitet.”²⁵⁶

Vad kännetecknade då de lärare som lyfts fram som förebilder i *Folkskollärarnas tidning*? I minnesteckningarna framhölls både lärararbetets karaktär av kall och yrke. Kalltanken, som förknippas med den religiösa tanke- och språkvärlden, fick med tiden en alltmer sekulariserad konnotation av självuppoffring och att tjäna andra människor utan egen vinning. Termen yrke implicerar ett annat förhållningssätt, där arbetet är något som är möjligt att lära sig, är reglerat/avgränsat och förknippat med ersättning/lön.²⁵⁷ Båda dessa dimensioner framgår i minnesteckningen till folkskolläraren Gunnar Engström som hyllades på sextioårsdagen:

Engström synes ha en medfödd fallenhet för att handleda barn och ungdom, och lägger man därtill att han nog betraktar lärarens gärning lika mycket som ett kall som ett yrke, torde detta vara tillräcklig karaktäristik över hans lärarverksamhet.²⁵⁸

Sjöberg menar att det är särskilt fyra aspekter som framhålls i minnesteckningarna: folkskolläraren som tjänsteman, kollega, förvaltare och fader. Som tjänsteman är folkskolläraren pliktrogen, nitisk och fullgör omutligt sin plikt mot stat och nation. Som kollega är läraren lojal och engagerad i till exempel skolstyrelser och fullmäktigeförsamlingar vilket kan förstås som uttryck för kollegialt representantskap och ansvar. Som förvaltare betonas lärarens samhällsuppdrag att fostra elever till vuxenhet och samhällelig kompetens. Som fader är läraren en patriark, myndig, men också omtänksam och inlevelsefull.²⁵⁹ Kanske kan de framförda idealen av tjänsteman och kollega förstås som uttryck för lärararbetets yrkesdimensioner, medan idealen som förvaltare och fader kan förstås som uttryck för arbetets kalldimensioner, dock i sekulariserad form?

De manliga folkskollärarna framställdes, som skildrats tidigare, ibland som ”halvbildade bästvetare”.²⁶⁰ I de egna minnesteckningarna framhålls lärarnas medborgerliga engagemang vid sidan om

256 Sjöberg 2006a, s. 186.

257 Sjöberg 2006a, s. 170–171.

258 Ur *Folkskollärarnas tidning* 1956:12, citerat i Sjöberg 2006a, s. 163.

259 Sjöberg 2006a, s. 184–185.

260 Jmf. Chronschough.

läraryrket, exempelvis deltagande i nykterhetsrörelsen, Röda korset, föreläsning- eller hembygdsföreningen. Det är således snarare en bred allmänkompetens och medborgerliga insatser än formell utbildning och klassisk bildning som framhålls, dvs. det är ett alternativt kunskapsideal och andra kvaliteter som skymtar fram i folkskolläraernas egna skildringar.²⁶¹ Folkskollärarna kunde vidare, som vi sett, framställas som politiska strebrar.²⁶² Ett politiskt arbete i dess breda bemärkelse framhölls också som positivt av lärarna själva i deras minnesteckningar.²⁶³

Det finns tyvärr ingen motsvarande systematisk undersökning av folkskollärarynnornas självbild/idealtbild uttryckt i minnesteckningar likt den Sjöberg gjort av manliga folkskollärare. I min läsning av lärarinnornas tidningar har jag dock kommit i kontakt med starka och socialt engagerade folkskollärarynnor som framhållits som förebilder, och ett par av dem presenteras här.

En av de folkskollärarynnor som återkommande lyfts fram i *Lärarynnor* är Adèle Wetterlind från Jönköping. Enligt en minnesteckning var hon omtalad av sina elever som ”hurtig och glad men väldigt sträng”. För att framhålla Wetterlinds karaktär som varmhjärtad, kreativ och inkännande i förhållande till sina elever berättas i minnesteckningen följande episod. Wetterlind hade köpt in träskor till sina fattiga elever så att de inte behövde stanna hemma från skolan då deras skor lagades. Denna taktik fungerade inte först utan barnen stannade hellre hemma än kom skamsna till skolan med lånade tofflor. Då började Wetterlind själv använda dem och motståndet bröts. Förutom denna ideella och människovänliga sida var Wetterlind också pionjär i det att hon redan på 1890-talet ville bilda en lärarinneförening, och hon blev sedermera aktiv i folkskollärarynnor. Vidare var Wetterlind också en uppmärksam förkämpe för kvinnlig rösträtt. I samband med denna sida lyfts hennes samhällsintresse, patos, intellekt och kapacitet som talare, samt hennes initiativkraft och personliga integritet fram som föredömliga.²⁶⁴

En annan folkskollärarynna som också i minnesteckningar framstår som ett föredöme är Sofia Svensson, som för övrigt uppmärksammades i *Göteborgs-Tidningens* veckopristävling som den mest arbetsamma

261 Sjöberg 2006a, s. 174-175.

262 Jmf. Bengtzén.

263 Sjöberg 2006a, s. 177-178.

264 *Lärarynnor* 1938, nr. 43, s. 9.

kvinnan i Göteborg. Förutom sin tjänst som folkskolläarinna var Persson också en ”rättskaffens kommunist” och ”stadens skickligaste barnavårdsman”.²⁶⁵ I sitt värv gav hon uttryck för mod, handlingskraft och ett varmt och uppoffrande hjärta. I minnesteckningen står att:

När man ser den spänstiga Sofia Svensson ila i kapp med en spår-vagn eller hoppa upp i en bil, vara på språng till olika institutioner i Rådhuset eller komma med späckad portfölj till Barnavårdsbyrån, besöka Poliskammare och fängelse, företaga längre eller kortare tröttsamma resor för sina skyddslingar, så frågar man förvånad sig själv: ”Var får Sofia Svensson krafter till allt?” Upprostatas gör hon inte. Uppslites gör hon inte heller. Hon är en flammande eldlåga, som ständigt brinner för det sanna, goda och rätta. En stovulen och oförskräckt rättfärdighetens kämpe.²⁶⁶

Utifrån minnesteckningarna i *Lärarinneförbundet* tycker jag mig se paralleller till Florins diskussion av kvinnliga rösträttsaktivister i början på förra sekelskiftet, och hur dessa ville förmedla en aura av modernitet, upplysning, strävsamhet och styrka som en motbild till föreställningar om bräckliga och svaga kvinnor.²⁶⁷ Samtidigt lyfts i lärarinnornas minnesteckningar också fram värnandet av de svaga i samhället, de utsatta barnen, och kalltanken skymtar här fram, något som inte minst blir tydligt i det högrävande språket med religiösa övertoner i slutet på citatet om Sofia Svensson.

Kan vi utifrån analysen av de olika framställningarna av lärarna säga något om vilka drivkrafter som låg bakom deras yrkesprojekt? Här görs ett sådant försök.

Drivkrafter i yrkesprojekt

En persons yrke utgör en viktig aspekt av den status och det värde hon/han tillmäts av andra. För den så kallade ”begävningsreserven” bland männen på landsbygden, men också bland medelklasskvinnorna, var folkskolläraryrket en av de få yrkeskarriärer som var möjliga på 1800-talet och tidigt 1900-tal. Yrket kan sägas ingå i deras ”möjlighetshorisont”.

Men yrkesvillkoren var knappa och statusen låg, vilket kunde

265 *Lärarinneförbundet* 1922, nr. 4, s. 4-5.

266 *Lärarinneförbundet* 1922, nr. 4, s. 5.

267 Florin 2006, särskilt s. 110..

utgöra motiv till att försöka förändra de begränsande materiella och ekonomiska förhållanden.²⁶⁸ Att lärarna försökte förbättra sina arbetsvillkor, sin lön, sitt boende, sin anställningstrygghet och pension var förståeligt. De ekonomiska förhållandena var också samtidigt nära knutna till yrkets status, och därmed erkännande av den egna och yrkesgruppens förmåga.²⁶⁹

Folkskollärarna hade genom sin bakgrund, genom erfarenheter rotade i sociala villkor kopplade till klassbakgrund och kön, delvis gemensamma referenser med de elever de arbetade med. De såg också på nära håll den nöd som präglade många elevers vardag, vilket kunde väcka empati och engagemang för mänskliga och sociala frågor. Initiativen kunde vara individuella som när lärarinnor på eget initiativ började koka potatissoppa till sina elever för att de skulle få något varmt att äta till sina smörgåsar, eller för att de skulle överhuvud taget få i sig något näringsrikt under skoldagen.²⁷⁰ Det sociala engagemanget kunde också ta sig kollektivt uttryck vilket exempelvis gällde bottenkolprojektet. På så vis kom också ett politiskt perspektiv och samhällsengagemang att vävas in i folkskolläraernas yrkesprojekt, i form av en vilja att förändra villkoren för utsatta människor.

Altruism och socialt engagemang är också aspekter som lärarna själva gärna framhåller i sina minnesskrifter och tidningar.²⁷¹ Men det gäller att inte vara okritisk och naiv i sin tolkning av lärarnas yrkesprojekt (jämför kapitel 3). SAF var samtidigt en intressegrupp och en analys av lärarnas agerande i termer av kollektiva yrkesprojekt innebär också en intressegruppsanalys²⁷² av hur lärarna som kollektiv försökte hävda och få erkännande för sin kunskap och sitt arbete och därmed säkra eller förbättra sin yrkesposition. Lärarnas drivkrafter bakom yrkesprojekten kan med andra ord också förstås som en strävan efter bekräftelse, status och ekonomiska fördelar, ett sätt att göra en kollektiv social mobilitetsresa²⁷³ genom att förbättra yrkets anseende och villkor.

268 Wennerström 2003, s. 274–275.

269 Jmf. Sayers diskussion om den nära relationen mellan ekonomisk distribution och socialt erkännande (Sayer 2005).

270 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 27.

271 Jmf. Wennerström 2003; Sayer 1999; Archer 2000b angående om människors handlande som mer än positionsintressen eller nytto-maximering.

272 Jmf. Hellberg 1978, s. 43.

273 Larson 1977.

Konkurrens och särorganisering

Ett av de mål som preciserades i SAF:s ändamålsparagraf var att arbeta för ”enhet och god anda inom lärarkåren”²⁷⁴. Hur gick det på denna punkt? Kunde folkskollärarkåren leva upp till detta?

Florin har visat hur lärarinnorna välkomnades in i yrket och den gemensamma folkskolläraryrket SAF av sina manliga kollegor. En anledning till de manliga folkskollärarnas välvilja gentemot folkskolläraryrket var att de sistnämndas högre sociala och kulturella kapital²⁷⁵ sågs som en tillgång i kampen för att höja yrkets och folkskolans status. Småskolläraryrket å sin tur accepterades enligt Florin av folkskollärarna utifrån att de inte sågs som ett hot, utan snarare som en underställd yrkesgrupp som underlättade de övriga folkskolläraryrket. En hierarkisering inom yrket kunde också bidra till att höja statusen på arbetet med de äldre eleverna.²⁷⁶

De ledande lärarinnorna och lärarna delade visionen om att etablera folkskolan som en bottenskola/enhetsskola.²⁷⁷ Men de manliga folkskolläraryrket var numerärt överrepresenterade i SAF:s centralstyrelse²⁷⁸, i kretsstyrelser, på kretsmöten²⁷⁹ och vid folkskolläraryrket. Det var även de manliga folkskolläraryrket som först gjorde entré i politiken, i riksdag och regering, samt på socken/kommunnivå. Det var på så vis de manliga folkskolläraryrket som i huvudsak formulerade de visioner och strategier som skulle gälla för lärarna i folkskolan.²⁸⁰ Lärarinnorna var inte lika framträdande i samhällsdebatten eftersom det var en arena dominerad av män.

Från att folkskolläraryrket i stort sett hade varit helt vikt för män, ökande andelen kvinnor snabbt. Detta väckte oro hos unga män från arbetarklass- och bondefamiljer som uppfattade yrket som en möjlighet till socialt avancemang. De manliga folkskolläraryrket oroade sig för att om många kvinnor sökte sig till yrket, riskerade det att få låg status med åtföljande dåliga arbetsvillkor som följd. Detta ville de förstås motverka och på så vis uppstod en konflikt mellan manliga och kvinn-

274 Franzén 1930, s. 80.

275 Florin 1987, s. 136, 145.

276 Florin 1987, särskilt s. 42-44, 135, 174-175.

277 Florin 1987, s. 142.

278 Föreningen SAF var i hög utsträckning de manliga folkskolläraryrket organ, och det var männen som dominerade i styrelsen (Bruce 1940, s. 354). Först 1896 släpptes de första kvinnorna in i centralstyrelsen, en folkskolläraryrket och en småskolläraryrket (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 38).

279 Bruce 1940, s. 353-354.

280 Florin 1987, se bl.a. s. 143, 146.

liga folkskollärares intressen. De manliga folkskollärarna började att använda en könslig separationslinje gentemot folkskollärarinnorna.²⁸¹



Kvinnliga seminaristerår 1878.²⁸² Folkskollärarinnorna kom i högre utsträckning än sina manliga kollegor från en borglig familjebakgrund.

281 Florin 1987. Florin visar på hur manliga folkskollärare först nöjt noterade att det t.o.m. fanns adliga folkskollärarinnor. På sikt kunde dock inte familjestatus/social bakgrund att kompensera för könstillhörighet (Florin 1987, s. 145–151, 169–170). Jmf. Nilssons diskussion om konkurrensen mellan kvinnliga och manliga statsjänstemän där även klassbakgrund spelade en signifikant roll (Nilsson 1996, s. 139, 289–291).

282 Fotografi Atelier A Andersson, Wadstena. Göteborgs stadsarkiv/Göteborgs skolmuseum. Här hämtat från Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 23.

Att kvinnor släpptes in i arbetslivet och folkskolläraryrket innebar inte att de tilläts verka där på samma villkor som männen. Hirdman påtalar att den kapitalistiska logiken, inom vilken kvinnor sågs som billig arbetskraft, i konjunktion med en demokratisk logik om jämlikhet verkade integrerande när det gällde kvinnor och samhällsliv. Men genusordningen kom samtidigt att utgöra en fortsatt kraftfull segregeringsprincip.²⁸³ Det visade sig inte minst tydligt i folkskolläraryrket.

Segregering och underordning av folkskollärarinnorna

Vid riksdagsbehandlingen gällande kvinnors eventuella tillträde till utbildningsfältet framhölls den kvinnliga särarten som ett argument för att kvinnor skulle tillåtas ta tjänst som folkskollärare. Men särartstänkandet kring kvinnors och mäns olika egenskaper och behov slog senare tillbaka på kvinnorna, och åtskilliga exempel kan ges på hur särartsargument användes av manliga folkskollärare och politiker för att förstärka och legitimera de manliga folkskollärarnas mer privilegierade ställning. I den lärarinternas kampen om jurisdiktion användes med andra ord diskursiva demarkationer²⁸⁴ från manliga folkskollärare med syfte att segregera och underordna²⁸⁵ folkskollärarinnorna.

Manliga folkskollärare gjorde gemensam sak med politiker och drev igenom en lönedifferentiering baserad på kön år 1906.²⁸⁶ Folkskollärarinnornas statliga ålderstillägg blev från det året formellt lägre än de manliga folkskollärarnas. Som ecklesiastikminister lade Fridtjuf Berg²⁸⁷ fram propositionen om den aktuella löneregleringen. Däri föreslogs att grundlönen/minimilönen för manliga och kvinnliga folkskollärare skulle vara lika, men de lönepåslag som sedan följde under yrkeskarriären var ”lön efter kön”, dvs. männens lönepåslag

283 Hirdman 2003, s. 101–130.

284 Jmf. Witz 1992.

285 Jmf. Hirdmans diskussion om genusordning och genusvärdering i Hirdman 2003, s. 115.

286 Detta behövs preciseras. Både Fridtjuf Berg som ecklesiastikminister, och Emil Hammarlund som ordförande i riksdagens skolutskott medverkade till att inrätta löneskillnader mellan folkskollärarna och folkskollärarinnorna när det gäller de statliga ålderstillägen. Av de tretton folkskollärare som satt i riksdagen var det inte heller någon som ställde sig bakom folkskollärarinnornas krav på lika lön. (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 48–49) Men samtidigt var 93% (228 st.) av SAF:s kretsar för lika lön, medan endast 7% (18 st.) var mot lika lön för folkskollärare och folkskollärarinnor. När propositionen om ”lön efter kön” var på gång vände sig lärarinnor till SAF:s centralstyrelse för att denna skulle arbeta för att likalönsprincipen vidmakthölls. Centralstyrelsen beslutade sig att inte göra det av rädsla för att hela löneförhållningsfrågan då kunde falla. (Florin 1987, s. 160, 163; Olofsson 1996, s. 83–88)

287 Fridtjuf Berg verkade i andra sammanhang för kvinnors lika rättigheter, och han var bland annat medlem i den manliga föreningen för kvinnans politiska rösträtt (Florin 2006, s. 183).

var högre än kvinnornas. Argument som framhölls för att frånga likalönsprincipen var bland annat behovsprincipen, dvs. att manliga folkskollärare i regel var familjeförsörjare och därför i behov av högre lön. Därtill syftade löneregleringen till att gynna tillströmningen av manliga lärare, vilken ansågs oroväckande låg.²⁸⁸ För att inte arbetsgivare skulle "frestas" att anställa kvinnliga folkskollärare för att de var billigare, kompenenserades de genom att ett högre statsbidrag utbetalades för de manliga folkskollärarnas löner.²⁸⁹ Florin och Sten-Sture Olofsson påtalar också att Bergs förespråkande av skilda lönenivåer för lärare och lärarinnor tycks bero på att han var rädd för att projektet att etablera folkskolan som en bottenkola kunde vara hotat om männen sökte sig bort från läraryrket.²⁹⁰ Det förefaller som Berg uppfattade det som att valet stod mellan folkundervisningens framtid och likalönsprincipen, och då valde Berg, som Florin skriver, "att offra folkskollärarinnorna".²⁹¹

Vidare var lärarens status knuten till åldern och könet på de egna eleverna. Manliga folkskollärare agerade för att avgränsa lärarinnorna till de yngre åldrarna och flickklasserna, medan de själva ville undervisa de äldre eleverna och pojkklasserna, vilket var kopplat till bättre villkor och högre lön.²⁹² Som motiv framhölls att lärarinnor som kvinnor var svaga och varken fysiskt eller psykiskt orkade med tyngre arbetsuppgifter.²⁹³ Manliga lärare gjorde med andra ord en diskursiv demarkation gentemot folkskollärarinnorna, och biologiska särargument användes i kampen för positioner och resurser i läraryrket. I praktiken var det dock redan så att folkskollärarinnorna ofta under-

288 Bruce 1940, s. 275-281; Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 43-45; Isling 1980, s. 200. Likalönsprincipen gällde enligt folkskolestadgan, men trots att grundlönen var densamma förelåg skillnad i lön för manliga och kvinnliga folkskollärare redan tidigare. Löneskillnader förekom också exempelvis beroende på var lärarna var verksamma (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 41-42; Florin 1987, s. 156-157). Rylander sammanställde en tabell över löneskillnaderna mellan manliga folkskollärare och folkskollärarinnor i Sveriges städer, vilken publicerades i Dagny 1908. Kommunerna hade rätt att själva bestämma ersättning för bostad, vedbrand och överläsning. Lärarna i städerna fick kontant ersättning istället för dessa löneförmåner. Lärarna i städerna hade också högre kontant ersättning än lärarna på landsbygden eftersom undervisningen pågick längre än det lagstadgade antalet veckor. Lönerna mellan kommunerna skilde sig därför kraftigt åt. Rylander visar att störst löneskillnad i kronor räknat mellan könen förekom i Stockholm. Där låg en slutlön för en manlig folkskollärare på 3,400 kronor och för en folkskollärarinna på 2,300 kronor, dvs. en skillnad på 1,100 kronor. Minst löneskillnad i kronor fanns i Ystad, där en manlig folkskollärares slutlön låg på 2,400 kronor och en folkskollärarinnas på 1,850 kronor, en skillnad på 550 kronor. (Rylander 1908, s. 22)

289 Bruce 1940, s. 277; Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 45.

290 Florin 1987, s. 162-163; Olofsson 1996, s. 86. Florins arbete sträcker sig fram till och med lönedifferentieringen 1906, men omfattar tyvärr inte de processer som följde i kölvattnet av denna.

291 Florin 1987, s. 162.

292 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 61, 74-75, 94.

293 Sparrlöf 2006a, s. 7.

visade de yngre eleverna²⁹⁴ och flickklasserna men manliga folkskollärare ville formalisera och förstärka denna praktik med syfte att höja sin egen status och förbättra de egna villkoren. Segregationen mellan de manliga och kvinnliga folkskollärarinnorna kunde förutom undervisningen även gälla rasterna, och i städer förekom att de hade skilda personalrum²⁹⁵.

Viola Rohdin och Gunvor Larsson-Utas framhåller att de manliga folkskollärarna också gynnades av att antagningen till seminarierna skedde utifrån kön. Seminarierna var uppdelade på manliga och kvinnliga, och staten reglerade fördelningen av platser. Det fanns fler platser på de manliga seminarierna,²⁹⁶ vilket motiverades av en rädsla för att folkskolläraryrket annars skulle feminiseras. Det innebar att även om de kvinnliga sökande till seminarierna var högre kvalificerade, antogs ofta mindre kvalificerade män²⁹⁷. Det var inte bara seminarieutbildningen som var bunden till kön, utan det gällde även ofta utannonseringen av ordinarie folkskollärartjänster. Eftersom flertalet annonser riktades till män innebar det sämre möjligheter för folkskollärarinnorna att få fasta tjänster. Vidare fanns skilda förväntningar och krav på manliga och kvinnliga folkskollärare. De manliga folkskollärarna fick gärna ha familj, men i riksdagen motionerades flera gånger om att kvinnliga folkskollärare borde förlora rätten till, eller förmås lämna, sina tjänster om de gifte sig. Detta var en fråga som även lyftes av elevkåren vid de manliga folkskollärarseminarierna. Slutligen var karriärtjänster som exempelvis överlärtjänster och skolinspektörstjänster länge förbehållna män.²⁹⁸

Segregering och underordning av småskollärarinnorna

Det förekom även en rad processer som bidrog till att segregera och underordna småskollärarinnorna i förhållande till de övriga folkskollärarna.

294 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 61.

295 Holm & Elgqvist-Saltzman 1991, s. 47.

296 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 109-110. Vanligtvis var fördelningen 60% av platserna för män och 40% för kvinnor (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 109).

297 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 43, 109-110. I en riksdagsdebatt 1899 diskuterade man om ett antal nya seminarieplatser skulle öppnas för kvinnliga eller manliga seminarister. I debatten talades det om "fina damer" som bara var intresserade av tjänster i städerna, medan de manliga folkskollärarna mera växte samman med folket. (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 42-43)

298 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 95, 165-167, 173-189. Ellida Pehrsson var Sveriges första kvinnliga överlärare. 1908-1911 var hon förordad som överlärare, 1915 blev hon skolchef. Det dröjde betydligt längre innan någon kvinna fick anställning som skolinspektör. (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 168, 176)

Småskolan inrättades som ett budgetalternativ till folkskolan och inga krav ställdes från statligt håll på examinerad lärare eller fasta skolor.²⁹⁹ Småskolan var ett underställt stadium som förberedda de yngsta eleverna inför undervisningen i den egentliga folkskolan, och där kunde då folkskolläraren koncentrera sig på de mer försigkomna elevernas undervisning.³⁰⁰

Småskolläraryrket blev snabbt ett kvinnligt yrke vilket exempelvis fick implikationer för småskolläraryrkenas utbildning och anställningsvillkor. Småskolläraryrkenas utbildning var länge inte centralt statligt reglerad, och bristen på översikt och kontroll över hur många som examinerades var dålig. Detta bidrog enligt Åberg till en överproduktion av nya lärarinnor, och tidvis var cirka 20–25 procent av småskolläraryrkenas arbetslösa.³⁰¹ Frågan om överproduktion av nya småskolläraryrken tog sig inte på särskilt stort allvar av landstingen. En anledning till att frågan om seminariernas förstatligande länge gick trögt kan förstås utifrån den inställning bland landstingsmännen som Nylund redogör för.³⁰²

Det hela fick jämna ut sig som det kunde. De särskilda länen utbildade ju `sina flickor´ och tålde icke gärna, att någon statsmyndighet lade sig i den saken. Om icke alla de utexaminerade fingo skoltjänst – vad mer? Det fanns ju annan utkomst, och den lilla bildningskursen skadade icke, allra minst för blivande husmödrar.³⁰³

Först 1931 tog staten över ansvaret för småskolläraryrket från landstingen³⁰⁴ och några år senare förhindrades nyrekrytering av män till yrket. 1938 års seminariestadga slog nämligen fast att endast kvinnor skulle kunna antas till utbildningen.³⁰⁵ Genom att staten länge bortsåg från att utveckla småskolläraryrkenas utbildning och reglera

299 Florin 1987, s. 70.

300 Åberg 1978, s. 15.

301 Åberg 1978, s. 42, 154–155.

302 Nylund 1942, s. 153.

303 Nylund 1942, s. 153. Delar av citatet finns också återgivet i Åberg 1978, s. 154.

304 Åberg 1978, s. 145.

305 Åberg 1978, s. 175. Denna bestämmelse ändrades år 1958 (Åberg 1978, s. 174–175). Jmf. med Ericssons diskussion av de statligt anställda biträdenas situation, och den behandling av frågan som skedde i statsutskott och riksdag 1911–1912. Argument framfördes i riksdagen om att låga kompetenskrav på biträdena underströk deras låga status, vilket skulle medföra att inga män ville ha tjänsterna. Utskottets förslag att reservera de ordinarie biträdesbefattningarna åt kvinnor innebar att möjligheterna att få igenom löneförbättringar för biträdena skulle minska. Männerna som lönepådrivande faktor skulle då sättas ur spel och tjänsterna skulle fortsätta vara lågt betalda och underordnade. (Ericsson 1983, s. 87)

deras anställningsvillkor, kunde småskolläraryrket etableras som ett lågstatusyrke.³⁰⁶ Småskolläraryrket som position som lärarproletariat kan förstås i ljuset av en syn på kvinnor som arbetskraftsreserv och reservoar, och att arbetsgivarna betraktade sitt ansvar för dessa kvinnor som begränsat eftersom de ändå i linje med tidens genuskontrakt förväntades gifta sig och lämna yrket.³⁰⁷

Småskolläraryrket var länge i stark beroendeställning till det lokala skolrådet, till prästen och föräldrarna, vilka bestämde såväl lön, pension som eventuell uppsägning utan närmare motivering.³⁰⁸ Exempelvis gällde för lärarinnan i de mindre skolorna att deras lön skulle, som Åberg skriver, ”utgöras av tillräcklig, i penningar eller levnadsmedel utgående ersättning ävensom husrum, där så nödigt vore”³⁰⁹ och lönen utgick enligt avtal med husfäderna. Anställningstrygghet var det dåligt bevänt med, men en förbättring skedde 1895 då anställningsformen blev antingen ”tills vidare” eller ”viss tid” för småskolans lärarinnor. För de lärarinnor som var tills vidare anställda gällde fyra månaders uppsägningstid, men skäl till entledigande behövdes inte ges av skolrådet. Det gällde därför att vara skolrådet och framför allt dess ordförande till lags.³¹⁰

Småskolläraryrket hade en låg lön, och länge fanns ingen pension knuten till tjänsten. En examinerad småskolläraryrket hade 300 kronor i grundlön per år och 400 kronor som slutlön år 1900. Det var knappt hälften så mycket som en folkskolläraryrket vilka hade 700 kronor i grundlön och 1,000 kronor i slutlön. För att ta ytterligare ett par jämförande exempel, så tjänade småskolläraryrket hälften av vad en manlig grovarbetare, eller ett kvinnligt skrivbiträde, gjorde. Den låga lönen gav ingen förutsättning att försörja en familj³¹¹ och kan förstås i ljuset av småskolans status och värderingen av att arbeta med yngre, fattiga elever.

Även inom småskolläraryrket tillämpades lönedifferentiering baserad på kön. Efter 1918 års löneavreglering fick en småskolläraryrket med ordinarie tjänst som mest 1,650 kr per år i lön medan de manliga små-

306 Jmf. Greiff's diskussion om kontoristyrket's feminisering och proletarisering (Greiff 1992, särskilt s. 392, 401-404).

307 Jmf. Nilsson's diskussion om statliga biträden i Nilsson 1996, s. 288 samt med Greiff's diskussion om kvinnliga kontorister i Greiff 1992, s. 401-402.

308 Åberg 1978, s. 12, 20-21.

309 Åberg 1978, s. 12.

310 Åberg 1978, s. 12, 20.

311 Åberg 1978, s. 21-22, 24.

skollärarnas slutlön låg på 1,850 kronor. De statliga direktiven för 1918 års lärarlönekommitté motiverade kvinnornas lägre löner med att de hade högre medellivslängd, inte betalade till änke- eller pupillkassan, inte gjorde värnplikt samt inte var familjeförsörjare.³¹² Inom småskolläraryrket gjordes således också en åtskillnad och hierarki mellan kvinnliga och manliga yrkesutövare genom den lönedifferentiering som kom att tillämpas.

En hierarkisk folkskola och patriarkala mekanismer

Folkskolan kom således att präglas av hierarkisk könsmässig arbetsdelning, och de kvinnliga lärarna kom generellt att segregeras och underordnas de manliga lärarna.³¹³ I hierarkins topp återfanns prästen, överläraren och folkskoleinspektören, och dessa tjänster var förbehållna män.³¹⁴ I botten på statushierarkin fanns småskollärarinnorna. Däremellan placerade sig de manliga småskollärarna, de kvinnliga folkskollärarinnorna och vidare de manliga folkskollärarna.

Segregeringen och underordningen av lärarinnorna kan analyseras som konsekvenser av det offentliga patriarkatets mekanismer inom sfärer som kulturella institutioner, staten, hushållsproduktionen, sexualiteten samt mäns våld mot kvinnor.³¹⁵ När det gäller kulturella institutioner skedde utbildningen av lärarna vid könssegregerade seminarier, dvs. undervisningen riktade sig antingen till manliga eller kvinnliga seminarister. Antagningen till utbildningen var könskvoterad, och detta förfarande understöddes av manliga folkskollärare som fruktade en feminisering av yrket och folkskolan. Könskvoteringen dirigerades utifrån riksdagsbeslut, och de manliga folkskollärarna krav hade således stöd av allierade i riksdagen. De patriarkala relationerna i staten var på så vis också en sådan struktur som gynnade de manliga folkskollärarnas intressen på bekostnad av deras kvinnliga kollegor. De patriarkala relationerna i hushållsproduktionen var en annan mekanism som var verksam vid bland annat den reform av ”lön efter

312 Åberg 1978, s. 110. Lärarinnornas låga lön kan delvis förstås i ljuset av att de var en stor yrkesgrupp, och även små lönelöft betydde höga kostnader för arbetsgivarna. Folkskolans lärare var anställda av kommunen, men deras löner var också statligt subventionerade. (Åberg 1978, s. 110)

313 Jmf. Walbys diskussion om patriarkala mekanismer på arbetsmarknaden (Walby 1997). Jmf. även med Hirdman 2003, s. 115.

314 Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 96. Regeringsformen från år 1809 fastslog att enbart män kunde erhålla högre statliga tjänster, och detta gällde officiellt till 1923 (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002, s. 96).

315 Walby 1997, s. 2-6.

kön” som genomfördes 1906. Därefter fick de manliga folkskollärarna även formellt högre lön än sina kvinnliga kollegor, och ett viktigt argument bakom beslutet var att de till skillnad från lärarinnorna var familjeförsörjare och därför borde ha en familjeförsörjarlön. Även i denna process var de manliga folkskollärarnas allierade i staten en viktig resurs. Patriarkala mekanismer knutna till sexualitet och våld genomsyrade och begränsade också lärarinnornas vardag. Deras liv och moral övervakades noga av lokalsamhället, och eventuella överträdelser av vad som betraktades som lämpligt kunde få förödande konsekvenser för den enskilda lärarinnan. Därtill levde folkskolans lärare på landsbygden ofta ensamma och ensligt i eller i anslutning till skolhuset. Många lärarinnor har vittnat om skrällen för överfall och våldtäkter, och lärarinnorna kunde utgöra en tacksam måltavla för ”skämt” från berusade grupper av ynglingar eller småpojkar.

Den könsmissiga arbetsdelningen inom folkskolan innebar en stratifiering i olika privilegierade skikt, där de manliga folkskollärarna, folkskollärarinnorna, småskollärarna och småskollärarinnorna hade olika lön och arbetsvillkor. Stratifieringen orsakade friktion mellan de olika folkskollärargrupperna, och att deras intressen och viljor gick isär i viktiga frågor. Sveriges allmänna folkskolläraryörening lyckades inte med uppgiften att stävja konflikterna mellan de olika lärarkategorierna, utan folkskollärarkåren kom att splittras i konkurrerande fraktioner och en särorganisering³¹⁶ utifrån kön gjordes.

De särorganisationer som lärarna grundade hade också en tydligare karaktär av fackförbund än vad Sveriges allmänna folkskolläraryörening hade, även om pedagogiska och skolorganisatoriska frågor också stod på särorganisationernas agenda. Förskjutningen i inriktning kan delvis förstås i ljuset av att arbetarnas och tjänstemännens arbetsvillkor blev allt mer lika under denna period som Torstendahl kallar den organiserade kapitalismen.³¹⁷ Hellberg tillägger också att arbetsgivarernas erkännande av fackföreningsrörelsens förenings- och förhandlingsrätt 1906 var högst väsentligt för det fackliga fältets konstituering och konsolidering i Sverige.³¹⁸

316 Särorganisation utifrån kön var en ganska frekvent förekommande fenomen under första halvan av 1900-talet (Nilsson 1996, s. 51–58; Östberg 1997).

317 Torstendahl 1984, s. 160–163.

318 Hellberg 1997, s. 192.

Sveriges folkskollärarynneförbund (SF)

Först ut med att bilda en egen riksorganisation var folkskollärarynnorna. Folkskollärarynnorna kände sig arga och svikna av sina manliga kollegor när lönedifferentiering utifrån kön genomfördes 1906, och de förstod att kampen för jämställda villkor och lika lön måste föras av dem själva. Folkskollärarynne Rosalie Lindgren skrev 1906 ett upprört brev till Fridtjuv Berg angående lönedifferentieringsfrågan:³¹⁹



Fröken Rosalie Lindgren

Sent skola folkskolans lärarynne glömma, att det var deras forna kamrat, som kallblodigt räknade ut och med mästarehand mättade slaget – detta slag, som ej endast drabbat lärarynnorna utan äfven Sveriges alla arbetande kvinnor.

I tidningen *Dagny* år 1908 kommenterade folkskollärarynne Anna Rylander införandet av behovsprincipen, dvs. de manliga folkskollärarynnarnas högre lön vilken sattes med tanke på deras eventuella försörjningsansvar, så här:³²⁰



ANNA RYLANDER.

Vi ge männen högre lön, vare sig de äro familjeförsörjare eller ej, och vi ge kvinnorna längre lön, äfven om de hafva försörjningsplikter. Hittills har i Sveriges lag icke ens änka med barn ansetts som familjeförsörjare. Rättvist ordnas saken först då, när *lika arbete får lika lön och familjeförsörjare, man som kvinna, erhåller skattelindringar och andra förmåner.*

Rylander lyfter också fram lönedifferentieringen mellan lärare och lärarynne som ett ”splittringens frö” i folkskollärarynnarkåren:

Likställighetsprincipens brytande år 1906 blef ett splittringens frö, som utsåddes i Sveriges stora folkskollärarynnarkår. Enighet och god anda

319 Citerat i Florin 1987, s. 170.

320 *Dagny* 1908, nr. 2, s. 23. Ursprungliga kursiveringar.

kommer helt visst icke att råda inom densamma, förrän i afseende på kårens lönerreglering följes den enda och fullt rättvisa principen för allt arbetes värdesättning: Samma arbete, samma lön!³²¹

Folkskollärarinnorna blev inte bara arga, de agerade också och bildade 1906 ett eget förbund kallat Sveriges folkskollärarinneförbund (SF). I detta var just bland annat Rosalie Lindgren och Anna Rylander drivande personer och förbundet syftade till att verka för jämställda villkor inom yrket. Viola Rohdin och Gunvor Larsson-Utas, som själva varit aktiva i lärarinneförbundet, visar hur förbundet förenade uttalade fackliga målsättningar med en professionell strategi. Förbundet skulle ”befrämja enig samverkan mellan landets folkskollärarinnor för tillvaratagande av pedagogiska och ekonomiska intressen”.³²² Mer konkret verkade folkskollärarinneförbundet för att lärarinnorna skulle ha rätt att undervisa såväl pojk- som flickelever i B-skolorna, att kvinnor skulle få möjlighet att arbeta som överlärare, folkskoleinspektör och undervisningsråd, samt att lika lön skulle gälla såväl för lärare som lärarinnor.³²³ Förbundet ville utöver de fackliga frågor också stimulera till yrkesutveckling genom pedagogiska diskussioner i förbundets tidning, fortbildningskurser och pedagogiska skrifter.³²⁴

Medlemsrekryteringen till förbundet gick inledningsvis trögt. Endast nio procent av folkskollärarinnorna anslöt sig under det första året, medan 60 procent av folkskollärarinnorna var anslutna till SAF.³²⁵ Anslutningen till Sveriges folkskollärarinneförbund uteslöt inte att folkskollärarinnorna också var medlemmar i SAF, utan tvärtom uppmanade SF:s styrelse sina medlemmar till dubbelanslutning i de två förbunden.³²⁶ Genom att folkskollärarinnorna också var med i SAF kunde de driva sina frågor även där.³²⁷ Lärarinnorna använde sig således av, vad Bengt Nilsson kallar för, en dubbel strategi, dvs. de ville såväl åt fördelarna med en organisering tillsammans med de manliga folkskollärarna, som de ville driva sina specifika frågor genom den egna särorganisationen.³²⁸ Folkskollärarinneförbundets medlemmar

321 Rylander i *Dagny* 1908, nr. 2, s. 23.

322 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 46. Se även Nilsson 1996, s. 87–88.

323 *Lärarinneförbundet* 1922, nr. 3, s. 1

324 Rohdin & Larsson-Utas 1998, särskilt s. 81–82.

325 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 53–54.

326 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 54, 99.

327 Intervju med Gunvor Larsson-Utas, i Ösgård 2006.

328 Angående särorganisering och samorganisering som dubbel strategi se Nilssons diskussion av Föreningen kvinnor i Statens Tjänst (KST) i Nilsson 1996, s. 272.



Folkskolläraryrkesförbundets ombudsmöte 1934.³²⁹

verkade på olika sätt för att påverka utvecklingen i önskvärd riktning. De väckte förslag i SAF, skrev skrivelser till riksdagsmän, skrev upp-rop och petitioner³³⁰, gjorde uttalanden samt samarbetade och gjorde aktioner tillsammans med andra kvinnoorganisationer.³³¹

I folkskolläraryrkesförbundet fördes också diskussioner om att ena sig med småskolläraryrkesförbundet och att låta dem bli medlemmar i förbundet. Skälet var enligt Rohdin och Larsson-Utas inte minst att motverka att

329 Bild från SAF:s arkiv, här hämtat från Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 50.

330 Statligt anställda hade rätt att vända sig till Kungl. Maj:t eller aktuella ämbetsverk och få petitioner med begäran om förbättringar av anställnings- och löneförhållanden utredda och behandlade (Ericsson 1983, s. 74).

331 Rohdin & Larsson-Utas 1998.

småskollärarynnorna drogs över på folkskollärarnas sida. SF:s medlemmar uppgav sig gärna samarbeta med småskollärarynnorna, men var rädda för att om de fick bli medlemmar skulle folkskollärarynnorna bli en minoritet i förbundet. Därtill rådde en intressekonflikt mellan folkskollärarynnor och småskollärarynnor om vem som skulle få tjänsterna vid de mindre folkskolorna och undervisningen i kvinnlig slöjd. Folkskollärarynnorna menade att båda dessa områden tillhörde deras jurisdiktion.³³² I en skrivelse till regeringen 1917 protesterade också SF mot det stora antal dispenser som gavs åt småskollärarynnor när det gällde att få folkskollärartjänster, och förbundet ville åtminstone att de sökande till tjänsterna skulle prövas för att inte bildningsnivån i kåren skulle sänkas. Konfidentiella utskick visar också att SF i tysthet bearbetade riksdagsmän för att dessa inte skulle ge fack- och övningslärarna ”oskäligen” löneökningar, då det skulle vara ett ”missbruk av statens medel”, och folkskollärarynnoförbundet ville istället inskräpa ”nuvarande ställnings rättvisa”.³³³ Folkskollärarynnoförbundet markerade med andra ord sin status och värnade sin position gentemot vad det betraktade som underordnade lärarkategorier.

I ledaren i förbundets tidning *Lärarynnoförbundet* formulerades nödvändigheten av att lärarynnorna inte ryggade tillbaka för ansträngningar som kunde öka deras kompetens, dvs. förbundet drev en professionell linje. Samtidigt betonades också att lärarynnorna borde kräva erkännande för sitt arbete:

... vi kvinnor, lärarynnor, måste alltjämt komma ihåg, att, ehuru utsikterna till befordran för oss äro lika med noll, få vi dock ej ryggja tillbaka för de ansträngningar, som kunna göra oss kompetenta att bestå i kampen med männen... Nej, låg oss på alla sätt dokumentera oss som duktiga, målmedvetna människor, som icke äro så blyga, att vi gärna göra, hur mycket arbete som hälst blott vi ej behöva synas.³³⁴

Folkskollärarynnoförbundet var en av många kvinnliga sörorganisationer vid tiden och exempelvis Nilsson har skildrat de kvinnliga statstjänstemännens organisering och strategier, medan Greiff har analyserat de kvinnliga kontoristernas organisering och proletarisering.³³⁵

332 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 54.

333 Nilsson 1997, s. 21.

334 *Lärarynnoförbundet* 1922, nr. 1, s. 1. Vid den här tiden hade Lärarynnoförbundet nästan 1,500 medlemmar (*Lärarynnoförbundet* 1922, nr. 3, s. 1).

335 Nilsson 1996; Greiff 1992.

Mellan de olika kvinnoorganisationerna fanns utvecklade kontakter. I sitt arbete för att mer generellt förbättra kvinnors villkor samarbetade SF bland annat med Fredrika Bremerförbundet, de kvinnliga kårsammanslutningarnas centralråd och Föreningen för kvinnans politisk rösträtt (FKPR). SF åberopade rättviseargument och hänvisade bland annat till FN:s deklaration om mänskliga rättigheter om likställighet mellan könen vad gällde anställning.³³⁶ Internt bedrev SF opinionsbildning genom den egna tidningen: *Lärarinneförbundet*.³³⁷ Likt andra kvinnoorganisationer vid tiden använde sig Sveriges folkskolläraryrkesförbund av såväl likhets- som särartsargument i sitt arbete för lika rättigheter med männen.³³⁸

Sveriges småskolläraryrkesförening (SSF)

Lärarna i småskolan var också ofta medlemmar i SAF³³⁹, men år 1918 bildade småskolläraryrkesföreningen därtill en egen förening kallad Sveriges småskolläraryrkesförening (SSF).³⁴⁰ Medlemmarna i föreningen var lärarinnor vid småskolor, mindre folkskolor och biträdande lärarinnor vid folkskolor.³⁴¹

Gertrud Åberg, själv aktiv i småskolläraryrkesföreningen, menar att en av orsakerna till bildandet av föreningen var att småskolläraryrkesföreningen var missnöjda med sin lön³⁴² och de ansågs sig inte få tillräckligt stöd av SAF i sin kamp. Flera småskolläraryrkesföreningar förstod att något borde göras för att förändra situationen, men med endast en representant i SAF:s styrelse var det svårt att få gehör för gruppens frågor.³⁴³ Anna Ljunggren, en av pionjärerna inom SSF, säger att småskolläraryrkesföreningen i början på 1900-talet kände av att de var en ringaktad yrkesgrupp, och att de var blyga och fattiga och upplevde sin utbildning som otillräcklig. Det fanns således ett behov hos dem att börja hävda sig och att ”få fason på saker och ting”.³⁴⁴

336 Rohdin & Larsson-Utas, s. 53, 79, 89, 110, 139.

337 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 59. Folkskolläraryrkesföreningen använde sig först av Fredrika Bremerförbundets tidning *Dagny*. Denna upphörde 1912 och 1914 kom första numret av SF:s tidning *Förbundet* ut. Efter två nummer bytte tidningen 1915 namn till *Lärarinneförbundet*, vilket tidningen hette ända fram till 1944. (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 139-140)

338 Jmf. Hirdman 2003, s. 118.

339 Åberg 1978, s. 32.

340 Från 1944 Sveriges småskolläraryrkesförbund och från 1957 Sveriges småskolläraryrkesförbund (Åberg 1978, s. 39, 47, 51).

341 Fredriksson, Hofstedt & Paradis 1950, s. 375.

342 Åberg 1978, s. 29, 110. Se även Bruce 1940, s. 353.

343 Åberg 1978, s. 32-33.

344 Anna Ljunggren intervjuad i *Svensk Skoltidning* 1958, nr. 24-25, s. 12-13.



Anna Ljunggren³⁴⁵

Ljunggren samtalade med två kollegor och de beslutade sig för att ta initiativ till en riksförening för småskollärarytor. Så skedde och 1918 bildades Sveriges småskollärarytorförening i Huskvarna.³⁴⁶ Samma år fick småskollärarytor möjlighet att få ordinarierjänster.³⁴⁷ Bristen på anställningstrygghet kan ha varit en viktig anledning till att deras organisering hade dröjt så pass länge.³⁴⁸ I föreningens stadga fastslogs att: ”Föreningens ändamål är att befrämja god och enig samverkan mellan Sveriges småskollärarytor för tillvaratagande av pedagogiska och ekonomiska intressen”.³⁴⁹ Liknande stadgeformuleringar förefaller ha varit vanlig vid tiden (jämför exempelvis med folkskollärarytorförbundets och de manliga folkskollärarytorförbunds ändamålsparagrafer), men vid Sveriges allmänna folkskollärarytorförenings bildande på 1880-talet ansågs det dock ännu inte lämpligt att lyfta fram lärarytor materiella intressen i ändamålsparagrafen.

Medlemsanslutning var svag de första åren, men ökade gradvis. År 1938 var hälften av småskollärarytorerna anslutna till förbundet och 1956 var anslutningen nära hundra procentig.³⁵⁰ En av de första frågorna SSF tog upp för behandling var behovet av reformering samt

345 Bilden är hämtad från Linder red. 1945, s. 1.

346 Anna Ljunggren intervjuad i *Svensk Skoltidning* 1958, nr. 24-25, s. 12-13.

347 *Svensk Skoltidning* 1958, nr. 24-25, s. 9.

348 Jmf. Florin 1987 samt Florin 2006, s. 127.

349 I Åberg 1978, s. 36.

350 Åberg 1978, s. 40, 45, 50-51.

förstatligande av småskolläraryrket.³⁵¹ Riktlinjerna för föreningskrav löd:

1. Statens övertagande av småskoleseminarierna.
2. Inträdesfordringar lika vid folk- och småskoleseminarierna.
3. En med folkskolläraryrket likvärdig men specialiserad utbildning.
4. Då enligt den nya undervisningsplanen de tre första skolåren bilda ett sammanhängande helt, bör kompetens för denna undervisning meddelas och övningskolans omfatta minst denna period.
5. Kompetensen lika för ämneslärare vid folk- och småskoleseminarierna.³⁵²

Även av riktlinjerna framgår konkurrenssituationen mellan småskolläraryrket och folkskolläraryrket/folkskolläraryrket eftersom småskolläraryrket gärna ville utvidga sin jurisdiktion.³⁵³

Sveriges folkskolläraryrkesförbund (SFF)

Även de manliga folkskolläraryrket bildade ett eget riksförbund, och det skedde i Stockholm år 1920. Att det dröjde längre innan de manliga folkskolläraryrket bildade ett eget förbund kan delvis förklaras med att deras intressen bättre togs tillvara inom SAF. I SAF:s centralstyrelse under tiden 1901–1919 var endast en av de tolv ledamöterna folkskolläraryrket och en ledamot småskolläraryrket. De övriga ledamöterna var manliga folkskolläraryrket.³⁵⁴ Anledningar till att Sveriges folkskolläraryrkesförbund bildades var dels en reaktion på folkskolläraryrket mobilisering i ett eget förbund, dels att Sveriges folkskolläraryrkesförbund ville ha en mer renodlad facklig arbetstagarorganisation.

I folkskolläraryrkesförbundet fanns en oro över feminiseringen av folkskolläraryrket och vad detta kunde innebära för folkskolans utformning. I en broschyr från 1924 presenteras siffror som visar hur andelen kvinnor i folkskolläraryrket ökat över tid. Följande fråga ställs retoriskt: ”*Huru långt skall den påbörjade tendensen leda att ställa ungdomen - även den manliga - under kvinnlig ledning?*”. Förbundet var också bekymrat över hur feminiseringen av yrket skulle påverka de

351 Fredriksson, Hofstedt & Paradis 1950, s. 375–376; Åberg 1978, s. 146.

352 Åberg 1978, s. 146. Se även *Svensk Skoltidning* 1958, nr. 24–25, s. 13.

353 Jmf. Åberg 1978, s. 40.

354 Bruce 1940, s. 353–354.

manliga lärarnas styrkeposition: ”Huru skall en förhållandevis sett ständigt minskande manlig minoritetsgrupp inom S.A.F. kunna vinna tillbörligt beaktande för sina önskemål?”³⁵⁵ Uppkomsten av folkskolläraryförbundet syftade enligt broschyren till att utgöra en ”berättigad motvikt mot lärarinnornas inflytande”.³⁵⁶

I SAF:s centralstyrelse fanns åtskilliga personer som inte längre hade lärartjänster utan istället hade överordnade befattningar som statsråd, undervisningsråd och folkskoleinspektör. Eftersom Sveriges folkskolläraryförbund ville ha en tydligare facklig prägel slog stadgarna fast att medlemmar, som erhöll förmans ställning, inte skulle kunna väljas till medlem av förbundsstyrelsen.³⁵⁷ Förbundet riktade också stark kritik mot hur SAF:s centralstyrelse hanterade lönefrågan.³⁵⁸ Förbundet strävan var enligt stadgan att: ”... samla alla manliga folkskollärare för bevakande av deras ekonomiska och rättsliga intressen, för en förbättring av deras fortbildnings- och befordringsmöjligheter samt att verka för folkskolans höjande i pedagogiskt och socialt hänseende.”³⁵⁹ Rörelsen mot att bli ett mer utpräglat fackförbund, som i likhet med arbetarnas organisationer betonade ekonomiska motsättningar mellan arbetsgivare och arbetstagare, var vid tiden en generell tendens inom tjänstemannaorganisationer. I folkskolläraryförbundets tidning förekommer också att manliga folkskollärare ger uttryck för en identifikation med arbetare snarare än tjänstemän då de framställer sig själv som ”folkskolans arbetare”³⁶⁰.

Trots motsättningarna mellan SFF och SAF betonade även folkskolläraryförbundet i sina stadgar att deras medlemmar också borde vara medlemmar av SAF.³⁶¹ Medlemsanslutningen till SFF var god, och styrelsen för folkskolläraryförbundet konstaterade lite förbitterat att det manliga folkskolläraryförbundet under sina tre första veckor fick ihop lika många medlemmar som de själva fått på 14 år.³⁶² I början på 1940-talet var cirka 90 procent av de manliga folkskollärarna

355 Sverges Folkskolläraryförbund: de manliga folkskolläraryarnas grupporganisation: en återblick på dess femåriga värksamhet 1924, s. 7-8. Ursprunglig kursivering.

356 Sverges Folkskolläraryförbund: de manliga folkskolläraryarnas grupporganisation: en återblick på dess femåriga värksamhet 1924, s. 8.

357 Bruce 1940, s. 354-355.

358 Bruce 1940, s. 354-355.

359 Bruce 1940, s. 354.

360 Se exempelvis Folkskolläraryarnas tidning 1926, nr. 50, s. 1-2.

361 Bruce 1940, s. 355.

362 Nilsson 1997, s. 25.

anslutna till förbundet.³⁶³ SFF bedrev opinionsbildning internt bland medlemmarna genom den egna tidningen *Folkskolläraernas Tidning*.³⁶⁴

Reformering av utbildningsstrukturen accentuerar stridigheter

Folkskollärarkåren strävade efter att höja folkskolans ställning, och deras utbildningsvision var att etablera folkskolan som en grundläggande gemensam skola för alla barn. Men lärarkåren var inte en helt igenom enad kraft, utan inom kåren rådde också en konkurrenssituation om positionerna inom folkskolan. Folkskollärarkåren splittrades därför i olika lärarfraktioner som organiserade sig i skilda föreningar och förbund, med uppgift att tillvarata sina medlemmars specifika intressen. De olika lärargrupperingarna hade också skilda tillgångar till maktkanaler som politiska arenor centralt respektive lokalt samt till förvaltning, media, folkrörelser och sociala nätverk. Förutom den egna direkta tillgången till dessa kanaler var möjliga allianspartners olika för skilda lärargrupper. Hur påverkade detta respektive lärargrups position och situation? Vilka konsekvenser fick det för lärarnas skolpolitiska agerande?

1900-talets första hälft präglades av reformer som stärkte möjligheten för elever att efter genomgången folkskola få tillgång till högre utbildning/realskola. Reformerna var ett led i processen att etablera folkskolan som en bottenkola, dvs. att folkskolan fick en exklusiv status som den skola som gav den grundläggande utbildningen inom utbildningssystemet. De pågående förändringarna av utbildningsstrukturen var till stora delar initierade av politiska agenter, men öppnade samtidigt möjligheter för olika lärarschatteringar att försöka flytta fram sina positioner. Sådana försök att tillvarata omstruktureringar för att driva egna projekt och förbättra de egna villkoren gjordes också av lärarna.

Utbildningsreformerna möjliggjordes av den vänstra utbildningsalliansens stärkta ställning i samband med rösträttsreformerna i början av 1900-talet.³⁶⁵ Redan i socialdemokraternas första partiprogram, som antogs vid partikongressen 1897, fastslogs att skolan borde skiljas från kyrkan och att folkskolan borde utvecklas ”till en för alla gemen-

363 Bruce 1940, s. 371.

364 Bruce 1940, s. 363.

365 Isling 1980, s. 157.

sam och kulturfördringarna uppfyllande medborgarskola”.³⁶⁶

Ett frekvent argument från det konservativa lägret mot att folkskolan skulle utgöra den grundläggande utbildningen för alla elever var att kvaliteten på dess undervisning var för låg. Detta argument, vilket många gånger också bottnade i en realitet, bemötte vänsteralliansen genom en rad olika strategier av ekonomisk, legal och ideologisk karaktär. När alliansen stärkte sin position ökade den de ekonomiska anslagen till folkskolan. I början på förra seklet genomfördes kraftfulla satsningar och upprustningar av folkskolan: nya skolor byggdes, lärarutbildningen förbättrades och klasstorlekarna minskades³⁶⁷.

Vänsteralliansen skärpte också styrningen och kontrollen över folkskolan samt argumenterade för värdet av en gemensam skolgång i press, riksdag och andra offentliga sammanhang. Förutom att göra folkskolan till ett konkurrenskraftigt alternativ till de parallella skolformerna använde vänsteralliansen även legala medel för att motverka konkurrens från dessa. Alliansen använde således med Archers uttryck såväl en konkurrensstrategi som en begränsande strategi (se kapitel 3).³⁶⁸ Det skedde exempelvis genom att man drog in småläroverken, förhindrade etablerandet av nya skolformer som löpte parallellt med folkskolan, införde terminsavgifter i läroverken³⁶⁹ samt drastiskt minskade de statliga bidragen till enskilda skolor,³⁷⁰ vilket innebar att skolorna tvingades höja sina terminsavgifter så kraftigt att de inte längre utgjorde reella alternativ för många föräldrar.³⁷¹

Isling framhåller att ett viktigt steg mot att folkskolan skulle bli en bottenskola togs genom 1894 års beslut om att treårig folkskola skulle kunna fungera som inträde till vidare studier i läroverk.³⁷² Men även fortsättningsvis valde ofta välbärgade föräldrar att förbereda sina barn för läroverksstudier genom privata skolor,³⁷³ och systemet med parallella skolformer kvarstod därför. Ett ytterligare steg på vägen mot folkskolans status som bottenskola var enligt Lindensjö och Lundgren 1909 års beslut om att etablera 4-åriga kommunala mellanskolor

366 Isling refererar till *Från Palm till Palme*, i Isling 1988, s. 155.

367 Richardson 1992a, s. 79–80.

368 Jmf. Archer 1979.

369 Se Richardson 1992a, s. 77–80 om hur folkskolan förbättrades genom ökade bidrag, förordningar och kontroll. Se Richardson 1992a, s. 75–76 om hur man motverkade konkurrens från andra skolformer.

370 Sjöberg 1994.

371 Richardson 1999, s. 70.

372 Isling 1980, s. 157–158.

373 Isling 1980 s. 157–158; Lindensjö & Lundgren 2000, s. 35.

som byggde på fullt genomgången 6-årig folkskola³⁷⁴. Mellanskolorna ledde fram till realexamen och fick stor betydelse för unga på landsbygden och i mindre orter.³⁷⁵

Liberalerna och socialdemokraterna bildade tillsammans vänsterregering 1917,³⁷⁶ och året efter tillsattes en skolkommision. Värner Rydén, före detta folkskollärare, socialdemokrat och ecklesiastikminister i den sittande regeringen,³⁷⁷ var utredningens ordförande. 1918 års skolkommision behandlade förutsättningarna för att inrätta en enhetsskola, i vilken folkskolan skulle utgöra bottenkola. En annan central fråga var flickors rätt till samma utbildning som pojkar, och denna fråga hade inte minst aktualiserats genom 1918 års beslut om allmän rösträtt för kvinnor.³⁷⁸ Kommissionen uttalade sig mot ett system av parallella skolformer, och för ett enhetligt skolsystem utifrån sociala, ekonomiska och pedagogiska skäl.³⁷⁹ Men en skolreform i kommissionens anda kom av sig. Orsakerna var enligt Isling flera. Som Elis Håstad påtalar pågick samarbetet mellan liberaler och socialdemokrater i regeringsställning så länge kampen om allmän rösträtt var aktuell. Men när ett genombrott gjorts i frågan bröts samarbetet, och den politiska skiljelinjen började dras vid socialism eller inte. Socialdemokratin radikaliserades och stödet för partiet ökade successivt. De borgerliga partierna inledde i sin tur en valteknisk samverkan som kom att permanentas.³⁸⁰

År 1919 gjordes en viktig markering gentemot kyrkan och dess inflytande över folkskolan. Den undervisningsplan som då slogs fast, framdriven av bland annat Fridtjuf Berg och Värner Rydén, avskaffade katekestvånget.³⁸¹ Kyrkan och de konservativa protesterade.³⁸² Samtidigt etablerades en stark central ledning över skolväsendet genom inrättandet av Skolöverstyrelsen.³⁸³

374 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 36.

375 Bruce 1940, s. 169-177. Även i Isling 1980, s. 158.

376 Isling 1980, s. 157.

377 Isling 1980, s. 231.

378 Sjöberg 1994, s. 187.

379 Isling 1980, s. 161-162.

380 Isling i diskussion med Håstad i Isling 1980, s. 190. Se även Håstad 1958, s. 95.

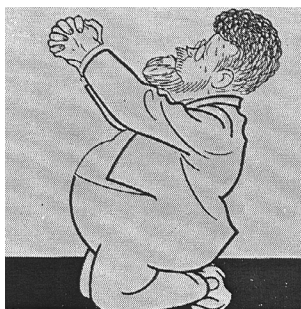
381 Isling 1988, s. 508; Lindensjö & Lundgren 2000, s. 36-37. Fridtjuf Berg var ecklesiastikminister 1905-1906 samt 1911-1912 och tog under den första perioden initiativ till 1906 års folkundervisningskommitté. Betänkandena från denna lade enligt Isling grunden till reformering av lärarutbildningen, inrättande av en folkskoleöverstyrelse, utbyggnad av folkskoleinspektionen samt en ny undervisningsplan. Värner Rydén, ecklesiastikminister 1917-1919, drev arbetet vidare. (Isling 1988, s. 508)

382 Isling 1980, s. 160.

383 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 37.

Rydén hade gjort sig känd för att vara motståndare mot kyrkans ledning över folkskolan, men som ecklesiastikministern fick han ironiskt nog ansvar för såväl skolans som kyrkans ledning, något som visar på den traditionellt nära relationen mellan kyrka och utbildning.³⁸⁴ Under Rydéns tid i regeringen genomfördes reformer som ytterligare försvagade kyrkans ställning inom undervisningsväsendet.³⁸⁵ I samband med Rydéns utnämning till ecklesiastikminister publicerades följande text och bild i skämttidningen *Naggen*:³⁸⁶

Tiden må väl kallas vriden
när en strängt marxistisk hedning
utan minsta skymt av tvekan
tager hand om kyrkans ledning.
En skollärare från Malmö,
ovän med treenigheten,
böjer knä och leder bönen
inför hela menigheten.



På det politiska planet skedde ytterligare förändringar. Liberalerna splittrades 1923 och 1924 i två partier: frisinnade och liberaler. De frisinnade var mer folkligt förankrade och fortsatte arbetet med att driva frågan om folkskolan som bottenskola. Liberalerna å andra sidan var mer orienterade mot akademi och läroverk. Även inom socialdemokratin fanns en stark grupp som var företrädare för en mer akademisk orientering.³⁸⁷ Det förändrade politiska läget försvårade samarbetet mellan socialdemokrater och liberaler kring arbetet med att etablera folkskolan som en bottenskola.³⁸⁸

Ett principförslag, vilket byggde på 1918 års skolkommissions betän-

384 Isling red. 1992a, s. 171.

385 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 36-37; Isling 1988, s. 508. Sveriges allmänna folkskollärafrörening arbetade för att bestämmelsen om gudsfruktan och sedliga egenskaper inte borde vara kompetensvillkor för en lärartjänst. Istället borde seminariebetyg, tjänstgöringsbetyg, längd på tjänstgöring samt vitsord från tjänstgöring utgöra underlag för värderingen av meriter. I och med 1918 års folkskolestadga togs gudsfruktan bort som krav för tjänst, och istället restes villkor om medlemskap i svenska kyrkan. (Åberg, s. 117-118)

386 Teckning: M. Nilsson, text: Johansson med hjärnan, återgiven i Isling red. 1992a, s. 171.

387 Isling 1980, s. 163-164, 188, 192.

388 Jmf. Isling 1980, s. 190-191.

kande, röstades igenom vid 1927 års riksdag av socialdemokrater, flertalet frisinna och bondeförbundare samt en del liberaler. Beslutet innebar att som huvudsaklig utbildningsväg skulle en sexårig folkskola byggas på med en fyraårig realskola, men det skulle också få finnas en väg som ledde från fyraårig folkskola till femårig realskola.³⁸⁹ Skolkommisionens förslag kritiserades häftigt i pressen, och den skolgång som utgjordes av sex år i folkskolan följt av fyra år i realskolan framhölls som den sämre vägen. Reformen betecknades som ”kulturell nedrustning” och ansvaret för denna lades på folkskollärarna eftersom de av ”kåreogistiska motiv” arbetade för att genomdriva bottenskolprojektet.³⁹⁰ 1927 års skolreform innebar vidare att de allmänna läroverken, med vissa undantag, öppnades för flickor.³⁹¹ Vidare påbörjades en process av kommunalisering av de enskilda flickskolorna vilken pågick ända till 1960-talet.³⁹²

Socialdemokraterna satt vid makten under större delen av 1930-talet, antingen själva eller tillsammans med bondeförbundet.³⁹³ Trots detta fullföljde de inte sina tidigare löften om att genomdriva en gemensam skolgång. Politikerna präglades av viss ambivalens när det gällde utvidgningen av utbildningssystemet. De var periodvis återhållsamma och menade att en reglering av tillväxten av utbildningen var att föredra, och till detta fanns såväl ekonomiska som ideologiska skäl. Utbildning var kostsam, och exempelvis 1920- och 30-talets ekonomiska kriser verkade bromsande för expansionen, men även ideologiska skäl framfördes mot vidare skolreformer. De ideologiska invändningarna handlade dels om ”avlänkingsproblematiken” och dels om diskussionen om ”den nyttiga orättvisan”. Avlänkingsfrågan gällde hur man kunde undvika att allt för många sökte sig till högre teoretiska utbildningar, vilket kunde resultera i akademikeröverskott, ett ”intellektuellt proletariat”, och som i Ryssland, Tyskland och Finland social oro. Inom arbetarrörelsen och bondeförbundet talade man

389 Fredriksson, Hofstedt & Paradis 1950, s. 147; Isling 1980, s. 166–167.

390 Fredriksson, Hofstedt & Paradis 1950, s. 146.

391 Fredriksson, Hofstedt & Paradis 1950, s. 148.

392 Sjöberg 1994, s. 187.

393 Isling 1980, s. 363. Inom socialdemokratin rådde splittring även om det utåt i partimotionerna till 1927 års riksdag också markerade att det stod fast vid bottenskolprojektet. Inom riksdagsgruppen kunde tre grupper urskiljas: en folkskolegrupp vilken samlades runt Värner Rydén. Denna grupps uppfattning blev genom motionerna den officiella partilinjens. Vidare en grupp akademiker med stor vilja till kompromiss i bottenskolfrågan och med starka sympatier för läroverkens synpunkter. Slutligen Oscar Olsson och andra som förespråkade en enhetsskola, dvs. 6-årig folkskola som bottenskola men även en sammanslagning av folkskolans högre klasser och realskolan till ett gemensamt högstadium. Detta var en hållning som förespråkades av de akademiska folkbildarna. (Isling 1980, s. 191–192)

också om den ”nyttiga orättvisan” som uppstod då elever från arbetar- och bondefamiljer exkluderades från vidare utbildning. Genom att dessa ungdomar förhindrades att gå i realskola och gymnasium och istället använde sig av ”den andra bildningsvägen”, dvs. studiecirklar och folkhögskolor, menade man att begåvningarna kunde behållas som resurser inom de egna leden och i folkrörelserna.³⁹⁴

Det manliga folkskolläraryrkesförbundets exkluderingsförsök

Inom yrkessociologisk forskning har det förts diskussioner kring professioners stängningsstrategier (se kapitel 3). Hellberg menar att professioner utifrån kunskapsanspråk och utbildning har försökt att skydda eller förbättra sin position samt utestänga presumtiva konkurrenter.³⁹⁵ Även Parkin diskuterar stängningar av yrkesfält i termer av interprofessionella strategier, dvs. hur enskilda yrkesgrupper begränsar konkurrensen genom exkluderande handlingar och krav på vetenskapliga kvalifikationer.³⁹⁶ Parkins teori om exkluderingsstrategier har även använts i intraprofessionella sammanhang av bland annat Torgerdur Einarsdottir gällande läkare, men också av Florin i hennes analys av folkskollärares agerande mellan 1860 och 1906.³⁹⁷

Efter 1906 då lärarna påbörjade sin särorganisering fortsatte och förstärktes den intraprofessionella konkurrensen och konflikten om arbetstillfällen, jurisdiktion och status, och bland annat det manliga lärarförbundet använde exkluderingsstrategier gentemot folkskolläraryrkesförbundet. Strategierna byggde dock inte på kunskapsanspråk utan på att medlemmarna i kraft av att vara män borde tillförsäkras vissa arbetsuppgifter. Folkskolläraryrkesförbundet använde på så vis särargument i sina försök att exkludera folkskolläraryrkesförbundet från vissa delar av deras gemensamma jurisdiktion. Folkskolläraryrkesförbundet accepterade dock inte denna offensiv utan bemötte aktivt folkskolläraryrkesförbundets diskursiva demarkationer.

Klassificeringsdebatten

Göran Sparrlöf, som skrivit en avhandling om de manliga folkskolläraryrkesförbundet, förstår tillkomsten av förbundet i ljuset av kraftiga prisstegringar under och efter första världskriget, samt en frustration

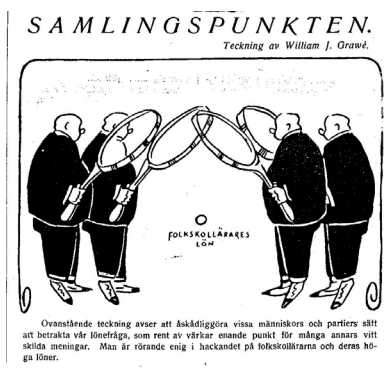
394 Isling 1980, s. 195-196, 204-206, 220-226, 232-233, 363.

395 Hellberg 1978.

396 Parkin 1979, s. 44-45, 54.

397 Florin 1987; Einarsdottir 1997.

från folkskollärarnas sida över att de i sin löneutveckling inte kompensterades för den sänka reallönen. I folkskolläraryförbundet menade man att SAF:s centralstyrelse var allt för undanfallande i lönefrågan.³⁹⁸ Därtill var konkurrensen på arbetsmarknaden hård, och de verksamma lärarna fruktade arbetslöshet och en överproduktion av lärare. I *Folkskollärarnas tidning* finns bilder som på ett kraftfullt sätt ger uttryck för förbundets syn på lönefrågan och risken för arbetslöshet. På den högra bilden krävs förstoringsglas för att kunna se folkskollärarnas lön, och på den vänstra bilden följs en folksamling av arbetslösa folkskollärare bakom ett plakat som slår fast ”endast spridda fall av arbetslöshet inom kåren”.³⁹⁹



I denna situation försökte de manliga folkskollärarna att inhägnat undervisningen av de äldre eleverna och pojkklasserna, och deras förbund lämnade 1926 en skrivelse till regeringen i vilken de föreslog att folkskolläraryrket borde inskränkas till årskurserna 3 och 4, samt till flickklasserna.⁴⁰⁰ De manliga folkskollärarna skulle enligt förslaget undervisa i årskurs 5 och 6, i städernas pojkklasser samt i fortsättningskolan. Det var ett system som redan användes på många håll men folkskolläraryförbundet ville nu göra denna ordning till en generell princip.⁴⁰¹

398 Sparrlöf 2005, s. 274.

399 Bilder ur *Folkskollärarnas tidning* 1926, nr. 6, s. 83 samt *Folkskollärarnas tidning* 1926, nr. 46, s. 786.

400 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 74. I praktiken fungerade det redan ofta så, vilket en senare undersökning från 1936 visar på. I B1 skolor, där både manliga och kvinnliga folkskollärare arbetade, undervisade 84% av de 1,100 tillfrågade folkskolläraryrket endast i årskurserna tre och fyra. Årskurs fem och sex tillföll den manliga folkskolläraryrket. (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 61, 87)

401 Sparrlöf 2006a, s. 2.

Att klassificeringsförslaget lämnades in 1926, ett år före beslutet om reformeringen av utbildningssystemet, var säkert ingen tillfällighet. När större förändringar var på gång förelåg bättre förutsättningar för offensiver. Därtill förändrades behörighetslagen vad gäller kvinnor och män i statlig tjänst från och med 1925. Det innebar ett tydligare förespråkande av ”allmän likställighet”, vilket även inkluderade likalönsprincipen.⁴⁰² De manliga folkskollärarna fruktade att likalön kunde leda till sämre utdelning för dem själv,⁴⁰³ och att deras löneutrymme skulle komma att ätas upp av en eventuell finansiering av folkskollärarinnornas likalön.⁴⁰⁴ Att de manliga folkskollärarna skulle ha en högre lön än folkskollärarinnorna behövde dock nu legitimeras utifrån en ny argumentationslinje, och denna bestod i att deras respektive arbeten inte var likvärdigt utan att det egentligen utgjordes av skilda arbetsuppgifter, och att deras tjänster och löner därmed också skulle klassificeras olika.

I skrivelsen betonar folkskolläraryrket att de manliga lärartjänsterna var mer krävande och att kvinnliga lärare inte hade samma förutsättningar att klara av dem, vilket borde få konsekvenser för lönenivån.⁴⁰⁵ Folkskollärarna skrev att:

Nu är det emellertid icke ”lika arbete” att t.ex. handha en gossavdelning som att handha en flickavdelning. Den förra uppgiften är så väl vad disciplinen beträffar som i åtskilliga andra avseenden betydligt mera krävande och ansträngande än den senare.⁴⁰⁶

Då således arbetsuppgifterna inom folkskolan i långt högre grad än på de flesta andra områden äro av den art, att vissa av dem speciellt kräva manlig arbetskraft, andra kvinnlig, och då den förra icke utan menlig invärkan på arbetsresultatet kan ersättas med den senare, torde det här vara minst lika nödvändigt som vid statens värk att för de olikartade uppgifterna inrätta olika tjänster.⁴⁰⁷

402 *Lärarinneförbundet* 1927, nr. 3B, s. 11-14; *Lärarinneförbundet* 1938, nr. 7, s. 6-8. Det fanns en rad undantag i behörighetslagen, både vad gäller kvinnors behörighet att utöva vissa yrken, t.ex. att bli präster, och vad gäller den generella likalönsprincipen.

403 Sparrlöf 2006a, s. 8.

404 Sparrlöf 2005, s. 275.

405 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 74.

406 Folkskolläraryrketets framställning till regeringen återgiven i *Folkskollärarnas tidning* 1926, nr. 45, s. 757. Vidare åkallade männen fler olika skillnader i de manliga och kvinnliga folkskollärarnas villkor för att legitimera en högre lön för sig själva, såsom exempelvis de manliga lärarnas extrauppgifter som inventarietävlad och tillsyn över skollokaler och skolgård (*Folkskollärarnas tidning* 1926, nr. 45, s. 758).

407 Folkskolläraryrketets framställning till regeringen återgiven i *Folkskollärarnas tidning* 1926, nr. 45, s. 758.

De manliga folkskollärarna refererade till kommunikationsverken och deras hantering av en likartad problematik. Där hade man löst frågan genom att män med samma utbildning och liknande arbete som kvinnorna fick finare titel och högre lön.⁴⁰⁸

Sparrlöf menar att folkskolläraryrket använde argument som anspelade på föreställningar om den svaga lärarinnan som vare sig fysiskt eller psykiskt orkade med tyngre arbetsuppgifter. Lärarinnorna sades vara sjuka ofta samt sakna auktoritet och förmåga att fostra pojkar till män.⁴⁰⁹ Det manliga folkskolläraryrkets argumentation kan knytas till Ulla Wikanders diskussion av genuskonstruktioner i Sverige kring förra sekelskiftet. Wikander påtalar att omvälvande förändringarna i samhälle och kultur aktualiserade en kris för maskuliniteten, eller vad Hirdman kanske skulle kalla för genuskontraktet, dvs. föreställningar om hur relationen mellan kvinnor och män borde ta sig uttryck. Styrka, skapande, framsteg och logik var egenskaper som förknippades med manlighet och virilitet, medan kvinnor och kvinnlighet istället tillskrevs svaghet, självuppgivelse, passivitet och irrationalitet. Diskussioner fördes om vilka aktiviteter som var lämpliga för kvinnor, och gränsöverskridande av könsnormer väckte oro hos många. Tidigare hade kvinnans och männens skilda sfärer legitimerats utifrån katekesen, men nu hänvisades mer frekvent till naturvetenskapliga rön om kvinnors och mäns skilda biologiska konstitutioner.⁴¹⁰

Folkskolläraryrkets försök att stänga vissa undervisningsfält för folkskollärarinnorna var förstås ett försök att öka antalet arbetstillfällen för sina egna medlemmar och höja deras löner. Men klassificeringsstriden gällde också yrkesinnehåll och folkskolläraryrket gav återkommande uttryck för en oro över folkskolans och folkskolläraryrkets feminisering. Denna oro kanske inte bara var ett utslag av statusänkande, utan kan också ha varit djupare förankrad i en hotad könsidentitet. De manliga folkskollärarna kanske inte ville bli förknippade, vare sig inför sig själv eller inför andra, med ett feminint yrke och de negativa konnotationer det bar med sig. Rädsla för förlorad manlighet också ha varit en av drivkrafterna bakom klassificeringsstriden. Paralleller kan dras till den studie av sekelskiftets franska

408 *Folkskollärarnas tidning* 1926, nr. 45, s. 755.

409 Sparrlöf 2006a, s. 7.

410 Wikander 1994a, s. 13–15.

manliga folkskollärare som genomförts av Muel-Dreyfus. Dessa folkskollärare hade i likhet med sina svenska motsvarigheter sina rötter i bondesamhället, även om de mer sällan kom från jordbrukarfamiljer utan snarare från småhandlarfamiljer, hantverkare och småföretagare. Liksom i Sverige fanns det i det franska bondesamhället en tydlig arbetsdelning mellan kvinnor och män, och denna hade också en rumslig karaktär där männens hårda sysslor på fältet ställdes mot kvinnors vårdande sysslor i hemmet. Enligt Muel-Dreyfus var bilden av den starke och virile mannen starkt förankrad inom den franska bonde- och arbetarklassen. I den studie av romaner och dikter av folkskollärare som Muel-Dreyfus gjort för att komma åt folkskollärarnas subjektiva förhållande till sitt yrke framkommer en skamkänsla från de manliga folkskollärarna över att deras kroppar blivit klena och "förkvinnligade" samt upplevelser av att de gjort sig av med sin manliga virilitet i och med att de istället ägnade sig åt böcker och undervisning i en inomhusmiljö.⁴¹¹ Kanske kan folkskolläraryrket klassificeringsstrid förstås som ett försök att avgränsa kvinnorna från vissa delar av yrkesfältet och på så vis försvara en manlighetens bastion inom undervisningen.

Förutom folkskolläraryrket argumentation om kvinnors och mäns olika särarter, framställdes också de manliga folkskollärarna som ensamma familjeförsörjare i behov av högre lön än de vanligtvis ogifta lärarinnorna. Högre löner till männen skulle också underlätta rekryteringen av män till yrket.⁴¹² Folkskolläraryrket bemötte å sin sida folkskolläraryrket skrivelse med såväl likhets- som särartsargument. Likheter mellan lärarinnor och lärare betonades vad gäller förmåga, utbildning och arbetsuppgifter, och olikheter lyftes fram i termer av könskomplementaritet, dvs. yngre barn och flickor ansågs behöva kvinnliga lärare och äldre pojkar krävde manliga lärare, men arbetet med de olika elevgrupperna borde dock anses likvärdigt.⁴¹³

De manliga folkskollärarnas skrivelse väckte förstas stort förtret hos folkskolläraryrket och orsakade länge ett spänt förhållande mellan grupperna.⁴¹⁴ Sparrlöf menar att folkskolläraryrket hade SAF på sin sida, vilken var en betydligt resursstarkare organisation än folkskol-

411 Muel-Dreyfus 1983, s. 137, 141-144.

412 *Folkskollärarnas tidning* 1926, nr. 45, s. 753-758; *Folkskollärarnas tidning* 1926, nr. 47, s. 797-799; Sparrlöf 2006a, s. 7-8; Sparrlöf 2005, s. 279.

413 *Läraryrket* 1927, nr. 3B, s. 3-4; Sparrlöf 2006a, s. 8.

414 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 74.

läraryrkesförbundet. Konflikten mellan folkskolläraryrkesförbundet och folkskolläraryrkesförbundet ebbade också ut sedan klassificeringsförslaget röstades ner bland SAF:s medlemmar.⁴¹⁵ Petitionen med förslaget fick inte heller gehör hos regeringen, utan statsminister Ekman avtog den direkt eftersom statens finanser inte medgav utrymme för ökade utlägg.⁴¹⁶

Principer vid lönesättning: lika lön eller familjelön

1930-talet var en tid präglad av ekonomisk depression, och konkurrensen mellan folkskollärare och folkskolläraryrkesförbundet skärptes. Även nu förstod det manliga folkskolläraryrkesförbundet lönesättningen av folkskolläraryrkesförbundet som ett nollsummespel, och för att öka sitt eget löneutrymme krävdes då att folkskolläraryrkesförbundet höll tillbaka sina anspråk på likalön.⁴¹⁷

En statlig utredningsgrupp tillsattes 1936 med syfte att utarbeta nya förslag till lönevillkor för folkskolans lärare, och Sparrlöf visar hur de lärarlönesakkunniga föreslog att principen ”lön efter kön” skulle kvarstå och att de manliga folkskollärarna skulle placeras i lönegrad 17, medan folkskolläraryrkesförbundet skulle hamna i lönegrad 15. Conrad Jonsson, en av ledamöterna i sakkunniggruppen, reserverade sig mot förslaget och föreslog istället att folkskollärare och folkskolläraryrkesförbundet skulle få samma lön, men också att lönerna skulle sättas med hänsyn till läsårets längd, vilket varierade mellan olika kommuner.⁴¹⁸ Lönegrad 17 skulle endast tillfalla de lärare som arbetade nio månader per år, vilket innebar att den majoritet av lärare som arbetade utanför storstäderna skulle få en lägre löneplacering.⁴¹⁹ Denna reservation väckte oro i det manliga folkskolläraryrkesförbundet, inte minst eftersom det utgjorde ett billigare alternativ för statsmakten.⁴²⁰

Folkskolläraryrkesförbundet påbörjade, som Sparrlöf visar, en kraftfull opinionsbildning under våren 1937 där det vände sig mot Conrad Jonssons förslag och argumenterade för de övriga lärarlönesakkunnigas förslag. Folkskolläraryrkesförbundet menade att samtliga manliga lärare skulle placeras i lönegrad 17 oavsett deras längd på arbetsåret, och

415 Sparrlöf 2006a, s. 7–8. Se även *Läraryrkesförbundet* 1927, nr. 3B, s. 7–10.

416 Sparrlöf 2005, s. 275–276.

417 Sparrlöf 2006a, s. 9.

418 Sparrlöf 2006a, s. 8; Sparrlöf 2005, s. 276. Se även *Läraryrkesförbundet* 1936, nr. 49, s. 6–12 för översikt och utdrag ur lärarlönekommitténs förslag samt Jonssons reservation.

419 Sparrlöf 2006b, s. 3.

420 Sparrlöf 2006a, s. 8.

argumentationen tog plats internt i *Folkskollärarnas tidning* och externt genom uppvaktning av riksdagsmän. Förbundet genomförde också en enkätundersökning som påvisade att 90 procent av de gifta manliga folkskollärarna var ensamman familjeförsörjare. För att manliga folkskollärare skulle vara i stånd att bilda familj krävdes en rimlig lön menade förbundet, och här knöt det an till den rådande diskussionen om ”kris i befolkningsfrågan”. Argumentationen gällde att om staten gav de manliga folkskollärarna skäliga löner, kunde de ha råd att hålla sig med familj, vilket i sin tur skulle gynna nativiteten. På så vis menade förbundet att statens och de manliga folkskollärarnas intressen sammanföll.⁴²¹

De manliga folkskollärarna fick stöd av sina fruar när det gällde kampen för behovsprincipen vid lönesättning. Fruarna agerade samfällt, de uppvaktade riksdagen och skrev inlägg i tidningar i vilka de protesterade mot att folkskollärarinnorna skulle få lika hög lön som sina manliga kollegor,⁴²² men Sparrlöf menar att folkskolläraryruarnas aktioner var initierade och regisserade av folkskolläraryrbundet.⁴²³

Folkskolläraryrbundet arbetade i sin tur intensivt för att återinföra likalönsprincipen.⁴²⁴ Förbundet åberopade att många lärarinnor också hade försörjningsansvar,⁴²⁵ men huvudargumentet gällde att lönen borde utgå som ersättning för utfört arbete. Eventuella stöd till familjeförsörjning borde istället ske genom andra former av bidrag, som exempelvis generellt utbetalda statliga barntillägg.⁴²⁶ I tidningen *Läraryrbundet* framgår att förbundet samverkade med ett stort antal kvinnoorganisationer, och att statsutskottet uppvaktades med en skrivelse undertecknad av stora delar av den organiserade kvinnovärlden, föreningar som tillsammans representerade 60,000 - 70,000

421 Sparrlöf 2006a, s. 9. Folkskolläraryrbundets officiella argumentation byggde på familjeförsörjarargumentet, men diskussionen om kvalitetsskillnad mellan manligt och kvinnligt arbete levde dock kvar som lokala yttringar (Sparrlöf 2006a, s. 9–10). Angående kris i befolkningsfrågan se Myrdal & Myrdal 1997/1934.

422 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 212–213. Folkskolläraryrinnorna accepterade differentiering av lön när det gällde skillnader i försörjningsansvar. Men differentieringen skulle inte vara könsbaserad utan istället skulle lönen vara lika för alla folkskollärare. Ett särskilt tillägg för familjeförsörjare kunde istället utgå. (*Läraryrbundet* 1936, nr. 16, s. 10–11; Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 192)

423 Sparrlöf 2006a, s. 9.

424 *Läraryrbundet* 1936, nr. 49, s. 1–2, 13–14.

425 *Läraryrbundet* 1936, nr. 16, s. 4–5.

426 *Läraryrbundet* 1937, nr. 11, s. 1.

kvinnor.⁴²⁷ Uppslutningen från kvinnorörelsen kan bland annat förstås i ljuset av att Ulla Alm (senare Lindström), redaktör för lärarinneförbundets tidning⁴²⁸, och Hanna Wanngård, förste sekreterare i folkskolläraryrkesförbundet och senare även ordförande,⁴²⁹ också satt i ledningen för Svenska kvinnoföreningars samorganisation (SKS) som 1935 bildades som en topporganisation för bland annat Kårsammanslutningarnas centralråd, Yrkeskvinnornas klubb, Open Door (nätverk för de yrkesarbetande kvinnornas intresse) samt Svenska kvinnors medborgarförbund.⁴³⁰ Folkskolläraryrkesförbundet hade således strategiska positioner i viktiga kvinnliga nätverk.

Folkskolläraryrkesförbundet hade förutom goda relationer till kvinnorörelsen också en rad viktiga personliga allianser med både kvinnor och män. Ulla Alm/Lindström var exempelvis aktiv socialdemokrat och vän till Alva Myrdal, och både Alva Myrdal och finansminister Ernst Wigforss⁴³¹ var viktiga opinionsbildare och politiker som ställde sig bakom folkskolläraryrkesförbundets krav på lika lön.

De manliga folkskollärarna arbetade i motvind och 1937 återinförde riksdagen likalönsprincipen för manliga och kvinnliga folkskollärare.⁴³² I de manliga folkskolläraryrkesförbundets tidning angreps denna princip, och en uppretad manlig folkskollärare uttrycker sig så här i ett tidningsnummer från 1941:⁴³³

Hur fin, kultiverad och världsdamsmässig är inte folkskolläraryrkesförbundet, som reser på badort och till kurser och uppträder i kläder enligt senaste mode. Och hur tarvlig och banal verkar inte folkskolläraryrkesförbundet, när han inte har råd till det enklaste nöje. Varför var statsmakten så angelägen att förverkliga den familjefientliga likalönsprincipen för folkskolläraryrkesförbundet?⁴³⁴

427 *Läraryrkesförbundet* 1937, nr. 17, s. 1-2, 6-7. Bakom skrivelsen ställde sig De kvinnliga kårsammanslutningarnas centralråd och Svenska kvinnoföreningars samarbetskommitté som tillsammans representerade 28 kvinnoföreningar. Därtill stödde även Fredrika Bremerförbundet, Svenska kvinnors nationalförbund, Svenska Open Doorsgruppen, Yrkeskvinnornas riksförbund samt högerns, folkpartiets och socialdemokraternas kvinnoorganisationer skrivelsen. (*Läraryrkesförbundet* 1937, nr. 17, s. 1, 6).

428 Ulla Alm var redaktör för *Läraryrkesförbundet* från och med 1935 (Östberg 1997, s. 154).

429 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 253.

430 Östberg 1997, s. 171-172. Både Alm och Wanngård var aktiva socialdemokrater (Östberg 1997, s. 171-172).

431 Sparriöf 2006a, s. 9.

432 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 86. I samband med detta betonades i förbundet att folkskolläraryrkesförbundet måste göra sig konkurrenskraftiga genom att exempelvis engagera sig i bygdens liv och ställa sig till förfogande för kommunala och andra uppdrag (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 157).

433 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 107, 146.

434 Citerat i Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 146.

Citatet tyder på inslag av klassmotsättningar i relationen mellan folkskollärarinnor och manliga folkskollärare, ett förhållande som även påtalats av exempelvis Florin, Nilsson och Sparrlöf.⁴³⁵ En sådan konflikt förefaller inte enbart ha varit ett svenskt fenomen, utan Gro Hagemann diskuterar också liknande motsättningar utifrån en norsk kontext.⁴³⁶

Likalönsprincipen genomfördes i etapper, och först 1947 fick folkskollärarinnorna det sista lönetillägget och likalönskampen var slutgiltigt vunnen. Men även efter det kvarstod ojämlika villkor mellan manliga och kvinnliga folkskollärare gällande annonsering av tjänster, antagning till seminarier samt möjlighet till befordring.⁴³⁷

Gifta lärarinnors rätt till arbete

En annan viktig aspekt i de kvinnliga fackförbundens och kvinno- rörelsens arbete var kvinnors möjlighet att fortsätta arbeta även som gifta. Ericsson menar att inga föreskrifter fanns om gifta kvinnors rätt till tjänst i de beslut som fattades av riksdagen om kvinnors tillträde till folkskolläraryrket. Det berodde enligt Ericsson troligtvis på att beslutsfattarna tog för givet att om folkskollärarinnorna gifte sig så skulle de också omedelbart lämna sin anställning. Tjänsten framhölls ju endast som ett alternativ för kvinnor som ej hade bildat familj, och ett äktenskap skulle enligt rådande genuskontrakt skapa en ohållbar konflikt mellan hem och arbete.⁴³⁸ Denna outtalade premisser innebar att ordinarie anställda folkskollärarinnor åtnjöt en förhållandevis stark anställningstrygghet, och därmed också var fredade från avsked i samband med giftermål eller graviditet.⁴³⁹ Samma skydd fanns inte för småskollärarinnor.⁴⁴⁰

I mitten på 1920-talet pågick en segdragen debatt i riksdagen om kvinnors eventuella rätt till arbete även efter giftermål, och även på 1930-talet hotades kvinnor av lagstiftning om att giftermål kunde/ skulle leda till avsked.⁴⁴¹ Folkskollärarinnan Holm lyfter fram argument som florerade i debatten. Ett ekonomiskt argument som framfördes vid tider präglade av arbetslöshet var enligt Holm att en arbetsinkomst

435 Florin 1987; Nilsson 1996; Sparrlöf 2005.

436 Hagemann 1992, kap. 6.

437 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 107.

438 Ericsson 1983, s. 67.

439 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 179.

440 Åberg 1978, s. 20; Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 179

441 Neunsinger 2001, särskilt s. 196.

per familj borde vara tillräcklig. Ett andra ekonomiskt argument som kanske framfördes mer diskret var att ”om staten kostat på kvinnor lärarinneutbildning, borde de också ägna sig åt yrket”. Ett tredje och mer otydligt formulerat skäl gällde att antingen hemmet eller arbetet kom i kläm när gifta kvinnor förvärvsarbetade.⁴⁴² Trots detta visar en rapport att ungefär en tredjedel av de lärarinnor som examinerades vid Rostadsseminariet mellan 1878 och slutet på 1920-talet gifte sig, och drygt sextio procent av dessa fortsatte som gifta att förvärvsarbeta. Andelen kvinnor som fortsatte som lärarinnor även som gifta var ännu högre bland de som hade en man som också var lärare.⁴⁴³

Kvinnorörelsen mobiliserade sig i frågan om gifta kvinnors rätt till arbete,⁴⁴⁴ och även i *Lärarinneförbundet* diskuterades frågan livligt. Argumentationen löd att om kvinnor riskerade avsked vid giftermål kunde de välja att avstå från att bilda familj och skaffa barn, vilket var ett kraftfullt skäl i en tid då relativ konsensus rådde om att ökad nativitet borde understödjas.⁴⁴⁵ Kvinnorörelsens återopande av att nationens intresse och de yrkesarbetandes kvinnornas intresse sammanföll gav resultat och 1939 antogs slutligen en generell lag om förbud att avskeda kvinnor på grund av giftermål eller graviditet.⁴⁴⁶ Beslutet sammanföll också med att arbetsmarknaden för lärartjänster lättade och läraröverskottet övergick i lärarbrist.⁴⁴⁷ Sveriges allmänna folkskolläraryrådgivning tog enhälligt ställning för gifta lärarinnors rätt till tjänst, men inom lärarkollektivet dök dock diskussion upp på agendan igen även senare. Det skedde då elevkåren vid de manliga folkskollärarseminarierna så sent som 1941 lämnade en skrivelse till SAF och Sveriges folkskolläraryrådgivning i vilken de efterfrågade en utredning om vad de kallade för dubbelanställningar, dvs. gifta lärarinnors kvarstående i tjänst. Frågan lyftes i ljuset av den hotande arbetslösheten bland folkskolans lärare.⁴⁴⁸

442 Holm & Elgqvist-Saltzman 1991, s. 54–55. Rohdin och Larsson-Utas formulerar ytterligare några skäl som framfördes mot att gifta kvinnor skulle få fortsätta arbeta som lärare. De skulle då: "... ta brödet ur mun på dem som bättre behövde det, splittra familjerna, beröva barnen deras mor, sänka nativiteten..." (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 181).

443 Elgqvist-Saltzman 1993, s. 142.

444 Neunsinger 2001.

445 *Lärarinneförbundet* 1938, nr. 41, s. 6. Redaktör för *Lärarinneförbundet* var Ulla Alm (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 145–147) och hon hade själv personlig erfarenhet av att som arbetslös och fränskild mor få kritik för att hon försökte ta arbetstillfällen från manliga kollegor och familjeförsörjare när hon sökte lärartjänster på 1930-talet (Goodson & Numan 2003, s. 201).

446 Neunsinger 2001, s. 196.

447 Ursing 2004, s. 139.

448 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 185, 188.

Folkskollärarinnornas kvinnopolitiska arbete och allianser

Florin och Nilsson menar att de yrkesarbetande kvinnornas ekonomiska självständighet lade grund för ett oberoende för kvinnor och kvinnorörelse. Kvinnorna blev på 1900-talet en politisk agent och väljargrupp att räkna med, och kvinnorörelsen var delaktig i förhandlingar kring reformer gällande kvinnors rättigheter och olika välfärdsstatliga arrangemang.⁴⁴⁹ Detta gällde i hög grad folkskollärarinnorna i lärarinneförbundet som kopplade sin egen situation som yrkesverksamma till mer generella kvinnopolitiska frågor. Folkskollärarinneförbundet kan förstås som en av de krafter som bidrog till att göra det svenska samhället mer jämställt, och det skedde dels genom förbundets arbete med exempelvis kvinnors rätt till lika lön och befordringsmöjlighet, men också genom det arbete som många lärarinnor lade ner i kvinnorörelser. Folkskollärarinneförbundets arbete och bidrag har inte blivit särskilt uppmärksammat i forskning⁴⁵⁰, och det motiverar den fördjupning som följer.

De manliga folkskollärarna var som grupp politiskt aktiva och kunde genom politiken också driva sin grupps intressen, som exempelvis ökade satsningar på folkskolan, men också "lön efter kön" och att könskvoteringen till lärarseminarierna skulle kvarstå.⁴⁵¹ De manliga folkskollärarna anspelade här på rädslan för att folkskolläraryrket och folkskolan annars riskerade att feminiseras.⁴⁵² Kvinnorna hade i början av seklet ingen rösträtt och folkskollärarinnor verkade för att få politisk rösträtt och bli politiskt valbara för att på så vis kunna driva de frågor de fann viktiga: kvinnors möjlighet att verka i det offentliga, tillgång till utbildning och arbete/yrken, likalönsprincipen och gifta kvinnors rätt till arbete.

Folkskollärarinnorna i lärarinneförbundet var en tämligen offensiv grupp. Många av dem hade medelklassbakgrund, de hade ett förhållandevis stort socialt och kulturellt kapital, självförtroende och var vana att skriva och tala. Förutom att de hade bildat ett eget förbund hade de också en rad kontakter med andra kvinnoförbund och föreningar. Via dessa kanaler försökte de skapa opinion för kvinnofrågor

449 Florin & Nilsson 2000, s. 15-25; Florin 2004, s. 30.

450 Se dock Nilssons artikel från 1997 samt vissa avsnitt i Östberg 1997, främst s. 153-156.

451 Florin 1987, s. 99.

452 *Sveriges Folkskolläraryrke: de manliga folkskollärarnas grupporganisation: en återblick på dess femåriga verksamhet* 1924. Se även Östberg 1997, s. 147-152 om det manliga folkskolläraryrkeförbundets oro för konkurrens från lärarinnor, samt deras strategier för att bemöta hotet om "feminisering" av folkskolan och folkskollärarkåren.

i allmänhet och lärarinnors situation i synnerhet. Lärarinnorna hade exempelvis redan före de etablerat sin egen tidning *Lärarinneförbundet* ett avtal med Fredrika Bremerförbundet om att få göra sin röst hörd i deras tidning *Dagny*. Där skrev folkskollärarinnorna om kvinnofrågor utifrån ett skolperspektiv.

DAGNY
TIDNING FÖR SVENSKA KVINNÖRRELSEN
UTGIFVEN GENOM FREDRIKA-BREMERFÖRBUNDET AF FÖRENINGEN DAGNY

Stockholm den 4 Augusti 1910. 310 Årg.

Några kvinnoprofiler från nordiska skolmötet i Stockholm 9-12 augusti 1910.

I vilken omfattning in-
vecklad apparat en
sådan lärare, som ett
nordiskt skolmöte egen-
ligen är, ska endast de
invigde besöka blott ett
medlemmarnas af sam-
stämmans!

Utsädd några förmedel-
serna till ett dylikt möte
hvar lång vägar jag, af
permanens friska för öns-
derhålliga siffror, ej upp-
gifva. De som hälla de
bära dagens lätta och
lunga läroplan, kalla be-
strelsen för mötet. Även
färdiga andra som betra-
relsen med sig utdjungar,
laga sin del af möderna.
Att diktligt folk sätter i
bestyrren, därpå kan man
finn, armars välsort samt det
huga lausat. Af både män
och kvinnor består den.
Det är blott om de senare

Den höga underordningen för flickor utvecklar i mötesbestyrren.

Jag ämnar säga några ord,
fick af arg feministen handlar
jag så, utan därför, att
dagspersonen helt visst kom-
mer att mer iaktande be-
handla de manliga bety-
ringsmedlemmarna och öf-
ras andel i arbetet.

Ett möte för två damer
alla i bestyrren, fem
representanter för den höga
underordningen för flickor
och fem för skolledarna.
De utsädda äro: Gerda
von Fröman, Thyra Koll-
gren, Gerda Martin, Solla
Tham och Anna Sköglöf;
de utsädda: Silna Fred-
berg Augusta Hellberg,
Gerda Nystedt, Carolina
Persson och Sigrid Sjö-
berg. Högskolefröknarna
Thamns porträtt.

Den flyttigaste blick på
»bestyrrens» damer — är
somm lättnad lyder — är

I *Dagny* 1910, nr. 31 rapporte-
rar lärarinnor från det nord-
iska skolmötet.

Lärarinnor, både folkskollärarinnor och lärarinnor i andra skolfor-
mer, arbetade ofta aktivt med sociala frågor och kvinnofrågor. Nilsson påpekar att det skedde en förskjutning från en filantropisk ansats i kvinnorörelsen under 1800-talets andra hälft till att kvinnorna senare även mer explicit kom att arbeta för det egna könets möjlighet till jämställda ekonomiska, politiska och sociala villkor.⁴⁵³ Östberg menar att de filantropiska verksamheterna bidrog till att forma förra seklets första generation av kvinnosakskvinnor, och sätter också institutionaliseringen och professionaliseringen av filantropin i relation till kvinnors fackliga organisering.⁴⁵⁴ I kampen för kvinnors rösträtt var lärarinnorna enligt Florin den klart dominerande yrkesgruppen, och som exempel påtalar hon att 40 procent av medlemmarna i Stock-

453 Nilsson 1996, s. 47.

454 Östberg 1997, s. 177.

holmsavdelningen för Landsorganisationen för kvinnans politiska rösträtt var lärarinnor.⁴⁵⁵ Selma Lagerlöf, verksam som flickskollärarinna i Landskrona mellan 1885 och 1895⁴⁵⁶ och sedan författare på heltid,⁴⁵⁷ skriver 1895 i ett brev till Sophie Elkan om sitt engagemang i rösträttsrörelsen.⁴⁵⁸



Selma Lagerlöf. Vid sekelskiftet klippte sig enstaka rösträttskvinnor kort för att markera sin hållning.⁴⁵⁹

Ja, vet du inte nog med att jag undertecknade petitionen utan jag har också gått in som styrelsemedlem i en rösträttsförening, som bildats här i staden. Jag skulle inte ha gjort något dylikt i fjol eller något annat år, det känner jag, men i år kan man inte låta bli. Något har kommit och ruskat i oss lite hvar. Alla krafter måste stå opp och ta tag. Det är något dylikt man känner... Vi ha det ju så bra på många sätt, med det är ständig, ständig fara för detta att vi somna till och därför skulle det vara bra att släppa in kvinnlig otålighet och rättskänsla och energi och plikt-känsla äfven på det politiska området.

455 Florin med hänvisning till Björkenlid i Florin 1987, s. 143. Uppgiften gäller för åren 1907–1910, och med lärarinnor avses inte endast folkskollärarinnor utan även lärarinnor i andra skolformer (Björkenlid 1982, s. 62).

456 *Svensk Skoltidning* 1958, nr. 46, s. 18.

457 Selma Lagerlöf beskriver denna övergång för sin väninna Sophie Elkan så här: "Men tänk dig nu att jag verkligen hållit min sista lektion, i öfvermorgon är afslutningen, då är jag fri. Det är öfvergången till ett nytt lif från arbetare till konstnär." (Lagerlöf 1992, s. 52)

458 Citat hämtat från Lagerlöf 1992, s. 262.

459 Wikander 1994a, s. 23. Bilden på Lagerlöf är tagen av Anton Hagman och nerladdad från <http://www.landskronadirekt.com/kultur/selma.htm> den 23/10-06.

Det var inte bara Selma Lagerlöf som kände sig manad och var aktiv i arbetet för kvinnors politiska rösträtt. Rosalie Lindgren, sekreterare i folkskolläraryrkesförbundet, och Adèle Wetterlind, vice ordförande i folkskolläraryrkesförbundet, hade också höga poster inom den kvinnliga rösträttsrörelsen.⁴⁶⁰ Många lärarinnor i landsortsstäder bidrog också till att bilda lokala rösträttskretsar för kvinnors politiska rösträtt.⁴⁶¹ Lärarinnorna hade också internationella kontakter med kvinnorörelsen, både specifika lärarinneföreningar, men också andra föreningar som arbetade med rösträttsfrågor och kvinnors arbetsvillkor.⁴⁶² I Stockholm 1911 anordnades en världskonferens för kvinnans politiska rösträtt där bland annat Selma Lagerlöf höll ett anförande.⁴⁶³

Att explicit ta ställning för kvinnors rätt till rösträtt och jämlika villkor var, som Florin påtalar, förenat med ett socialt risktagande och anhängare till kvinnlig rösträtt kunde drabbas av ifrågasättande, förlöjligande, socialt avståndstagande och även avsked.⁴⁶⁴ Sophie Elkan undrar lite ängsligt i ett brev till Selma Lagerlöf (1905) om hon hade:

... undertecknat skrivelsen till regeringen om rösträtt för kvinnor. Jag gjorde det emellertid, därför att jag tycker att det var omöjligt att låta bli... tror inte att jag haft courage att lämna mitt fina namn i alla fall, om inte du lämnat ditt. Jag är så rädd om namnet och jag kan inte säga att jag är entusiastisk för saken.⁴⁶⁵

När väl kvinnor fick allmän rösträtt 1919–1921⁴⁶⁶ tränade de sig på att ta plats i offentligheten. På Fogelstad, Elisabeth Tamms sörmlandsherrgård, möttes frisinna kvinnor för att diskutera kvinnofrågor,⁴⁶⁷

460 Se exempelvis Florin 2006, s. 257–258 om Lindgren och Florin 1987, s. 142–143 om Wetterlind. Se *Läraryrkesförbundet* 1926, nr. 4–5, s. 1, 4 angående Lindgrens och Wetterlinds positioner i folkskolläraryrkesförbundet.

461 Florin 1987, s. 143; Florin 2006, s. 126–127.

462 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 58–60, 89, 163–164.

463 Wikander 1994b, s. 158.

464 Florin 2006.

465 Sophie Elkan citerad i Lagerlöf 1992, s. 261.

466 Florin 2006, s. 51. År 1918 togs den graderade rösträttskalan vid kommunalval bort och även gifta kvinnor fick rösträtt på kommunal och landstingsnivå (Florin 2006, s. 51). Richardson har av de biografiska uppgifterna i *Tvåkammarriksdagen 1867–1970* utläst att antalet folkskollärare där hade varit cirka 120. Då inkluderas även småskollärare, men inte andra lärargrupper som kan ha undervisat i folkskolan som exempelvis slöjdlärare och skolkökslärarinnor. Av dessa folkskollärare i riksdagen var cirka 10% lärarinnor. (Richardson 1992b, s. 157)

467 Eskilsson 1991; <http://www.ub.gu.se/kvinn/portaler/kunskap/fogelstad> den 28/1-08; *Läraryrkesförbundet* 1922, nr. 6–7, s. 1–4.

och lärarinnor av olika slag utgjorde en stor del av deltagarna.⁴⁶⁸ På Fogelstad hölls seminarier och föreläsningar om medborgarfrågor, och deltagarna övade sig i rollspel hur man kunde föra sig i föreningar och politiska sammanhang. Vid rollspelen utsågs en av deltagarna till ”djävulens advokat”, dvs. till en opponert som kvinnorna fick träna sig att argumentera emot.⁴⁶⁹

Även i folkskollärarynnornas tidning *Lärarynnförbundet* ventilerades och debatterades kvinnofrågor livligt. I ett nummer uttalar sig lärarynnor från olika håll i landet kring vad tidningen betytt för dem, och kanske också vad de vill att tidningen ska betyda. Tidningen utgjorde enligt dessa lärarynnor en ”föreningslänk och väckare av samhörighets- och solidaritetskänsla”, och var en ”källa till kraft och förnyelse i den dagliga gärningen”. Genom detta egna pressorgan kunde lärarynnorna göra sina egna åskådningar och krav gällande. På det viset kunde tidningen fungera som ”en hävstång, vår kvinnliga hävstång, gent emot de extremt manliga tendenserna, särskilt inom folkskolans område men också utanför dess rämärken”.⁴⁷⁰ Lärarynna Beda Matinlassi från Happaranda både lovordar tidningen och uppmanar till fortsatt kamp:

”Lärarynnförbundet” har helt enkelt i många avseenden öppnat ögonen på oss. Den har inte bara verkat som ett fönster utåt, mot nya pedagogiska strömningar, utan också varit drivfjädern till något vi i dessa tider haft och har stort behov av, nämligen den eniga, målmedvetna, lugna kampanda, som just nu kan sägas karaktärisera Sveriges folkskollärarynnor. Att man genom målmedvetet arbete kan nå mål, som verkar som utopier, har vi erfärit. Vi vill kämpa för likställighet – ökad ansvarsänsla och kraftansträngning för det med sig. Kvinnans ”mindervärdighet” demonstreras inte så mycket i ord nu för tiden, men många reminiscenser av denna ålderdomliga uppfattning rymmer dock samhällslivet av idag. Också på detta område finns alltså fortfarande arbetsuppgifter. Må samma anda som hittills präglade vår tidning!⁴⁷¹

Ett axplock av rubriker kan illustrera bredden på diskussionen av

468 Den kvinnliga medborgarskolan vid Fogelstad hade 10 års jubileum 1935. Totalt 649 kvinnor hade deltagit i kurserna under perioden, och lärarynnor utgjorde den största deltagargruppen med 179 representanter. (*Lärarynnförbundet* 1935, nr. 16, s. 2)

469 *Lärarynnförbundet* 1922, nr. 6-7, s. 1-4. Se även <http://www.ub.gu.se/kvinn/portaler/kunskap/fogelstad> den 28/1-08 om hur kursdeltagarna tränade sig i aktivt medborgarskap genom att spela rollspel, dvs. de agerade olika sociala roller i en fiktiv kommun kallad ”Komtemätta”.

470 Citat hämtade från *Lärarynnförbundet* 1938, nr. 51-52, s. 11-15.

471 *Lärarynnförbundet* 1938, nr. 51-52, s. 13-14.

kvinnofrågor i tidningen: ”Kvinnosak på frammarsch i Skåne”⁴⁷², ”Kvinnokongressen i Istanbul”⁴⁷³, ”Särskilda bås för feminina begåvningar?”⁴⁷⁴, ”Kvinnan som amazon mot patriarkatets nevrosor”⁴⁷⁵, ”Kvinnomentalitet – slavmentalitet”⁴⁷⁶, ”Aktion för ökad kvinnorepresentation”⁴⁷⁷ och ”Kvinnan och samhället”⁴⁷⁸. *Lärarinneförbundet* var radikal i tonen och argumentationen förefaller många gånger förvånansvärt fräsch i sin problematisering av den sociala konstruktionen av kvinnlighet. Men, som professor Björn Collinder påpekar i sin artikel⁴⁷⁹ ”Sociologien och det evigt kvinnliga” i *Dagens Nyheter* även om kvinnosaksrörelsen skördade framgångar och feministiska tankegångar var på frammarsch, anammades aldrig kvinnorörelsens tankegångar av det stora flertalet kvinnor. Man får heller inte glömma bort att knappt hälften av alla folkskollärarinnor var anslutna till folkskollärarinneförbundet i mitten på 1930-talet medan 70 procent var med i Sveriges allmänna folkskolläraryörening.⁴⁸⁰ En anledning kan vara att många lärarinnor inte kände igen sig i förbundets retorik och kvinnokamp, eller ville bli förknippade med denna. I tidningen upprepades återkommande: ”Ringens lagas”⁴⁸¹ åtföljt av namnet på nya medlemmar. Uttrycket syftade på kvinnosolidaritet och att alla lärarinnor borde vara anslutna till förbundet. Möjliga orsaker till att anslutningen inte var högre var troligtvis att det vid tiden kunde uppfattas som utmanande att vara medlem i en kvinnoorganisation, och därtill kunde det eventuellt tolkas som otrevligt gentemot de manliga folkskollärare som lärarinnorna ofta hade goda kontakter med och kanske till och med var gifta med.⁴⁸²

I de manliga folkskollärarynors tidning kunde medlemmarna i lärarinneförbundet framställas som hätska feminister, och det görs också en distinktion mellan ”kvinnosakskvinnor” och kvinnor i allmän-

472 *Lärarinneförbundet* 1936, nr. 17, s. 11.

473 *Lärarinneförbundet* 1935, nr. 25, s. 5.

474 *Lärarinneförbundet* 1936, nr. 20, s. 6.

475 *Lärarinneförbundet* 1936, nr. 21, s. 9.

476 *Lärarinneförbundet* 1936, nr. 25, s. 5.

477 *Lärarinneförbundet* 1938, nr. 7, s. 4.

478 *Lärarinneförbundet* 1938, nr. 44, s. 6.

479 Artikeln refererades i *Lärarinneförbundet* 1936, nr. 33, s. 8.

480 Siffrorna gäller för år 1937 se *Lärarinneförbundet* 1938, nr. 51–52, s. 22. Medlemsantalet hade dock ökat markant sedan början av 1920-talet då knappt en tredjedel av folkskollärarinnorna var organiserade i lärarinneförbundet (Nilsson 1997, s. 24).

481 Se exempelvis *Lärarinneförbundet* 1927, nr. 2, s. 5.

482 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 54. Nilsson påtalar att förbundet hade svårt att rekrytera medlemmar bland lärarinnorna på landsbygden och bland yngre, nyutbildade lärarinnor. För den senare gruppen kunde avgiften till förbundet upplevas extra betungande, och dessa lärarinnor bytte ofta bostadsort. (Nilsson 1997, s. 19)

het.⁴⁸³ Framställningarna kan ses som ett led i de manliga folkskollärarnas opinionsbildning, men den ganska svaga medlemsanslutningen till folkskolläraryrket⁴⁸⁴ kan också tolkas som att de ledande inom förbundet kan ha varit något av privilegierade feministiska rörelseintellektuella⁴⁸⁵ och måhända inte helt representativa för lärarinnekåren. I sin analys av motsättningar inom lärarkåren i Norge påtalar Hagemann att det rådde ett kulturellt avstånd mellan stadens lärarinnor som ofta kom från överklassen eller den högre medelklassen och de manliga lärarna. Bland lärarinnorna fanns det enligt Hagemann troligtvis de som såg på de manliga lärarna som ”naturbarn”, medan de såg på sig själva som ”civilisationsbärare”. En attityd av självmedvetenhet och arrogans av sådant slag underlättar förstås inte ett samarbete.⁴⁸⁶ Huruvida liknande processer också var för handen i Sverige är det inte lätt att uttala sig om, men känslor av över- och underordning kan aktualiseras i klassrelationer.

Skratt som energi och strategi

Att arbeta i lärarförbunden innebar inte bara hårt slit. Såväl lärarinneförbundet som de manliga folkskolläraryrket var angelägna om att också ordna miljöer för rekreation och tillfällen till festligheter och på så vis svetsades också medlemmarna samman. På förbundens möten och kurser varvades seminarier med god mat, sånger och uppträden, och att skratta och ha roligt tillsammans med likasinnade gav också energi att arbeta vidare. I *Lärarinneförbundet* finns exempelvis en skildring av 1922 års ombudsmöte i Norrköping, vilken kan ge en fingervisning om hur arbete och allvar kombinerades med nöje:

Alla läto sig väl smaka de goda anrättningarna, som utgjorde ett lysande vittnesbörd om att folkskolläraryrket äro väl hemmastadda i kokkonstens mysterier. Under den gladaste kamratliga samvaro, förhöjd av tal, hurrarop och bordsvisa gick den för lunchen anslagna timmen allt för fort.⁴⁸⁷

483 Sparlöf 2005, särskilt s. 278; Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 146. Jmf. även med Östberg 1997, s. 151-152.

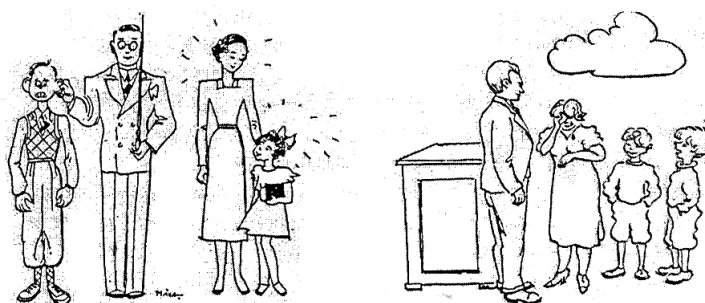
484 Se *Lärarinneförbundet* 1938, nr. 51-52, s. 22-23 för en artikel med märkbar irritation över friåkare.

485 Med rörelseintellektuella avses personer som ställer sig i täten för sociala rörelser och som är drivande i artikulerandet av visioner och kollektiv identitet. Rörelserna ger samtidigt intellektuella tillgång till nya sociala roller, individuella identiteter, kunskaper och viktiga nätverk. (Eyerman & Jamison 1991, särskilt s. 98, 101, 118-119. Begreppet används även i Florin 2006, s. 19)

486 Hagemann 1992, s. 154-155.

487 *Lärarinneförbundet* 1922, nr. 5, s. 1.

Skratt och humor kunde också användas som opinionsbildande strategi.⁴⁸⁸ Genom att driva med sina antagonister och blottlägga deras ideologier ökade den egna samhörigheten och känslan av att den utstakade kursen var riktigt. De som skämten riktade sig mot framstod däremot som löjliga, de förminskades och skämten kunde bidra till att underminera deras ställning. Både folkskolläraryrinne- och folkskolläraryförbundet använde sig av denna kraftfulla strategi. Ett exempel på detta är folkskolläraryförbundets framställning av folkskolläraryinnors disciplinproblem i pojkklasser.



Den vänstra bilden förekom, som Sparrlöf påpekar, i *Läraryrinneförbundet*⁴⁸⁹ och visar på folkskolläraryinnornas syn på disciplinsituationen för den manliga respektive kvinnliga läraryn. Denna bild var dock felaktig enligt folkskolläraryförbundet, som istället menar att den högra bilden mer korrekt skildrar hur lärarynnorna inte klarar av pojkelever utan gråtande måste söka stöd hos en manlig läraryn för att reda ut situationen.⁴⁹⁰

488 Förlöjligande utgör en av de fem härskartekniker som Berit Ås diskuterar och lyfter fram som sätt att i de nära sammanhangen reproducera underordning. De övriga teknikerna är: osynliggörande, dubbelbestraffning, undanhållande av information, skuldbeläggande (Ås 1981).

489 *Läraryrinneförbundet* 1938. nr. 51-52, s. 10.

490 Sparrlöf 2005, s. 277.

Folkskollärarinnorna å sin sida avsåg med nedanstående skämtteckning⁴⁹¹ att visa på absurditeten i att manliga och kvinnliga arbetsvillkor såg så olika ut.

Vore det väl tänkbart att bankerna såg på äktenskapet på detta sätt?



491 Publicerad i Lärarinneförbundet 1938, nr. 41, s. 7.

Sammanfattningsvis förelåg friktion och tidvis även kraftfulla konflikter och konfrontationer mellan folkskolläraryrket och de manliga folkskollärares förbund. Dessa orsakades av skilda intressen och projekt. Och medan det manliga folkskollärares förbundet försökte använda sig av lärarinnorna som en hävstång för att förbättra sin egen position i klassificeringsstriden samt förespråkade åtgärder som familjelön och könskvotering till seminarierna för att förhindra att yrket feminiserades, så kämpade folkskolläraryrket för lärarinnornas lika villkor och rättigheter. Konflikterna bottnade i patriarkala genusrelationer och motstånd mot dessa, men de var också knutna till klasstrukturella konkurrensförhållanden. Även i samtiden noterades att folkskolläraryrket inte var en homogen grupp.

Folkskolläraryrket- och folkskolläraryrkulturen

Publicisten Ivar Harrie⁴⁹² (1936) behandlar i boken *Tjugotalet in memoriam* det svenska kulturlivet på 1920-talet och skisserar vad han kallar för "lärarinnekulturen" som han menar bör skiljas från "folkskolekulturen". Folkskolekulturen kännetecknas enligt Harrie av en vänsterfrälst "sektarism"⁴⁹³ och han förklarar de manliga folkskollärares drivkrafter på följande vis:

Det sociala problemet hade de själva plågsamt upplevt; ty de kommo praktiskt taget alla från vad som då ännu utan omsvep var underklassen. Nödttvånget att skaffa en plats i solen åt en kår som ingenting fick gratis, gjorde dem till politiker och taktiker, hänsynslösa utåt, solidariska inåt - en militant fackförening i arbetarrörelsens anda. Konkurrensen med prästerskapet - som ibland blev öppen strid - gjorde dem antiklerikala. Deras verksamhet, kallet överhuvud som de höllo mycket heligt, kunde motiveras endast utifrån profana, demokratiska, kulturradikala principer.⁴⁹⁴

I sitt arbete på landsbygden mötte folkskolläraryrket de brutala konsekvenserna av alkoholism, vilket enligt Harrie motiverade dem att engagera sig i nykterhetsorganisationerna. Traditionsmässigt knöt folkskolläraryrket an till den danska grundtvigianska hembygdsfolklig-

492 Ivar Harrie var född 1899, studerade vid Lunds universitet och blev sedan forskare med antikens historia som specialitet samt författare och journalist (*Arbetet* den 2/5-98).

493 Harrie 1936, s. 19-20.

494 Harrie 1936, s. 20-21.

heten, optimistisk idealism, friluftsglädje samt sång och dans.⁴⁹⁵

Lärarinnekulturen var av en annan och egen sort menar Harrie. Likt inom en rad andra icke-manuella yrken som kontorister och journalister utgjordes den i huvudsak av självförsörjande ogifta kvinnor. Men, som Harrie skriver: "... lärarinnekårens hade ledningen, angåvo stilen och satte kulören."⁴⁹⁶ De kunde dock inte i ordets trängsta bemärkelse räknas till de intellektuella kvinnorna, likt kvinnorna med universitetsexamen.⁴⁹⁷ Harrie skriver:

De självförsörjande kvinnorna kommo mestadels från överklassen och togo med sig dess instinkter och ambitioner i den nya livsformen. Deras nya arbetsliv hade alltid ett tycke av experiment och äventyr - som visserligen var alldeles oskyldigt, togs på djupaste allvar och genomfördes i alla vardagliga detaljer med skrupulös plikttröhet, men ändå bevarade elementet av spänning och fara. Därav den halvt akademiska jargonen, det i sina yttre former lite affekterat frigjorda camaraderiet. Det blev en otvungen samhörighet runt om i landet - självfallet mest i städerna, och de större - kring de improviserade teborden i de ombonade lyorna med många kuddar på dyschan och konstnärliga reproduktioner på väggarna; där stadgades också, halvt på skämt och halvt till nödvärn, den gemensamma fronten mot karlarna.⁴⁹⁸

Lärarinornas kvinnliga frigörelsekrav tolkades av Harrie vid denna tid snarare mänskligt, i Ellen Keys anda, än socialt och politiskt. Men en viss politisk strävan fanns fortsatt kvar, vilket visade sig i rösträttsrörelsen. Tillsammans med lärarinnekulturens idealbildning och betoning på rättskänsla och medkänsla bidrog detta till att en radikal, vänsterorienterad politisk inriktning. Harrie menar att lärarinornas pacifism kan härledas ur detta patos, och likaså deras engagemang i socialt hjälp- och reformarbete.⁴⁹⁹ Harrie tecknar också porträtt av lärarkulturernas kulturkonsumtion. Lärarinorna läste enligt Harrie *Idun*⁵⁰⁰, intresserade sig för klassisk musik som Beethoven, vilket kan ställas mot folkskolläraernas samlande sång "Vi gå över daggstänkta berg!"⁵⁰¹

495 Harrie 1936, s. 21.

496 Harrie 1936, s. 22.

497 Harrie 1936, s. 22.

498 Harrie 1936, s. 23.

499 Harrie 1936, s. 25-26.

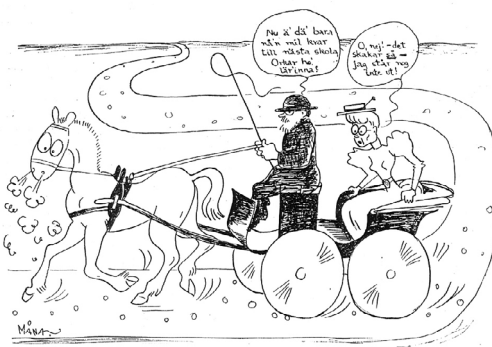
500 Harrie 1936, s. 22. *Idun* var en svensk tidning "för kvinnan och hemmet", med ett brett anslag vad gäller reportage, debatt, och med visst fokus på jämställdhetsfrågor och skönlitteratur (http://sv.wikipedia.org/wiki/Idun_%28tidning%29 den 28/1-08).

501 Harrie 1936, s. 21, 24.

Harries skildring av lärarkulturerna är naturligtvis karikatyrmässig och kan som sådan bitvis gränsa till förlöjligande, men han visar också viss sympati för de båda kulturerna och lärarnas engagemang för sitt arbete. Harries skildringar finner även visst stöd i övrigt material jag tagit del av som lärartidningar och annat fackligt material, och han har en poäng i att lärare och lärarinnor hade skilda kulturella förankringar och identiteter. Detta kan förstås som uttryck för lärargruppernas respektive klassbakgrund men också hur de hade att förhålla sig till rådande genusföreställningar och vilka begränsningar och möjligheter som det bar med sig gällande vilka frågor som framstod som viktiga att engagera sig i, samt vilka sätt som var socialt acceptabla att driva frågor.

Lärarinnor i gränlandet för det socialt acceptabla

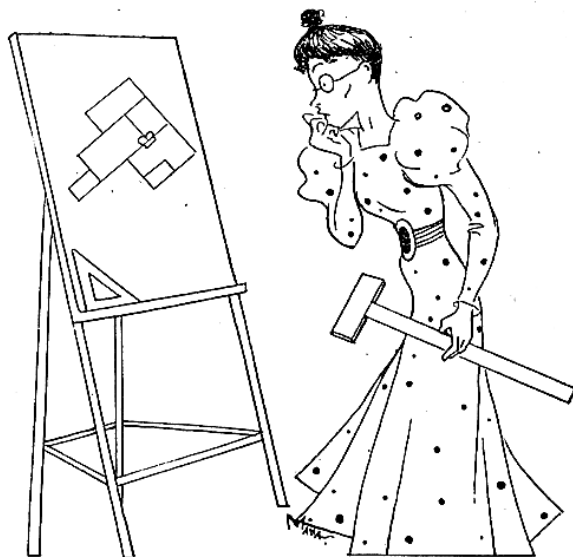
Folkskollärarinnorna kom ofta från en borgerlig bakgrund, och skildringarna av dem från detta håll, exempel från Harrie, förefaller mer försonande och inkännande än beskrivningarna av de manliga folkskollärarna. Folkskollärarinneyrket ansågs i linje med borgerligt särartstänkande som ett passande yrke för kvinnor.⁵⁰² Att en del lärarinnor också arbetade för att karriärtjänsterna inom skolan, som till exempel posten som skolinspektör, även skulle öppnas för kvinnor kunde dock uppfattas som mindre lämpligt. Arbetet som inspektör innebar ju exempelvis långa obekväma resor på landsbygden och att man måste kunna analysera komplicerade skolritningar, något som ansågs passa kvinnor mindre bra (se teckningarna).⁵⁰³



Kvinnliga lärare har inte fysiska förutsättningar tillräckligt att bli folkskolininspektörer — de orkar inte med några milslånga inspektionsresor med skjuts, förklarar skolöverstyrelsen i yttrande till K. M:it år 1920, men får svar på tal av "Lärarinneförbundet", som säger: Vilka yrkesutövare har de längsta och besvärligaste resorna här i landet? Jo, barnmorskoorna.

502 Jmf. Wikander 1994a, s. 20–21.

503 Bilder är hämtade från *Lärarinneförbundet* 1938, nr. 51–52, s. 6, 7.



Som folkskolinspektör är kvinnan oduglig — ”granskning av skolhusritningar” t. ex. passar inte hennes begåvning, anser skolöverstyrelsen år 1920.

En del av folkskollärarinnorna var också aktiva feminister⁵⁰⁴ och att betona likheten mellan kvinnor och män, att kämpa för lika legala rättigheter och arbetsvillkor, kunde uppfattas som provocerande. Sådana kvinnors kvinnlighet kunde enligt kritikerna försvagas och de kunde bli till ”maninnor”, dvs. varken man eller kvinna, de hamnade i ett könsligt ingenmansland. Detta var en utveckling som i linje med socialdarwinismen betraktades som naturvidrig.⁵⁰⁵ En sådan syn på kvinnoakskvinnor framträder också tidvis i pressen (se bild).⁵⁰⁶

504 Termen ”feminist” användes först som ett skällsord för män och kvinnor som bröt mot de genusförväntningar som ställdes på dem. Kvinnoakskvinnor beslöt att göra skällsordet till sitt, och istället ladda det med positiv betydelse. (Wikander 1994a, s. 24)

505 Jmf. Wikanders diskussion av Ellen Key, i Wikander 1994a, s. 21.

506 Bilden är från *Strix*, nr. 3 1908 och är hämtad ur Florin & Kvarnström 2001, s. 27.



På kvinnoförbundets sammanträde har tröskes Lesbian ordet. — Det är ej att undra på att en del af oss går ogifta. Statistiken visar nämligen att det föds lika många gossar som flickor till världen. Nu dör en del gossar redan i unga år, och därför böra vi ej knots, utan tänka som jag: — Ja, min älskade dog, när han var lille, han!

En lärarinna beklagar sig i *Lärarinneförbundet* över den konservatism hon möter i lokalsamhället, och hur hon om hon vill göra ett intryck som ”en resonlig person, oanfäktad av tidens arghet” är begränsad till att på sin fritid delta i syföreningar, och gärna religiöst betonade sådana. Om hon istället skulle ge på att uttala sig om samhällsfrågor och politik, betraktades hon enligt egen utsaga genast som ”egen”, ”bråkig” och ”fnoskig”, och i denna stämplingsprocess var inte sällan den manliga lärarkollegan involverad.⁵⁰⁷ De sociala markeringarna gentemot personer som bröt mot genuskoderna kunde med andra ord upplevas som kraftfulla. Men även om det fanns friktioner och fraktioner inom folkskollärarkåren var den huvudsakliga motparten läroverkslärarna, vilket visade sig när skolan skulle omstruktureras.

507 *Lärarinneförbundet* 1936, nr. 16, s. 21.

Utredning om samordning och standardisering

Frågan om huruvida folkskolan skulle vara en grundläggande utbildning för alla elever, dvs. den så kallade ”bottenskolfrågan”, aktualiserades åter i slutet på 1930-talet. Sveriges allmänna folkskolläraryrådgivning gjorde då också en framställan till Kunglig Maj:t om att utreda frågan. Vidare föreslog 1938 års flickskolsakkunniga att den kommunala flickskolan framöver enbart skulle vara anknuten till den 6-åriga folkskolan. Gösta Bagge, ecklesiastikminister i krigsårens samlingsregering och tillika det konservativa partiets ledare, tillsatte 1940 en opolitisk grupp av pedagoger/fackmän med uppgift att se över hela skolsystemet. Kommittén syftade bland annat till att lösa den kontroversiella frågan om integration mellan den grundläggande utbildningen och fortsättningskolan. Bagge ledde själv arbetet och kommitténs medlemmar representerade både folkskola och läroverk, men de sistnämnda var i klar majoritet. Avsikten var att när kommittén utrett frågan, skulle en parlamentarisk grupp ta över. I direktiven betonades starkt behovet av större samordning och enhetlighet eftersom utbildningsstrukturen med dess mångfald av skolformer uppvisade ”en viss brist på planmässighet”.⁵⁰⁸

Enligt Isling splittrades 1940 års skolutredning i två huvudsakliga fraktioner: en folkskolsida som ville att en fullt genomgången folkskola skulle utgöra en gemensam bottenskola för vidare utbildning eller yrkesliv, samt en läroverkssida som istället ville behålla den dubbla anknytningen, dvs. att övergången från folkskola till realskola skulle ske efter antingen fjärde eller sjätteklass. Inom folkskolegruppen lanserades ytterligare ett alternativ, ”Stockholmsmodellen”, som förespråkade en integrering av realskolan med folkskolan från femteklass.⁵⁰⁹

Småskolläraryrådgivningen försöker utvidga sin jurisdiktion

Om de manliga småskollärarna i klassificeringsstriden hade gjort demarkationsförsök gentemot småskolläraryrådgivningen för att exkludera/stänga ute dem från undervisningen i bland annat de högre årskurserna i folkskolan, var det nu småskolläraryrådgivningen, som med Parkins terminologi, använde en utvidgningsstrategi gentemot småskollärarna. En sådan kan enligt Parkin användas av underordnade yrkeskårer med

508 Isling 1980, s. 238-247, 363; jmf. Fredriksson, Hofstedt & Paradis 1950, s. 180-182.

509 Isling 1980, s. 245-262, 364.

syfte att ta över eller ta del av en överordnad yrkeskårs resurser.⁵¹⁰ Parkin talar om utvidgningsstrategier i interprofessionella relationer, men småskollärarynnorna använde istället denna strategi intraprofessionellt.

Folkskolan som bottenskola var SAF:s samlande skolpolitiska vision. Men som Isling har visat så anslöt sig företrädaren för småskollärarynneförbundet i skolutredningen till Stockholmsmodellen vad gäller att föra in realskolundervisning i folkskolan. Detta kan förstås i ljuset av att småskollärarynnorna själva gärna ville ta hand om undervisningen till och med årskurs fyra och då föreföll en brytning mellan årskurs fyra och fem passande.⁵¹¹ Efter det skulle en uppdelning av eleverna göras på en examensfri mellanskola och en examensmellanskola. Uppdelningen innebar att den dubbla anknytningen mellan folkskola och högre utbildning skulle behållas. Såväl Sveriges folkskollärarynnförbund som Sveriges folkskollärarynneförbund förordade istället en sammanhållen skolgång för alla elever.⁵¹²

Småskollärarynnornas agerande i skolutredningen låg väl i linje med den skrivelse som de 1942 uppvaktade regeringen med. Skrivelsen innehöll enligt Rohdin och Larsson-Utas ett förslag om att småskollärarynnutbildningen skulle omfatta årskurs ett till och med fyra i folkskolan. Skrivelsen behandlades också i SAF:s styrelse, och där var man överens om förstärkt och enhetlig lärarynnutbildning för såväl småskollärarynn som folkskollärarynn, men inte hur denna mer exakt skulle se ut.⁵¹³

Debatten fortsatte dock och intensifierades ytterligare enligt Rohdin och Larsson-Utas då en besparingsutredning föreslog att småskollärarynnorna skulle kunna överta undervisningen i årskurserna tre och fyra. På så sätt skulle 1,500–5,000 folkskollärarynnjänster kunna övergå till småskollärarynnjänster med en besparing på 3,6–12 miljoner som följd. Besparingsutredningens förslag riktade sig till skolutredningen med uppmaningen att den borde fästa stor vikt vid de statsfinansiella aspekterna.⁵¹⁴

510 Parkin använder begreppen "exclusion" och "usurpation" för dessa stängningar. Usurpation kan översättas till inkräktning på svenska, men jag har istället valt att tala om utvidgning. Parkin menar att usurpation är en facklig strategi. (Parkin 1979, s. 44–45, 74) Denna distinktion görs inte här eftersom såväl exkluderingsförsök som utvidgningsförsök handlar om en kamp om jurisdiktion.

511 Isling 1980, s. 258.

512 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 101.

513 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 100. År 1938 utfärdades en ny stadga och undervisningsplan för småskolseminarierna. Under en femårig övergångsperiod tog sig staten på sig ansvaret för utbildningen av samtliga lärarynnkategorier i folkskolan, dvs. även för småskollärarynnorna. Anmärkningsvärt är dock att från och med detta år togs endast kvinnliga elever in vid småskolseminarierna. (Åberg 1978, s. 157)

514 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 100.

Folkskollärarna, och framför allt folkskollärarinnorna, pressades i detta läge från såväl småskollärarinnorna som ville ta över årskurs tre och fyra, som läroverkslärarna som ville öka antalet klasser med teoretisk inriktning ända från årskurs fem. Om denna situation skulle realiseras skulle folkskollärarnas undervisning begränsas till undervisning av elever som inte valt den teoretiska vägen i årskurs fem till sju (alternativt fem till åtta).⁵¹⁵ Detta hot bidrog till att tona ner konflikterna mellan de manliga och kvinnliga folkskollärarna, och istället riktades oppositionen gentemot småskollärarinnorna.

Frågan om gränsdragningar mellan folkskollärarkategorierna var en infekterad fråga i SAF:s styrelse, och det blev enligt Rohdin och Larsson-Utas inte minst tydligt när småskollärarinnornas representanter begärde utträde ur SAF:s styrelse med hänvisning till folkskollärarmajoritetens skarpa attacker mot småskollärarinnornas utbildningskrav. Representanterna uppmanade också andra småskollärarinnor som var anslutna till SAF att lämna föreningen. I samband med denna schism startade småskollärarinnorna en egen tidning,⁵¹⁶ i vilken de argumenterade för ”Stockholmsmodellen”.⁵¹⁷ Konflikten dämpades dock och småskollärarinnorna återinträdde senare i SAF:s centralstyrelse.⁵¹⁸

Fackmannakommittén följdes av en politiskt tillsatt skolkommision

1940 års skolutredning genomförde ett omfattande arbete men nådde inte fram till någon kompromiss eftersom parterna stod allt för långt ifrån varandra. En ny arbetsgrupp, 1946 års skolkommision, tillsattes av den socialdemokratiska regeringen redan före skolutredningen slutfört sitt uppdrag. Denna gång utgjordes arbetsgruppen av politiska representanter och uppdraget gällde inte längre om de första sex skolåren skulle vara sammanhållna eller hur folkskolan skulle länkas till den högre utbildningen. Direktiven var mer radikala än så och gällde ett eventuellt inrättande av en gemensam 9-årig enhetsskola.⁵¹⁹

Enligt Broady kom pedagogisk progressivism att inkorporeras med den socialdemokratiska jämlikhetsideologin och bli till statlig utbildningsideologi från och med senare hälften av 1940-talet. Den peda-

515 Isling 1980, s. 258.

516 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 100-101.

517 Isling 1980, s. 259.

518 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 101.

519 Isling 1980, s. 238, 302-304, 364.

gogiska progressivismen kallades även för ”folkskolläraryogressivism” eftersom den hade ett starkt stöd inom folkskollärarkåren till skillnad från läroverkslärararkåren. Alva Myrdal framhålls av Broady som den kanske mest betydelsefulla personen för progressivismens etablering inom den svenska politiken då hon bland annat var ett tungt socialdemokratiskt namn i 1946 års skolkommission, och därtill läroplansdelegationens ordförande. Men även folkskollärarinnan och reformpedagogen Ester Hermansson framhålls som en viktig person i denna process.⁵²⁰

Progressivismen är enligt Broady en samhällsreformistisk rörelse som förespråkar individualiserad undervisning som utgår från elevernas erfarenheter, uppmuntrar till samarbete, konstnärligt skapande och projektarbete med hänvisningar till individens behov, utvecklingspsykologi, nyttoaspekter och demokratiska ideal. Detta kan kontrasteras till undervisning som motiveras utifrån till moralfilosofi, kulturarv eller akademiska ämnestraditioner. Broady framhåller att även om progressivismen inlemmades i den socialdemokratiska utbildningssideologin i Sverige, är progressivismen ingalunda ”vänster” i sig själv utan relationen är historisk kontingent.⁵²¹

Sammanfattningsvis: folkskollärarna som korporativa agenter

I denna text, ”Social interaktion”, behandlas hur folkskollärarna under perioden utvecklade ett korporativt agentskap, och hur rörelseintellektuella ledare i lärarorganisationerna kanaliserade lärares kollektiva angelägenheter till ett gemensamt yrkesprojekt att etablera folkskolan som en bottenkola/enhetsskola. Lärarkåren använde olika strategier för att synliggöra och driva sitt yrkesprojekt internt och externt. De bildade föreningar, deltog i pedagogiska debatter, anordnade möten, gav ut lärartidningar och skrifter samt initierade museum och ritualer. De sökte sig också till externa sammanhang och organisationer med inflytande över utbildning och yrket som exempelvis skolbyråkrati, press, akademi, folkrorelser och politik. Vidare skildras hur patriarkala genusstrukturer, infekterade klassrelationer och omstruktureringar av utbildningssystemet aktualiserade spänningar och splittringar i folkskollärarkåren. Under yttre ekonomiskt och socialt tryck konkurre-

520 Broady 1982, s. 22, 28-41, 106. Se även Hartman 1995, s. 196-197 om Hermansson.

521 Broady 1982, s. 109, 138, 142. Som en av progressivismens grundare framhålls amerikanen John Dewey (Broady 1982, s. 142; Hartman 1995, s. 153-164).

rade skilda folkskollärarfraktioner om jurisdiktion, arbetstillfällen, bättre villkor och högre lön, och i kampen om positioner och resurser använde fraktionerna olika former av utvidgnings- respektive exkluderingsstrategier gentemot varandra.

FAS 3.

Strukturell elaboration

År 1962 fattade riksdagen beslut om att införa en ny skolform: grundskolan. Beslutet innebar en genomgripande transformation av läraryrket och den grundläggande utbildningen. Det centrala draget i reformen gällde en sammanslagning av olika skolformer till en gemensam grundskola och i denna skulle alla barn gå oavsett kön och social bakgrund.⁵²² Den svenska staten hade under perioden gradvis skärpt styrningen och kontrollen över de skolformer som kom att inkorporeras i grundskolan, och en rörelse skedde från en utbildningsstruktur av parallella skolformer med skilda huvudmän, utbildningsinnehåll, elevgrupper och lärarkategorier, till ett nationellt koordinerat och mer enhetligt utbildningssystem.

I detta avsnitt, ”Strukturell elaboration”, behandlas den sista fasen i den aktuella historiska cykeln. Avsnittet omfattar en beskrivning och analys av vad som karaktäriserade grundskolan inledningsvis och vad transformationen innebar för de lärare som var verksamma där. Vid en morfogenetisk process förändras, som Archer påpekar, strukturen men också de roller som relaterade till varandra utgör strukturen. De dominerande och oppositionella agenternas elaboration av de strukturella villkoren (se fas 1 och 2), manifesterade sig således i ändrade relationer mellan lärare, elever, stat, kommun och kyrka (fas 3).

Grundskolan

I samband med grundskolans etablering förändrades den grundläggande utbildningens input (rekrytering), process (undervisning: innehåll och metod) och output (examen, kvalifikationer). En kvalitativ förändring av utbildningsstrukturen hade skett. Sådana förändringar genomförs inte över en natt, utan en lång process hade berett vägen

522 Läsåret 1972/1973 hade alla kommuner fullt ut genomfört reformen.

för transformationen. Och en transformation betyder inte endast förändring utan även kontinuitet, när något förändras finns lämningar kvar av det som föregår.

Vid socialdemokratins maktövertagande skapades politiska förutsättningar för mer radikala skolreformer.⁵²³ År 1950 togs ett principbeslut om att inrätta en ny nioårig skola.⁵²⁴ Principbeslutet byggde på 1946 års skolkommissions betänkande, och remissbehandlingen av betänkandet. Under senare delen av 1940-talet hade stridigheter om att införa folkskolan som bottenkola övergått i partipolitiskt konsensus i 1946 års kommissionsarbete om att införa en nioårig obligatorisk enhetsskola⁵²⁵. Vad skolkommissionen avsåg med en enhetsskola, och hur reformen skulle genomföras, var mindre tydligt. Huvudprincipen var dock ett skolsystem som var ”sammanslutet till en organisk enhet med en gemensam grundskola”⁵²⁶. Enhetsskolan skulle vara den gemensamma obligatoriska utbildning som föregick eventuella gymnasiestudier⁵²⁷, eller yrkesliv.

Skolkommissionen förordade ett enhetligt utbildningssystem uppbyggt i tre nivåer: obligatorisk sammanhållen grundskola, gymnasieskola som inkluderade all utbildning efter grundskolan, samt högskola för postgymnasial utbildning.⁵²⁸ För studiebegåvade elever skulle möjlighet finnas att studera vidare på högre nivåer och avgörandet skulle inte ske utifrån föräldrarnas sociala eller ekonomiska ställning, eller om eleverna bodde på landsbygd eller i stad.⁵²⁹

Den specifika utformningen av den nya skolan skulle enligt 1950 års

523 Jmf. Åmarks behandling av tandläkareförbundet och folktandvården i Åmark 1989, s. 98.

524 Marklund 1984, s. 40–41; Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 165–166; Lindensjö & Lundgren 2000, s. 49–513. Principbeslutet tolkades på olika sätt. Enhetsskolans anhängare tolkade det som att ett beslut fattats om obligatorisk nioårig enhetsskola. Anhängarna av parallellskolsystemet tolkade beslutet som att en försöksverksamhet först skulle genomföras och utvärderas innan riksdagen slutgiltigt tog beslut. (Marklund 1984, s. 41).

525 Isling 1980, s. 364. 1946 års skolkommission dominerades av socialdemokrater (Egidius 2001, s. 59). När skolkommissionens rapport sändes på betänkande, och vid behandlingen i riksdagen, visade sig en splittring mellan konservativa partier, läroverksförespråkare och andra akademiskt orienterade grupper samt resterande politiska partier och folkskoleförespråkare (Isling 1980, s. 364–365). Förespråkare för enhetsskolan fanns bland liberaler och socialister, men också bland näringslivsföreträdare. Liberaler och socialister såg skolan som en möjlighet till social rättvisa, jämlikhet och utjämning, medan näringslivet ville se en reformering av utbildningen för att klara kraven för en rikt differentierad arbetsmarknad (Egidius 2001, s. 70).

526 SOU 1948:27, s. 41. Ordet ”grundskola” blev den beteckning som från och med 1962 kom att syfta till den första delen/den grundläggande obligatoriska utbildningen inom det statliga kommunala skolsystemet (Egidius 2001, s. 67). Kommissionen förordade en enda skolform, men accepterade efter kompromisser praktiska realskolor och flickskolor (Lindensjö & Lundgren 2000, s. 52).

527 SOU 1948:27, s. 39.

528 Egidius 2001, s. 67–68.

529 SOU 1948:27, s. 41.

riksdag bestämmas efter försöksverksamhet.⁵³⁰ Stor tilltro fanns till att forskning skulle kunna lösa politiska tvistefrågor.⁵³¹ En rad kommuner startade försök med nioårig enhetsskola uppdelad på lågstadium, mellanstadium och högstadium.⁵³² Försöksverksamheten pågick i tolv år och under tiden avvecklades parallella skolformer.⁵³³

1956 års regering ansåg enligt Henry Egidius att det hade skett tillräckligt med experimentering i skolan och uppmanade riksdagen att ta ett definitivt beslut om att införa en nioårig enhetsskola. Tills vidare kallades denna försöksskola. En kommitté utsågs för att sammanställa och analysera erfarenheterna från försöksverksamheten och utifrån det lägga förslag på skolans utformning. Denna kommitté fick namnet 1957 års skolberedning. I nära anslutning till skolberedningen genomfördes empiriska undersökningar om exempelvis vad som borde ingå i skolämnena. Det skedde genom att företrädare för yrkesliv och gymnasium tillfrågades. Uppdelningen i linjer och sektorer som kom att känneteckna grundskolan inledningsvis kan förstås i ljuset av denna typ av forskning.⁵³⁴ Skolberedningens betänkande 1961 var en politisk kompromiss mellan partierna i riksdagen, kommunisterna undantagna. Den borgerliga oppositionen fick igenom en uppdelning av eleverna på högstadiet, men de fick ge vika gällande att denna skulle ske redan vid årskurs 5.⁵³⁵ Vid remissbehandlingen framfördes kritik mot Skolberedningens betänkande från flertalet läroverk och akademiska instanser, medan representanter för folkskolan, kommunen och näringslivet generellt ställde sig positiva.⁵³⁶

Centralisering av utbildningsstrukturen

I Sverige hade allt tätare band utvecklats mellan stat och medborgare. Demokratiseringsprocessen hade gett medborgarna ökat inflytande över staten, men staten hade också stärkt sitt inflytande över medborgarna. Sedan 1932 satt socialdemokraterna i regeringsposition.⁵³⁷ Reformeringen av utbildningsstrukturen var ett led i socialdemokra-

530 Marklund 1984, s. 41.

531 Husén 1988, s. 71-75; Husén 1994, s. 123; Lindensjö & Lundgren 2000, s. 56; Se Husén & Härnqvist 2000 för exempel på forskning om begåvningsreserven, vilken var kopplad till utbildningspolitiska reformer.

532 Egidius 2001, s. 74.

533 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 122.

534 Egidius 2001, s. 78-79, 83-84.

535 Egidius 2001, s. 84. Högerns representant reserverade sig och lämnade kompromissen. Högern modifierade senare sin ståndpunkt vid riksdagsbehandlingen. (Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 183-184)

536 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 183-184.

537 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 29, 40.

ternas och deras allierades strävan att utjämna sociala ojämlikheter.⁵³⁸ Vägen till målet skulle enligt Lindensjö och Lundgren nås genom en välfärdsstat med stark offentlig ledning. I linje med detta centraliserades styrningen över utbildningen och beslut kring innehåll och arbetsformer skulle fattas på högsta nivå. Detta motiverades från politiskt håll utifrån såväl effektivitets- som legitimitetsskäl. Man menade att effektiviteten ökade vid centralisering eftersom man på central nivå hade bättre förutsättningar för samordning och helhetsbedömning. Vidare skulle systemets legitimitet gynnas av att beslut fattades i närheten av riksdag och regering.⁵³⁹ Denna strategi ligger i linje med Archers definition av centraliserade system vilka enligt henne är ett system där en beståndsdel eller ett subsystem dominerar systemets verksamhet. I ett sådant system orsakar även mindre förändringar i centrum reella förändringar i periferin.⁵⁴⁰

Centraliserade utbildningssystem uppkommer enligt Archer i huvudsak genom begränsande strategier, dvs. genom lagliga restriktioner som inskränker privata utbildningsinitiativ.⁵⁴¹ Detta visade sig i den svenska politiken genom att inskränkningar infördes gentemot enskilda skolformer och det statliga stödet till dem skars också drastiskt ner.⁵⁴² Restriktioner och indraget stöd gällde även flickskolorna som avskaffades i samband med grundskolans införande. Avvecklingen skedde trots att en expertutredning vid 1957 års skolberedning förespråkade att flickskolorna skulle få finnas kvar på grund av deras unika värde och speciella pedagogik med betoning på språk, humaniora och praktiska inslag. Men i de utredningar som föregick nedläggningen ansågs inte könsskillnaderna vara så stora att de motiverade skilda skolformer för pojkar och flickor.⁵⁴³

Utbildningssystem präglas enligt Archer i högre eller mindre utsträckning av standardisering, systematisering, specialisering och differentiering. Standardisering och systematisering syftar på den

538 Jmf. Lindensjö & Lundgren 2000; Magnusson 1997, s. 445-461.

539 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 162.

540 Archer refererar till Hall & Hagen, i Archer 1979, s. 175; se även Archer 1979, s. 207. Motivet till att referera till Archer här är att hon har arbetat in definitionen av centraliserade system i sin teori om utbildningssystem.

541 Archer 1979. Centraliserade system har en tätt integrerad intern struktur, vilket delvis beror på att de i högre utsträckning är planerade än decentraliserade system (Archer 1979, s. 207). Decentraliserade utbildningssystem uppkommer i huvudsakligen genom inkorporering av olika utbildningsnätverk, men integreringen av de olika nätverken är inte lika genomgripande och deras respektive särdrag lever tydligare kvar inom systemet (Archer 1979).

542 Sjöberg 1994, s. 184-189; jmf. Richardson 1999, s. 68-70.

543 Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hågerström 2002, s. 43-44.

nationella utbildningens förhållande till staten, medan differentiering och specialisering relaterar till utbildningens förhållande till andra agenter.⁵⁴⁴ De två först nämnda egenskaperna dominerar i centraliserade system, medan de två senare dominerar i decentraliserade system.⁵⁴⁵ Genom att centralisera styrningen över den obligatoriska skolan skulle alla elever i Sverige garanteras tillgång till undervisning av jämn och hög standard, och genom att samordna de olika utbildningsnivåerna skulle alla elever ges möjlighet att gå vidare från lägre till högre utbildningsnivåer, dvs. jämlikhet skulle uppnås genom standardisering och systematisering.⁵⁴⁶ Men även specialisering och differentiering kom att prägla den svenska grundskolan.

Systematisering

Vid 1940-talets slut fanns en mångfald av olika skolformer. Mångfalden var dock enligt Marklund tydligt strukturerad i en folkskole-del, vilken omfattade folkskolor, fortsättningsskolor och vissa högre skolor, samt en läroverksdel, som inkluderade flickskolor, realskolor och läroverk.⁵⁴⁷ Grundskolereformen syftade till att överskrida denna uppdelning genom en sammanslagning och koordinering av de olika skolformerna till ett system.

Det svenska centraliserade utbildningssystemet präglades av systematisering, dvs. med Archers terminologi så stärktes relationerna mellan de inkorporerade skolformerna, och en övergång till helhet skedde.⁵⁴⁸ En viktig aspekt av systematisering är att en hierarkisk utbildningsorganisation utvecklas och att en sammanjämkning och koordinering sker mellan de olika nivåerna och deras utbildningsmål.⁵⁴⁹ Koordineringen av utbildningen skedde genom en reformering av organisationen, genom central formulering av innehåll och kunskapskontroll, samt anpassning av lärarutbildningen. Grundskolan organiserades hierarkiskt i form av treårigt lågstadium, följt av treårigt mellanstadium och slutligen treårigt högstadium. De första åtta åren skulle vara gemensamma för eleverna, men det sista året delade

544 Archer 1984, s. 72.

545 Archer 1979; Archer 1984.

546 Jmf. Lindensjö & Lundgren 2000.

547 Marklund 1984, s. 29.

548 Jmf. Archer med referens till Hall & Hegan, Archer 1979, s. 176.

549 Archer 1979, s. 176-177.

de upp sig utifrån sina val av linjer.⁵⁵⁰ Systematisering av verksamhetens innehåll skedde också genom nationella undervisningsplaner och standardprov. Dessa användes för kunskapskontroll, de styrde och koordinerade innehåll, arbetsformer och nivån på undervisningen. Genom standardproven fick lärarna information om hur deras klass låg till prestationsmässigt i förhållande till resten av landets elever. Klassens prestationsnivå skulle reglera lärarnas betygssättning av eleverna, och betygen låg sedan till grund för elevernas möjlighet att söka vidare utbildning efter uppnådd grundskoleexamen.⁵⁵¹ Ett ytterligare uttryck för koordinering av undervisningen var att lärarnas utbildning anpassades för de olika utbildningsnivåerna.⁵⁵²

Standardisering

Grundskolan präglades också av standardisering. I likhet med Archer avses här med standardisering att administrativa agenter kontrollerade och likriktade verksamheten. En administration upprättades och stärktes utifrån politikerns behov av att följa upp att målsättningar och lagar följdes, samt för att kontrollera hur de offentliga finanserna användes⁵⁵³.

Samma år som beslutet om grundskolan togs, dvs. 1962, fastställde riksdagen och regeringen skolverksamhetens syfte i skollag och läroplan.⁵⁵⁴ Skollagen innehöll allmänna föreskrifter om skolverksamhetens syfte,⁵⁵⁵ och läroplanen omfattade mål och riktlinjer, samt tim- och kursplaner för skolverksamheten och tillämpades successivt från och med läsåret 1962/1963. Läroplanen utgavs av Skolöverstyrelsen på grundval av förslag från 1957 års skolberedning och sedan vissa delar fastställts av regeringen/Kungl. Maj:t.⁵⁵⁶

Den nationella skoladministrationen avsåg att garantera att de utbildningspolitiska målen uppfylldes, samt att utbildningen genom

550 Detta förslag lades redan av 1946 års skolkommitté (SOU 1948:27, s. 73–81. Se även Lindensjö & Lundgren 2000, s. 51–52).

551 Om standardprov se Fredriksson m.fl. 1971, s. 478–482; Egidius 2001, s. 91; Marklund 1984, s. 30. Standardprov började användas 1944 och från och med 1949 kunde folkskolans betyg användas som inträdesbiljet till högre utbildning (Marklund 1984, s. 30).

552 Jmf. Archer 1979, s. 178.

553 Archer 1979, s. 164–165.

554 Fredriksson m.fl. 1971, s. 422–423.

555 Fredriksson m.fl. 1971, s. 423.

556 Fredriksson m.fl. 1971, s. 422. Under en övergångstid gällde även 1955 års undervisningsplan för rikets folkskolor. Denna var formellt giltig ända tills grundskolereformen hade genomförts fullständigt. Undervisningsplanen hade tillkommit under medverkan av representanter för bland annat lärarorganisationerna (Fredriksson m.fl. 1971, s. 420–422).

standardiseringen höll en jämn och hög kvalitet över landet.⁵⁵⁷ Auktoriteten inom centraliserade system är enligt Archer hierarkiskt fördelad, och lägre nivåer är förbundna och kontrolleras av högre nivåer.⁵⁵⁸ Grundskolans administrativa organisation bestod av Skolöverstyrelsen på nationell nivå, länskolnämnder på länsnivå, skolstyrelse och skolchef på kommunnivå samt överlärare/rektor med personal på skolenivå.⁵⁵⁹ Skolöverstyrelsen, som etablerades redan 1918,⁵⁶⁰ hade växt till en myndighet med hundratals anställda och stort politiskt inflytande. Dess uppgift var att se till att riksdagens och regeringens beslut verkställdes. Verkets oberoende ställning innebar att det också fungerade som en självständig agent på utbildningsarenan.⁵⁶¹ Länskolnämnderna inrättades först 1958. De var statliga tillsynsmyndigheter som skulle fördela och kontrollera statsbidragen till skolorna. De organiserade inspektioner av skolorna, samt fick till uppgift att ansvara för tillsättning av skolledare och lärare. En kommunal skolförvaltning byggdes också upp. Skolstyrelser och skolchef hade visst lokalt inflytande, men det begränsades kraftigt av centrala regleringar och förordningar samt det ekonomiska regelsystemet.⁵⁶² Den politiska regleringen var långtgående och statsbidragen var knutna⁵⁶³ till exempelvis utformningen av skollokalerna⁵⁶⁴ samt antal elever per klass.

Specialisering

Det rådde i stort sett politisk enighet om att en reformering behövdes av den befintliga utbildningsstrukturen. Den ökade efterfrågan på högre utbildning bland elever och föräldrar hade bidragit till en kraf-

557 Den högre utbildningen i Sverige hade i regel riksgiltiga läroplaner, men det hade inte folkskolan. Den hade normalplaner, utkomna 1878, 1889 och 1900, vilka kan sägas ha utgjort mindre genomgripande former av läroplaner. Normalplanerna medgav dock stora lokala variationer och enskilda skoldistrikt och skolor hade vanligtvis egna tim- och kursplaner. År 1919 kom en undervisningsplan med syfte att öka enhetligheten inom folkskolan. Även denna förutsatte att varje kommun fastställde sin egen läroplan. 1921 års folkskolestadga, vilken i huvudsak gällde oförändrad till 1958, påbjöd att varje skoldistrikt skulle ha sitt eget reglemente i form av en lokal ordningsstadga och en lokal läroplan. Reglementet utarbetades av kommunens skolstyrelse. Därpå yttrade sig de statliga folkskoleinspektörerna om reglementet, för att det sedan skulle fastställas av domkapitlet. Tim- och kursplanerna varierade avsevärt, men skoldistriktet kom allt mer att följa de av Skolöverstyrelsen förslagna normalreglementen. (Marklund 1984, s. 29) Före 1947 tjänade undervisningsplanen endast som norm för lokala läroplaner, men från 1947 fick kommunerna befogenhet att tillämpa undervisningsplanen direkt (Fredriksson m.fl. 1971, s. 419).

558 Archer 1984, s. 79.

559 Fredriksson m.fl. 1971, kap 2; Richardson, Lönnström & Smedberg 1984, s. 47-58. Om överlärare och rektorer se Ullman 1997.

560 Fredriksson m.fl. 1971, s. 68; Lindensjö & Lundgren 2000, s. 37.

561 Egidius 2001, s. 99-100.

562 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 40, 55.

563 Richardson 1992a, s. 79-80.

564 För statsbidragens inflytande på skollokalernas utformning se Lindqvist 1992a.

tig utbildningsexpansion, och det rådde en akut brist på läroverkslärare. Även brister i läroverkets undervisning som det stora frånfallet av elever påverkade viljan att reformera skolväsendet.⁵⁶⁵ Skiljelinjen gällde snarast om hur stor differentiering, här kallad specialisering, som skulle prägla grundskolan. För att möta elevernas skilda förutsättningar och intressen byggdes en rad valmöjligheter och svårighetsnivåer in i utbildningen.⁵⁶⁶

Den nioåriga grundskolan delades upp i studievägar och studieinriktningar som föreberedde för antingen yrkesliv eller vidare studier. I årskurs 7 och 8 kunde elever och deras föräldrar börja göra vissa studieval, och i årskurs nio valde de linje. Linjerna som kunde väljas inför årskurs 9 var följande:

- 9g och 9h som var teoretiskt inriktade linjer. 9g var gymnasieförberedande och vände sig enligt Egidius till det blivande ledande skiktet i samhället, medan 9h var en humanistisk, allmänbildande linje som var arvtagare till flickskolans undervisning och innehåll.

- 9s, 9m och 9t motsvarade utbildning för det sociala mellanskiktet och omfattade socialt, ekonomiskt och tekniskt inriktade linjer.

- 9ht, 9ha, 9tp vände sig till elever med sikte på manuellt arbete och kroppsarbete. Linjerna var yrkesinriktade och förberedde för hushållstekniskt arbete, handel och tekniskt praktiskt arbete.

- 9pr var en allmänpraktisk linje för elever utan särskild inriktning.

Linjerna syftade till vidare studier eller arbete i fem sektorer: högre utbildning, allmän sektor, teknisk sektor, merkantil sektor och social sektor.⁵⁶⁷ De tidigare skolformerna levde så kvar inom enhetsskolans tak. Mängden av inriktningar och specialiseringar gjorde enligt Egidius beteckningen enhetsskola obsolet, och ett namnskifte skedde till "grundskola".⁵⁶⁸ Skolberedningen poängterade samtidigt att "grundskolan är och måste betraktas som en hel och odelbar enhet", och att lärarna borde känna sig som "medarbetare i en för eleverna nioårig obruten skolgång".⁵⁶⁹

Orsaken till specialiseringarna inom grundskolan står att finna i de multipla mål som olika agenter drev i förhållande till utbild-

565 Richardson 1999, s. 74-75.

566 Egidius 2001, s. 69, 75.

567 Skolberedningens betänkande 1961:30, särskilt s. 783. Se även Egidius 2001, s. 84-87.

568 Egidius 2001, s. 87.

569 Prop. 1964:54, s. 93-94 i Egidius 2001, s. 87.

ningen. Tryck utövades från starka intressegrupper som samtidigt var associerade till sektorer av den centrala politiska eliten.⁵⁷⁰ 1946 års skolkommision tog enligt Egidius ställning för en enhetsskola, men tog avstånd från likriktning, vilket troligtvis var en förutsättning för att få igenom det radikala förslaget. Motståndarna till enhetsskolans målade nämligen upp en bild av en nivellerad och utslätad skola och likriktning kunde enligt skolkommisionen undvikas genom att specialisering skedde inom grundskolans ram.⁵⁷¹

Differentiering

Genom att utformningen av utbildningen var ett resultat av förhandlingar, konflikter och kompromisser mellan olika politiska parter och intressegrupper förhindrades att en exklusiv länk uppstod mellan en dominant agent och grundskolan. På så vis skapades en självständig, autonom utbildningsorganisation differentierad från andra samhällsorganisationer.⁵⁷² Detta till skillnad från exempelvis då kyrkans verksamhet och folkundervisningen sammanföll, och prästens roll överlappade undervisarens (se kapitel 4). Differentieringsprocessen, som bäddade för skolans autonomi, bidrog samtidigt också till att skolans mål kom att präglas av en rad motstridiga budskap.⁵⁷³ Skolans disparata mål härstammade från "en överbefolkad formuleringsarena"⁵⁷⁴, dvs. en inkludering av skilda intressegruppers mål i en och samma verksamhet.

Grundskolläraryrket

Välfärdsstatsprofessionella, som Edmund Dahlström uttrycker det, både "tjänar folket och tjänar på folket".⁵⁷⁵ Detta gällde i allra högsta grad folkskollärarna som hade allierat sig med liberaler och socialdemokrater för att etablera folkskolan som botten-skola och senare enhetsskola, ett projekt som utgjorde en del av välfärdsstatsbyggandet. Folkskollärarnas kampanj för en förbättrad grundläggande undervisning fick till slut stöd hos både allmänhet, riksdag och regering. Pro-

570 Jmf. Archer 1979, s. 180-182.

571 Egidius 2001, s. 57-58, 71.

572 Archer 1979, s. 178-180; Archer 1984, s. 75-76.

573 Om motstridigheter vad gäller skolans uppdrag se exempelvis Isling 1980; Isling 1988; Lindensjö & Lundgren 2000, men även Persson 1994; Persson 1996.

574 Benämningen "överbefolkad formuleringsarena" är i modifierad form hämtat från Lindensjö & Lundgren 2000, s. 173.

575 Uttrycket är hämtat från Dahlström 1979, s. 11.

jektet innebar samtidigt att folkskollärarna skapade en större marknad för sitt yrke. Genom att förbättra villkoren för folkskolan förbättrades också de egna arbetsvillkoren. Men vilka blev grundskolereformens konsekvenser mer konkret för lärarna? Hur påverkade reformen lärarnas arbetsvillkor och inflytande över yrke och utbildning?

Centrala förhandlingar

I centraliserade utbildningssystem förhandlas och beslutas enligt Archer utbildningsfrågor vid, eller i närheten av, det politiska centrat. Agenter som vill driva igenom förändringar måste därför organisera sig och skapa allianser för att komma till tals.⁵⁷⁶ Detta gällde också för lärarna. Lärarna valde att delta i den politiska interaktionen på nationell nivå för att kunna driva igenom sina projekt. De verkade i den nationella politiken och före detta lärare var verksamma inom politiken som riksdagsmän och statsråd.⁵⁷⁷ Lärarna var också via intresseorganisationer som exempelvis Sveriges allmänna folkskolläraryrkeförbund, deras respektive särorganisationer och Tjänstemännens centralorganisation (TCO) representerade i kommissioner, utredningar och remissbehandlingar av utbildningsfrågor.

Systematisering

Parallellt med att utbildningen systematiserades och ordnades till en helhet i grundskolan, skedde en samordning av de lärare som skulle vara verksamma i den nya skolformen. Detta gällde såväl deras arbetsområden inom grundskolan som deras utbildning inför sitt uppdrag.

Positioner inom grundskolan

De olika lärarkategorierna hade kämpat för att försvara och även expandera sina respektive jurisdiktioner inom den grundläggande utbildningen. Kampen hade för småskolläraryrket gällt att utvidga sitt yrkesfält, för folkskolläraryrket, flickskolläraryrket och läroverks-

⁵⁷⁶ Archer 1984, s. 103, 173–179.

⁵⁷⁷ Som framstående exempel brukar Fridtjuv Berg, liberal och 1905 utnämnd till ecklesiastikminister, Värner Rydén, socialdemokrat och 1917 utnämnd till ecklesiastikminister, Josef Weijne, socialdemokrat, ecklesiastikminister och ordförande i 1946 års skolkommision nämnas. Dessa och andra folkskolläraryrkeprofiler betydde mycket för folkskolans och folkskolläraryrket. (Se exempelvis Bruce 1940, s. 381–378 om Berg; Marklund 1997, s. 73–81 om Berg och Rydén; Richardson 1992b, s. 159–161 om Berg, Rydén och Weijne) Till dessa statsråd med folkskolläraryrkebakgrund menar jag också att Ulla Alm Lindström och Hildur Nygren bör framhållas. Nygren var ecklesiastikminister 1951 och Lindström var konsultativt statsråd med ansvar för familje-, konsument-, bistånds- och flyktingfrågor (Sjögren 2003).

lärarna primärt att bevara/befästa sina yrkesfält, samt för de manliga folkskollärarna att avgränsa/stänga yrkesfält gentemot folkskollärarinnorna och utvidga gentemot läroverkslärarna. Hur utföll då kampen om positioner inom grundskolan?

Den nya skolan delades in i tre treåriga stadier: lågstadium, mellanstadium och högstadium. På lågstadiet skulle småskollärare undervisa, på mellanstadiet folkskollärare och på högstadiet ämneslärare.⁵⁷⁸ Kampen om årskurs tre hade så slutgiltigt utfallit till småskollärarinnornas fövör. Beslutet om att årskurs tre successivt skulle tillfalla småskollärarinnorna hade fattats redan 1950, och det började verkställas 1953. Skolöverstyrelsen hade gjort beräkningar som visade på ett överskott av småskollärarinnor och ett underskott på folkskollärare.⁵⁷⁹ Reformen skulle bidra till en justering av denna obalans. En annan möjlig anledning till reformen var ekonomiska skäl (se besparingsutredningens förslag).

Småskollärarinnorna hade länge arbetat för att utvidga sitt yrkesfält och var nöjda med reformen, och redan 1954 konstaterade Sveriges småskolläraryörbunds styrelse med tillfredsställelse att arbetslösheten bland småskollärarinnorna inte längre var något problem.⁵⁸⁰ Folkskolläraryörbunden (Sveriges folkskolläraryörneförbund och Sveriges folkskolläraryörbud) var å andra sidan missbelättna med att riksdagen redan före det slutgiltiga beslutet om grundskolans införande och utformning hade avgjort frågan om lärarnas jurisdiktion. Folkskolläraryörbunden menade att reformen innebar en sänkning av kompetensen i årskurs tre och ställde sig därtill i vissa fall tveksamma till det påstådda överskottet av småskollärarinnor.⁵⁸¹

Mellanstadiet tillföll som nämnts folkskollärarna. Men vem skulle ta hand om högstadiet? Att lärare från realskolor och flickskolor skulle undervisa elever i detta ålderspann föreföll självklart, eftersom så redan var fallet.⁵⁸² Men även folkskollärarna undervisade i en folkskola där åtta av skolåren var obligatoriska, och i vissa skoldistrikt hade undervisningen utsträckt sig till ett frivilligt nionde och till och med tionde år. Intresset från föräldrar och elever hade också drivit fram treåriga realskolor som var inbyggda i folkskolan, och även där

578 Marklund 1984, s. 130-135.

579 Åberg 1978, s. 162-163.

580 Åberg 1978, s. 163, 171.

581 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 98-99.

582 Jmf. Marklund 1984, s. 130-135.

arbetade många folkskollärare som ämneslärare.⁵⁸³ Folkskollärarna hade förlorat årskurs tre till småskollärarinnorna, och nu skulle högstadiet omfatta årskurs 7-9. Skulle folkskollärarna förutom årskurs tre även förlora årskurs sju till och med nio?

Folkskollärarna krävde att vidareutbildade folkskollärare skulle utgöra 50 procent av de ämneslärare som skulle undervisa på högstadiet⁵⁸⁴ och deras krav sammanföll med att det vid tiden rådde akut brist på läroverkslärare.⁵⁸⁵ Antalet elever hade stigit kraftigt och andelen elever som gick i realskola ökade från 10 procent av en årskurs till närmare 40 procent från mitten av 1920-talet till slutet av 1940-talet.⁵⁸⁶ Det föreföll därför rimligt för statsmakten att låta folkskollärarna ta del av ämneslärartjänsterna på högstadiet.⁵⁸⁷ Omkring hälften av dessa tjänster vigdes så för vidareutbildade folkskollärare.⁵⁸⁸ Läroverkslärarnas riksförbund (LR) tillstyrkte förslaget, troligtvis delvis på grund av den rådande lärarbristen. Förbundet såg det dock som en nödlösning och krävde att folkskollärarna kompletterades med minst två akademiska betyg.⁵⁸⁹ Beslutet om vidareutbildade folkskollärare som ämneslärare på högstadiet avsågs vara ett led i överbryggandet av distansen mellan akademiskt utbildade läroverkslärare och seminarieutbildade folkskollärare.⁵⁹⁰

Lärarytbildningen

Hur skulle lärarna förberedas för sina nya uppgifter? Redan 1946 års skolkommision hade en vision om en enhetlig lärarkår och en sammanhållen lärarytbildning vid gemensamma lärarhögskolor.⁵⁹¹ Men beslutet om att inrätta sådana lärarhögskolor kom att dröja till 1967. Redan före beslutet om generell etablering av lärarhögskolor, startades dock sådana i de största städerna (Stockholm, Göteborg och Malmö),

583 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 122.

584 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 129.

585 Richardson, Lönnström & Smedberg 1984, s. 75.

586 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 50. Den ökade efterfrågan på realskolutbildning kan förstås utifrån att utbildning visade löna sig, och att elevernas levnadsbana allt mer kom att handla om deras utbildningsval (Lindensjö & Lundgren 2000, s. 56).

587 Jmf. Richardson, Lönnström & Smedberg 1984, s. 75.

588 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 129; Fredriksson m.fl. 1971, s. 303.

589 LR accepterade således inte Skolverstyrelsens beföringskurs (Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 173).

590 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 173.

591 SOU 1948:27, s. 41, 405-409. Se även Egidius 2001, s. 67-68. Om lärarhögskolor se Fredriksson m.fl. 1971, s. 248.

men omfattningen av deras verksamhet var blygsam.⁵⁹²

I och med att lärarhögskolor inrättades skulle folkskoleseminarierna upphöra med sin verksamhet, men detta dröjde. Under tiden genomfördes en preliminär lösning som innebar att småskollärare och folkskollärare utbildades vid gemensamma folkskoleseminarier. Utbildningen till lågstadielärare och mellanstadielärare samordnades och bedrevs av lektorer och övningslärare med likvärdig kompetens. Riksdagen fastställde den nya utbildningen 1958 och den påbörjades läsåret 1960/1961.⁵⁹³

För att bli småskollärare krävdes nu tre års utbildning för personer med realexamen och två års utbildning för studenter med studentexamen. Förlängningen av småskollärarytbildningen motiverades med att småskolläraryrket utökats. Småskolläraryrket ställde sig positivt till förändringen. Det innebar enligt Åberg ett betydande framsteg när det gällde att få ”en med övriga klasslärare likvärdig men för lågstadiet specialiserad utbildning”⁵⁹⁴. En ytterligare förändring av småskollärarytbildningen var att den nu återigen öppnades för män. I den tidigare seminariestadgan från 1938 fanns ju en bestämmelse om att enbart kvinnliga elever kunde söka till småskollärarseminariet. Yrkestiteln ändrades också från småskolläraryrket till småskollärare.⁵⁹⁵

För folkskollärarna var förändringarna av seminarietutbildningen begränsad och handlade huvudsakligen om ändringar av tim- och kursplaner.⁵⁹⁶ Intagningen till folkskolläraryrket hade alltid skett efter könskvotering, och vanligtvis var 60 procent av platserna vikta för män och 40 procent för kvinnor. I samband med reformeringen av seminarierna 1958 ändrades fördelningen till hälften kvinnor och hälften män. Det var visserligen ett framsteg för folkskolläraryrket, men förbundet motsatte sig könskvotering helt eftersom det missgynnade deras medlemmar. Det hade dock inte vunnit gehör för sina protester.⁵⁹⁷

Av småskole- och folkskolelärarna krävdes seminarietutbildning och av högstadielärarna akademisk utbildning. Huvuddelen av de högre skolornas lärare var adjunkter eller lektorer. Adjunkterna hade akade-

592 Marklund 1984, s. 133. Lärarhögskolan i Stockholm startades redan 1956. För en historik över högskolan se Arfwedson red. 1996.

593 Åberg 1978, s. 172-175.

594 Åberg 1978, s. 174.

595 Åberg 1978, s. 173-175.

596 Fredriksson m.fl. 1971, s. 250.

597 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 109-110.

misk utbildning motsvarande en fil.mag. examen och i examen ingick en obligatorisk kurs i psykologi och pedagogikens teori och historia. Lärarna avkrävdes därtill ett provår/en provtermin som lärare innan de kunde söka lärartjänst. Dessa krav kvarstod för ämneslärarna till 1969.⁵⁹⁸ För de folkskollärare som ville vidareutbilda sig till ämneslärare krävdes, utöver folkskolläraryxamen, viss tjänstgöring samt två betyg i filosofisk ämbetsexamen eller genomgången vidareutbildningskurs anordnad av Skolöverstyrelsen i två terminer.⁵⁹⁹

Standardisering

Standardiseringen av skolans verksamhet var genomgripande. Den genomsyrade såväl nationell nivå, länsnivå, kommunal nivå som skolnivå.

Likriktning

Standardiseringen på nationell nivå, genom riksdagens och regeringens försorg, bestod bland annat av skollag, skolstadga och läroplan som reglerade grundskolans verksamhet.⁶⁰⁰ Regleringen gällde undervisningens innehåll, fördelningen av timmar på varje ämne samt undervisningsformer. Den gällde också klasstorlek, antal grupp-timmar, tilldelning av speciallärarresurser och dylikt.⁶⁰¹ Läroplanernas tämligen detaljerade krav på vilket innehåll lärarna skulle behandla förstärktes av läromedel som ytterligare konkretiserade detta.⁶⁰² Läromedlen kontrollerades och skulle godkännas av Statens läroboksnämnd. Eventuell sanktion av läroböckerna berodde på bedömningen av deras kvalitet, innehåll, objektivitet och pedagogisk utformning, och de läroböcker som inte fick godkänt av nämnden fick heller inte användas i undervisningen.⁶⁰³

Lärarnas arbete påverkades också av de nationella standardprov eleverna gjorde. Standardproven utformades under ledning av Skolöver-

598 Marklund 1984, s. 132-135.

599 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 122. Erbjudandet upplevdes inte tillräckligt lönsamt av många lärare, och en stor del av befodringskurserna fick ställas in. En del folkskollärare vidareutbildade sig istället till adjunkter. (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 123)

600 Fredriksson m.fl. 1971, s. 76-77.

601 Jmf. Carlgren & Marton 2002, s. 79.

602 Carlgren & Marton 2002, s. 80.

603 Melin 1992, s. 205. Statens läroboksnämnd inrättades 1938 och i och med denna blev granskningen av läromedel mer omfattande, även om det redan 1887 fanns en särskild kommitté som granskade folkskolans böcker. Längst pågick granskningen av läroböcker i samhällsorienterade ämnen, vilken inte upphörde förrän 1991. (Melin 1992, s. 205)

styrelsen och skulle utgöra underlag för att elevernas kompetens och betyg blev likvärdiga över landet⁶⁰⁴. Proven bidrog till att legitimera grundskolans betyg som giltiga och antagningsgrundande för vidare utbildning. Kvaliteten på folkskolans undervisning och folkskollära-
nas omdöme hade tidigare ifrågasatts från läroverkshåll, vilket innebar att de folkskoleelever som sökte sig till läroverket tidigare avkrävdes muntliga och skriftliga prov från de mottagande skolorna.⁶⁰⁵

Heterogena grupper och individualisering

I grundskolan undervisades flickor och pojkar samt elever från olika samhällsgrupper. De vistades i samma lokaler, hade samma lärare och samma rektorer⁶⁰⁶. Det var själva syftet med reformen och ett led i en demokratisträvan. Samtidigt fördes livliga diskussioner om hur lärarna skulle kunna hantera de nya heterogena grupperna. Utredare och politiker betonade att elevernas olika behov kunde tillgodoses genom att lärarna individualiserade inom klassens ram⁶⁰⁷.

Differentieringsfrågan har varit en fråga av stor vikt såväl politiskt som bland lärarförbund och lärare. Läroverkslärarnas riksförbund motsatte sig den sena differentiering som 1946 års skolkommision föreslog. Sveriges folkskolläraryförbund ansåg å sin sida att undervisningen skulle vara odifferentierad till och med det sjätte skolåret, och Sveriges folkskollärarynneförbund menade att sen differentiering var teoretiskt riktigt, men praktiskt svår genomförbart och föreslog därför att försöksverksamhet föregick beslut.⁶⁰⁸

I en undersökning 1955/1956 ställde sig nästan tre av fyra högstadielärare sig tveksamma till odifferentierade heterogena elevgrupper, och de såg hellre att man fördelade eleverna efter deras förmåga på olika parallella avdelningar.⁶⁰⁹ Ämneslärare anordnade protestaktioner mot den sena differentieringen av elever och en samordnande kraft i aktionerna var Läroverkslärarnas riksförbund, vars sak också

604 Fredriksson m.fl. 1971, s. 481.

605 Marklund 1984, s. 29-30.

606 Egidius 2001, s. 99.

607 Jmf. Egidius 2001, s. 70. Ordet "differentiering" var negativt laddat för enhetsskolanhängare, och skolkommisionen använde därför ibland istället ordet "individualisering" (Egidius 2001, s. 73).

608 Marklund 1984, s. 77.

609 Läsåret 1955/1956 tillfrågades 292 högstadielärare om hur de ställde sig till olika differentieringsordningar. 4% av lärarna föredrog differentiering inom klassens ram, medan nästan 74% föredrog att man fördelade eleverna efter deras förmåga på olika parallella avdelningar. 17% av lärarna menade att det lämpligaste var att fördela eleverna i enlighet med föregående alternativ, men endast vid undervisning i vissa ämnen. (Marklund 1984, s. 80)

stöddes av den borgerliga pressen.⁶¹⁰ Protester gällde att heterogena undervisningsgrupper varken gynnade eleverna eller samhället, och att en ”slumpvis sammansatt klass praktiskt taget undantagslöst skall hållas samman till och med årskurs 8” utgjorde en ”verklighetsfrämmande doktrin”.⁶¹¹

Ecklesiastikministern Josef Weijne, som själv hade folkskolläraryrkning, ⁶¹² var medveten om lärarnas skepsis mot sammanhållna elevgrupper, men tog ändå fasta på 1946 års Skolkommissions förslag om försöksverksamhet för att utröna frågan. I den proposition som regeringen överlämnade 1950 till riksdagen framgick att:

Skolkommissionen har trots det möjligt att driva individualiseringen så långt, att hela skalan av teoretiska och praktiska begåvningsvarianter under åtta år skulle kunna sammanhållas i ett åtminstone delvis gemensamt arbete inom ramen av en klass, från vilken endast hjälpklass eleverna ha skilts ut. De yttranden, som införskaffats från kollegier och lärarsammanslutningar, stödde icke denna åsikt, och det kunde i förstone ligga nära till hands att på grund härav vilja avföra skolkommissionens idéer ur diskussionen såsom ogenomförbara. Jag tror dock detta vore en förhastad slutsats. En metod, sådan som den av skolkommissionen föreslagna, fordrar särskilda tekniska hjälpmedel: studieplaner, för metoden avpassade läroböcker, läseböcker och annat läsmaterial, systematiskt utarbetade serier av arbetsuppgifter, viss biblioteks- och laboratorieutrustning o.s.v. Dyliga hjälpmedel ha hittills icke i tillräcklig utsträckning framställts i en för vårt land lämplig utformning. Så länge dessa nödvändiga förutsättningar för arbetet saknas, kan man svårligen vänta sig annan utgång av en opinionspejling bland lärarna än den som kommit till uttryck i remissvaren. Jag kan icke finna något anmärkningsvärt i att en lärare säger nej till en ny undervisningsteknik, om han tror sig tvungen att utarbeta den från början, med tomma händer.⁶¹³

Som framgår av citatet fanns det stora förhoppningar om att en metod- och materialutveckling skulle kunna stödja lärarnas arbete med att individualisera undervisningen och på så vis hantera de heterogena elevgrupperna. Långtgående metod- och materialsystem utvecklades med läromedel, lärarhandledningar, arbetsböcker för eleverna, labo-

610 Marklund 1984, s. 90.

611 Citat ur en skrivelse från lärare som protesterade år 1962, i Marklund 1984, s. 90.

612 Richardson 1999, s. 196.

613 Prop. 1950:70, s. 191-192.

rationsutrustning samt bild- och ljudmaterial. Sådana undervisningsteknologiska system beskrevs som självgående och självutvecklande och hade skapats genom sammanlänkning av forskning, utvecklingsverksamhet och läromedelsproduktion. Undervisningsteknologin var inte ett fenomen begränsat till Sverige, utan förekom också inte minst i USA, och där togfördes undervisningsteknologin som ersättare för lärare, eller som ”lärarsäkra”.⁶¹⁴ Systemen skulle med andra ord göra lärarna delvis obehövlige och/eller motverka ojämnheter i lärarnas kompetens.

För att underlätta lärarnas arbete i heterogena elevgrupper inrättades också skolmognadsprov samt specialklasser och stödundervisning på låg- och mellanstadiet. Skolmognadsprov genomfördes på barn i sexårsåldern för att se om de skulle få möjlighet att börja skolan tidigt. Om barnen inte visade sig skolmogna vid skolstarten, kunde de istället gå i skolmognadsklasser i upp till två år, eller tills läraren bedömde att de var mogna att undervisas tillsammans med de andra eleverna. Det inrättades också specialklasser för elever med klen hälsa, beteendestörningar, förståndshandikapp samt skriv-, läs-, räkne- eller talsvårigheter. Därtill kunde elever få stödundervisning, s.k. klinikundervisning.⁶¹⁵ Det skedde med andra ord en rad differentieringar/särskiljningar av elever inom grundskolan.

Specialisering

Samordningen av utbildningen i grundskolan var inte på något vis fullständig. De olika skolformernas och lärarkategoriernas speciella särdrag levde kvar i grundskolan. Småskollärarna var verksamma i lågstadiet och folkskollärarna undervisade på mellanstadiet och högstadiet. Realskolans och flickskolans lärare och traditioner byggdes in i högstadiet⁶¹⁶.

Enligt Marklund bestod grundskolan egentligen av två skolor i ett, en sexårig klasslärarskola och en treårig ämneslärarskola. En huvudsaklig skiljelinje kan med andra ord dras vid lärare med bakgrund i folkskolan och lärare med bakgrund i de högre skolorna. Respektive skolform återspeglade enligt Marklund i stort en samhällsstruktur som gjorde åtskillnad mellan ”folk” och ”elit”, eller styrda och

614 Marklund 1984, s.149–150.

615 Egidius 2001, s. 84, 89–90.

616 Jmf. Egidius 2001, s. 74–75, 99.

styrande. Folkskollärarna ansvarade för utbildningen av folket, och vare sig de själva eller deras undervisning ansågs präglad av bildning. Bildning ägde istället rum i den högre utbildningen, under ledning av akademiskt utbildade lärare. Den högre skolans ämnen och kurser kan härledas till universitetens olika discipliner, medan folkskolans ämnen och kurser mer motsvarade en grundläggande orientering för att hantera vardagslivet och dess krav.⁶¹⁷

Traditioner i lärarutbildningen

Även utbildningen av grundskollärarna kan sägas representera en seminarietradition och en universitetstradition. Folkskollärarseminarierna hade inledningsvis ungefär samma innehåll och arbetsformer som folkskolan avsågs ha. Lärarna fick dels undervisning i folkskolans ämnen, och dels fick de träna sig i de aktiviteter som eleverna förväntades ägna sig åt. Föreställningar fanns om att halvbildning kunde förmå folkskollärarna att sprida irrläror till sina elever, vilket var motiv till att lärarna inte läste mer än den folkskolekurs de själva skulle undervisa i. Ämnesinnehållet togs för givet, och fokus riktades istället mot utformningen av undervisningen. Folkskollärarna ställde själva krav på att fördjupa och förlänga seminarieutbildningen, och strävan att ge yrket en vetenskaplig bas fanns redan vid förra sekelskiftet. Den vetenskapliga förankringen skulle hämtas från pedagogiken, och en första professur inrättades. Men pedagogik var inte ett självklart val av vetenskaplig disciplin för underbyggnad av lärarnas professionella kunskap. När 1946 års Skolkommision behandlade frågan lyftes istället psykologi fram som yrkets vetenskapliga underbyggnad.⁶¹⁸

Läroverkslärarna, senare ämneslärarna, gick först ingen särskild lärarutbildning. Efter en universitetsexamen motsvarande en fil.mag. och ett provår kunde de söka anställningar som lärare. Utbildningen omfattade visserligen en universitetskurs i pedagogik, men utöver det ansågs ingen särskild metodisk eller pedagogisk utbildning behövas. Istället betonades och prioriterades djupa ämneskunskaper.⁶¹⁹

De båda lärarutbildningstraditionerna skilde sig också åt vad gällde förhållandet till det praktiska yrkesutövandet, vilket enligt Carlgren och Marton problematiserades i högre utsträckning inom folkskollä-

617 Marklund 1984, s. 131-132.

618 Carlgren & Marton 2002, s. 94-95.

619 Carlgren & Marton 2002, s. 96-97.

rartraditionen än i läroverkstraditionen. En möjlig förklaring till detta är enligt Carlgren och Marton att läroverkslärarna verkade i en skola med längre historia och där omfattande förändringar inte ansågs önskvärda, medan folkskollärarna var delaktiga i det samhällsförändrande projektet att etablera folkskolan som bottenskola/enhetsskola.⁶²⁰

Differentiering

Vilka konsekvenser fick grundskolereformen för lärarnas autonomi och förhandlingsstyrka gentemot andra utbildningsagenter?

Lärarna och kyrkan

Lärarnas beroende av kyrkan hade varit mycket starkt. De anställdes av skolstyrelsen, där prästen inledningsvis var den självskrivna ordföranden. Prästen var arbetsledare och övervakade lärarens arbete, men också hennes eller hans privatliv och avskedande kunde ske godtyckligt, och exempelvis graviditet eller giftermål var skäl nog att avskeda en småskollärlarinna. Men folkskolan fjärmade sig allt sedan sin tillkomst gradvis från kyrkans överhet. Seminarielärarna⁶²¹ övergick från att vara teologer till att rekryteras från den egna lärarkåren, från 1905 hade lärarna rätt till att ha representanter närvarande i skolrådet⁶²², den kyrkliga ledningen för den obligatoriska skolan avvecklades på 1950-talet i hela Sverige och den borgerliga kommunen tog därefter undantagslöst över skolans lokala ledning.⁶²³ I 1919 års undervisningsplan togs i stort sett katekesundervisning bort,⁶²⁴ och skolans morgonandakt kunde från och med 1950-talet ersättas av sekulariserad morgonsamling med profan musik, diktläsning eller betraktelser över etiska och sociala ämnen.⁶²⁵ När länsskolnämnderna inrättades 1958 tog de över uppdraget från instansen närmast över skoldistriktet, dvs. från domkapitel och biskop. Från och med detta år var inte skolan längre på någon nivå underställd kyrkan.⁶²⁶ Detta var reformer lärarna hade eftersträvat eftersom de innebar ökad diskretion i det dagliga arbete, samt ökat inflytande över utformningen av det egna yrket.

620 Carlgren & Marton 2002, s. 97.

621 Isling 1988, s. 104, 508.

622 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 62.

623 Fredriksson m.fl. 1971, s. 72-73; Åmark 1978, s. 120.

624 Marklund 1984, s. 15.

625 Fredriksson m.fl. 1971, s. 468-470. Morgonsamlingen sanktionerades i 1958 och 1962 års skolstadgor (Fredriksson m.fl. 1971, s. 469).

626 Åberg 1978, s. 120.

Lärarnas egen expertis fick i och med reformerna större erkännande.

Lärarrollen avgränsades som vi sett allt tydligare gentemot kyrkan. Läraryrket renodlades också genom att det inrättades en rad tjänster inom grundskolan som exempelvis rastvakt, vaktmästare, bibliotekarie, skolpsykolog och skolsköterska. Dessa yrkesgrupper övertog uppgifter som lärarna tidigare hade skött och undervisningsuppdraget förtydligades.

Lärarna och staten

Den delaktighetskaptalism som Torstendahl menar präglade samhället omfattade även lärarnas organisationer.⁶²⁷ Folkskollärarna medverkade i offentliga utredningar, kommissioner och remissbehandlings- och de var representerade på höga administrativa poster och inom politiken. Deras aktivitet inom utbildningspolitiken hade gett utdelning och deras botten- och enhetsskolprojekt hade vunnit gehör. Hanna Wanngård, ordförande i folkskolläraryrkesförbundet, uttryckte sig så här vid ett ombudsmöte:

Det väcker ibland förvåning inom andra tjänstemannaorganisationer att vi i lärarsammanslutningarna i så stor utsträckning sysslar med skolfrågor så att dessa oftast ta minst lika mycket tid på våra ombudsmöten som de så kallade rena fackfrågorna. Det är nu en gång så med oss folkskollärare, att skolans organisation, våra kursplaner, våra läroböcker, ja till och med de skolpedagogiska anordningarna spelar så väsentlig roll för oss i vårt dagliga arbete att vi helt enkelt inte kan skjuta sådana frågor åt sidan.⁶²⁸

Folkskollärarna hade varit delaktiga i arbetet att uppvärdera folkskolan och dess utbildning. Genom att medverka i förändringsarbetet var folkskollärarna med i utformandet av skolan och yrket. Deras utbildningspolitiska projekt hade rönt framgång. Projektet hade tilltalat den politiska makten och inrättandet av enhetsskolan var en symbolfråga som knöt an till centrala politiska frågor om social rättvisa och jämlikhet. Processen hade också inneburit att folkskollärarna på relativt kort tid fått märka av kraftigt förbättrade arbetsvillkor. En folkskollärarinna skildrar utvecklingen från 1930 till slutet på 1950-talet genom följande kärnfulla uttalande:

627 Torstendahl 1984, s. 163-167.

628 Wanngård på ombudsmöte 1950, citerad i Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 114.

Från ensliga små skolhus med rökiga kaminer, fotogenlampor, vattenspann och råttor har färden gått vidare till centralskolans alla moderniteter, till bostaden, som berikats med teknikens arbetsbesparande maskiner, och till högskolan, som utbildar för den kommande enhetsskolan.⁶²⁹

Läroverkslärarnas förbund ställde sig å andra sidan kritisk till enhetsskolreformen, vilket kan förstås i ljuset av att reformen också innebar störst negativa ekonomiska och statusmässiga förändringar för de adjunkter som tidigare arbetat i realskolor⁶³⁰ och flickskolor. Läroverkslärarnas och flickskolelärarnas yrkesprojekt fick med andra ord ge vika. Välfärdsstatsbyggandet var en gynnsam kontext för yrkesgrupper som folkskollärarna, och även folkskollärarnas numerära överläge jämfört med läroverkslärarna och flickskolelärarna var troligtvis av betydelse vid förhandlingarna.⁶³¹

År 1937 inordnades småskollärarnas och folkskollärarnas löner i det statliga lönesystemet.⁶³² Det var ett framsteg för lärarna, att vara underställd staten hade högre status än att vara kommunalt underställd.⁶³³ Lärarnas löneförhandlingar skedde efter 1950 mellan civildepartementet och TCO för folkskolläraryrkesförbundets räkning⁶³⁴ samt mellan civildepartementet och SACO för Lärarnas riksförbunds räkning.⁶³⁵ I princip förutsatte överenskommelserna riksdagens godkännande, men det var i praktiken mest en formalitet. Direkta lönediskussioner i riksdagen var därmed ett avslutat kapitel.⁶³⁶

Den statliga löneplanen från 1956 uttryckte en vilja att förbättra lönen för lågavlönade utan beföringsmöjligheter och att genomföra vissa hopprensningar av den statliga lönegradsstegen. Småskollärarnas

629 Lärarinnan är citerad i Elgqvist-Saltzman 1993, s. 168

630 Carlgren & Marton 2002, s. 109; Isling 1988, s. 488–493. År 1962 beslutades om följande månadslöner för lärarna i grundskolan: småskollärare: 1,355–1,505 kronor beroende på ortsgrupp, mellanstadie lärare: 1,605–1,758 kronor beroende på ortsgrupp, vidareutbildad folkskollärare verksam i högstadiet: 1,901–2,052 kronor beroende på ortsgrupp (Fredriksson m.fl. 1971, s. 399–400). Ämneslärarnas normala lönenivå var 2,130–2,275 kronor (Carle; Kinnander & Salin 2000, s. 253). En betydande sammanpressning av de olika lärrarkategoriernas ekonomiska förhållanden hade således skett sedan slutet av 1800-talet då en adjunkt hade fem till sex gånger så hög kontant slutlön som en folkskollärare hade (Isling 1988, s. 490).

631 Jmf. Ullmans diskussion om överlärarnas kontra läroverksrektoreernas och flickskoleföreståndarnas positionsmotsättningar, kamper och resultatet av dessa i Ullman 1997. Jmf. även med Husén 1988, s. 71–72.

632 Marklund 1984, s. 15.

633 Jmf. Ullman 1997, s. 163.

634 Åberg 1978, s. 134.

635 Carle, Kinnander & Salin 2000.

636 Åberg 1978, s. 134.

löner gynnades i detta läge,⁶³⁷ medan folkskollärarna inte kunde se fram emot något generellt löneyft. Istället erbjöds de möjlighet att efter vidareutbildning söka tjänster på högstadiet och därmed placera sig två lönegrader högre än vid vanliga folkskollärartjänster.⁶³⁸

Lärarna och kommunen

Lärarna var en grupp som var särskilt påpassade av samhället när det gällde moraliskt leverne. Betyget iandel kan förstås i ljuset av att familjen, samhället och kyrkan anförtrodde lärarna att fostra formbara barn och unga. Den enskilda läraren var länge beroende av skolstyrelsens medlemmar, dvs. lokalsamhällets potentater. Anställningen av ordinarie lärare avgjordes av skolstyrelserna⁶³⁹ och beroendet grundade sig också i att skolråd eller skolstyrelse betygsatte lärarnas andel.⁶⁴⁰ Betyget i hedrande andel togs bort i 1963 års skolstadga, och därefter utfärdades endast intyg på lärarens tjänstgöring i kommunen. Lärarna fick därmed, i likhet med andra tjänstemän, fredat sitt privatliv.⁶⁴¹ Kontrollen av lärarna fortsatte men i ny skepnad. Från att läraren bedömdes utifrån den lokala skolstyrelsens åsikter och godtycke, skulle avgörandet om eventuell "lärarlämplighet" nu begränsas till antagningsprocesser vid seminarierna. Aspiranterna till lärarseminarierna fick göra lämplighetsprov bestående av muntlig framställning, enskilda intervjusamtal och självbiografiska redogörelser.⁶⁴²

Lärartjänster och överlärartjänster utannonserades ofta till antingen kvinnor eller män. Sveriges folkskolläraryrkesförbund var motståndare till både uppdelningen i kvinnliga och manliga tjänster och skolstyrelsens möjlighet att välja mellan tre olika kandidater, ett system de menade bäddade för godtycke och missgynnade kvinnor.⁶⁴³ Tjänstetillsättningen av lärarna standardiserades och övervakades av de nyrättade länskolnämnderna. De högst meriterade sökande skulle nu

637 Åberg 1978, s. 135.

638 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 118.

639 Fredriksson m.fl. 1971, s. 369.

640 Åberg 1978, s. 117-121.

641 Åberg 1978, s. 121.

642 Om lärarlämplighetsprov se Fredriksson m.fl. 1971, s. 264-265; Lundgren m.fl. red. 1996, s. 369-370. Lärlämplighetsprov förekom för övrigt redan tidigare i samband med antagning till seminarietutbildningen se Elgqvist-Saltzman 1993; Sjöberg 2006b.

643 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 107-108. Exempelvis utannonserades år 1953 245 ordinarie folkskollärartjänster på landsbygden till män och 71 till kvinnor, dvs. 78% av de utannonserade tjänsterna i landsbygden vände sig till män och 22% till kvinnor. I städerna var fördelningen mellan tjänster riktade till män respektive kvinnor betydligt jämnare. 56% av de utannonserade tjänsterna vände sig till män (147 st.) och 44% av tjänsterna vände sig till kvinnor (117 st.). (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 108)

tillsättas på de utannonserade tjänsterna och meritvärderingsnormen fastställdes i förhandlingar mellan lärarorganisationer och myndigheter.⁶⁴⁴ Även skolstyrelsens disciplinära befogenheter gentemot läraren flyttades över till länskolnämnden.⁶⁴⁵

Lärarna och kunskapsproduktionen

Grundskolereformen genomfördes samtidigt som tilltron till den sociala ingenjörskonsten var stark. Forskarsamhället åtnjöt hög status och skolforskarna hämtades från de psykologiska och pedagogiska disciplinerna. Forskningen togs i skolreformernas tjänst och genom vetenskapliga metoder skulle man avgöra hur enhetsskolans mål skulle uppfyllas.⁶⁴⁶ Ecklesiastikminister Josef Weijne⁶⁴⁷ deklarerade år 1950 att lärarna inte själva behövde kontakt med forskning utan var mest behjälpta av konkreta anvisningar för sitt arbete.⁶⁴⁸ Lärarnas uppgift blev istället att omsätta de vetenskapliga rönen i praktisk handling. Lärarnas föreningar och förbund hade tidigare varit aktiva i arrangerande av fortbildning och de hade legat bakom produktion och utgivning av läromedel⁶⁴⁹, men nu övertogs fortbildningen av staten och trenden med undervisningsteknologi och dess "lärarsäkra" läromedel tyder på begränsat förtroende och diskretion för grundskollärarna. Vetenskapssynen, i kombination med den starka centraliseringen av utbildningssystemet, bidrog på det viset till att minska lärarnas inflytande över kunskapsproduktionen.⁶⁵⁰

Folkskollärarna hade verkat för en förbättrad lärarutbildning för att höja folkskolans, men också sin egen, ställning. Genom att öka kvaliteten på sina tjänster kunde utväxlingen i form av lön och andra privilegier förbättras. Inledningsvis krävdes ingen lärarutbildning alls för att bli småskollärare. I slutet av perioden avkrävdes blivande småskollärare två eller treårig småskollärarytbildning beroende på tidi-

644 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 108-109.

645 Fredriksson m.fl. 1971, s. 368-369. Beslut om avsättning av lärare krävde dock även prövning och godkännande av Skolöverstyrelsen (Fredriksson m.fl. 1971, s. 369).

646 Carlgren & Marton 2002, s. 110-113.

647 Richardson 1999, s. 196.

648 Carlgren & Marton 2002, s. 106. med referens till prop 1950:70.

649 Se Englund 1992, s. 95 om lärarnas egen produktion av läromedel. Se även Åberg 1978, s. 75; Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 152-154. Om lärarnas egenbedriva fortbildning se exempelvis Olsson & Larsson-Utas 1988, s. 30; Åberg 1978, s. 77-84; Rodin & Larsson-Utas 1998, s. 150-151, 154-160. SAF tog i början på 1900-talet eget initiativ till utveckling av läroböcker. Ett exempel på detta är Selma Lagerlöfs bok: *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, som var en lärobok i bl.a. geografi och vars omslagsbild på första utgåvan utfördes av Bruno Liljefors. (Olsson & Larsson-Utas 1988, s. 19)

650 Jmf. Carlgren & Marton 2002, s. 106-114.

gare utbildning.⁶⁵¹ I folkskolans barndom förväntades folkskollärarna ha genomgått seminarieutbildning. På 50-talet krävdes fem terminer lärarutbildning av folkskollärarna⁶⁵². Intagningskraven ökade också från genomgången folkskola inför småskollärary- eller folkskolläraryseminarium till antingen realexamen (år 1914 för folkskollärarna och 1931 för småskollärarna) eller studentexamen.⁶⁵³ Såväl småskollärarinornas som folkskollärarnas utbildning uppgraderas och förlängdes således rejält under den aktuella perioden,⁶⁵⁴ medan kraven på ämneslärarna sänktes från en fil.mag. till fil.kand. examen.⁶⁵⁵

Lärarna, eleverna och föräldrarna

Under perioden försköts undervisningens innehåll från kyrklig fostran till sekulariserad medborgerlig utbildning.⁶⁵⁶ Rörelsen gick också från växelundervisning till klassundervisning. Växelundervisningen präglades av stark formalistisk drill,⁶⁵⁷ och lärarna kunde ansvara för ett hundratal elever samtidigt.⁶⁵⁸ När klasstorleken sjönk kraftigt,⁶⁵⁹ påverkades relationen mellan lärare och elev och förutsättningar fanns för mindre formell och standardiserad undervisning. Vid grundskolans införande minskades klasstorleken ytterligare⁶⁶⁰ och individualisering skulle primärt ske inom klassens ram.⁶⁶¹

Retoriken om individualisering kunde dock befinna sig i konflikt med standardiseringsprocessen. I en studie av lärares identitet och arbete visar Rhöse hur en byskollärarynna verksam mellan 1932 och 1970 smög med sin individualisering av undervisningen inför skolinspektören. Lärarinnan var djupt förankrad i den lokala miljön och kände eleverna och deras familjer väl. Det gjorde det naturligt för henne att anpassa undervisningen till de enskilda eleverna, trots att hon uppfattade att individualisering inte ansågs riktigt acceptabelt.⁶⁶²

651 Marklund 1984, s. 132-134.

652 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s.127.

653 Marklund 1984, s. 132-134.

654 Jmf. Marklund 1984, s. 132-134.

655 År 1953 reviderades och sänktes kraven på en fil.mag. examen så att den mer kom att likna en tidigare fil.kand. examen. Därtill sänktes kraven på ämneslärare från och med 1969 års examensstadga från en fil.mag. till en fil.kand. examen. (Marklund 1984, s. 135)

656 Englund 1992; Isling 1992c.

657 Isling 1992c.

658 Richardson 1999, s. 48-49.

659 Marklund 1992b, s. 219; Richardson 1992a, s. 80.

660 Carlgren & Marton 2002, s. 109.

661 Se exempelvis Egidius 2001, s. 73, 75, 91.

662 Rhöse 2003, s. 203-204, 206-207.

Lärarna betonade själv gärna de oegennyttiga aspekterna av sitt yrkesprojekt, men folkskollärarna var också en grupp med intressen som kunde strida mot exempelvis elevintressen. Det visade sig inte minst tydligt i folkskollärarnas motstånd mot att införa agaförbud⁶⁶³. Möjliga skillnader i intressen mellan lärare och elever/föräldrar var motiv till att föräldrarna valde att organisera sig i vad som blev Målsmännens Riksförbund (från och med 1969 Riksförbundet Hem och skola). Förbundet engagerade sig ibland annat mobbningsproblematik och betygsfrågan samt fungerade som remissinstans i större skolutredningar. Föräldrarnas ansvar för sina barn och rätt till inflytande över skolfrågor lyftes fram i utredningar och undervisningsplan.⁶⁶⁴

Emergensen av grundskolan och grundskolläraryrket

Sammanfattningsvis resulterade elaborationen i en transformation av den grundläggande utbildningen i form av uppkomsten av grundskolan, samt en transformation av läraryrket i form av uppkomsten av grundskolläraryrket. Analysen sker till stora delar i ljuset av Archers utbildningsteori. Den grundläggande utbildningen i Sverige skedde först i delvis parallella skolformer, med skilda lärare, undervisningsformer och undervisningsinnehåll. Dessa integrerades nu i grundskolan genom processer präglade av framför allt centralisering, systematisering och standardisering, men också av specialisering och differentiering. Detta var processer som även präglade grundskolläraryrket.

De olika skolformerna, som först utgjorde en divergerad utbildningsstruktur, integrerades till ett utbildningssystem vars inbördes komponenter var internt relaterade till varandra. Grundskolan skapades genom en sammanslagning av olika skolformer, och genom denna kom de fristående nätverken att bilda ett system. Formen på utbildningen bestämdes utifrån interaktionen mellan de involverande agenterna i politisk förhandling. Grundskolans utformning bör inte förstås som en konsekvens av antingen de dominerande eller aspirerande agenternas mål, utan som en delvis oavsiktlig konsekvens av förhandlingar och konflikter dem emellan, en process som kännetecknades av tvång, eftergifter och kompromisser. Processen resulterade i modifieringar av de ursprungliga nätverken, accentuering av vissa och undertryck-

663 Om lärarorganisationernas inställning till agaförbud se Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 102; Fredriksson m.fl. 1971, s. 374–377. Att aga elever var en lärarrättighet som förbjöds från och med år 1958 (Lundgren m.fl. red. 1996, s. 16).

664 Berglund 1992.

ande av andra. Varje agent arbetade för att med hjälp av sina politiska allianser försvara sin skolforms distinkthet och ingen agent hade helt exklusiv makt att definiera arenan. Samtliga skolformer fick anpassa sig till administrativ kontroll och ekonomisk styrning. Utvecklingen bevakades noga av de olika agenterna och deras politiska allierade för att utformningen skulle bli så gynnsam som möjlig för den egna gruppen. Att finnas representerade i viktiga utredningar, styrelser och kommittéer blev därför viktigt. Dessa processer bidrog till att de inkorporerade skolformerna delvis behöll sin särart.⁶⁶⁵

Sammanfattning och analys

Detta kapitel behandlar ”Grundskollärayrkets uppkomst”. Analysen görs i form av en morfogenetisk cykel i Archers anda och texten är således ordnad i strukturella villkor, social interaktion och strukturell elaboration. Avsikten är att analytiskt bena ut vilka förutsättningar som präglade folkskollärayrkets yrkesprojekt och förklara utkomsten/utgången av projektet. I samtliga avsnitt finns en underliggande problematik knuten till relationen mellan *kausal kontext* samt lärarnas *angelägenheter* och *projekt*.⁶⁶⁶ I avsnittet om de strukturella villkoren lyfts de kontextuella villkoren i förgrunden, i interaktionsavsnittet betonas lärarnas angelägenheter, organisering och yrkesprojekt, och i elaborationen står återigen de kontextuella villkoren i fokus. De kontextuella villkoren utgörs primärt av en analys av aktuella sociala relationer på utbildningsarenan, samt deras materiella och idémässiga inramning. Fokus är på formering och omgruppering av den lärarkår som var verksam inom den grundläggande utbildningen. Lärarnas villkor, intressen, organisering och projekt samt förändringen av dessa över tid skildras och analyseras. Detta ligger i linje med kärnan i den morfogenetiska analysen som just är agents morfogenes/förändring. Archer framhåller att:

... the drama of interaction may be centuries long, *but the storyline is a simple one of pre-grouping and re-grouping*. In many respects it is much the same story as the one which is usually called ‘*social stratification*’ and deals with the *distribution of different ‘life chances’ to different collectivities*.⁶⁶⁷

665 Jmf. Archer 1979, s. 160–165, 180.

666 För en diskussion om relationen mellan kontext och agents angelägenheter (“context - concerns”) se Archer 2003.

667 Archer 1995, s. 257. SP:s kursiveringar.

Den aktuella morfogenetiska cykeln resulterade i emergensen av grundskolan och grundskolläraryrket, och innebar en övergång från en divergerad utbildningsstruktur till ett sammanhållet utbildningssystem. Såväl den grundläggande utbildningen som yrket genomgick en kvalitativ transformation i förhållande till de parallella skolformer och de läraryrken (småskollärlärarinna, folkskollärlärarinna, manlig folkskollärare, flickskollärare och realskollärare) som de emanerade ur. Folkskollärarna, som är i särskilt fokus i denna studie, var delaktiga i förändringsprocessen. De hade formerat sig till en korporativ agent och formulerat ett kollektivt yrkesprojekt som låg i linje med vänsteralliansens välfärdsstatliga samhällsbygge. I projektet "folkskolan som bottenskola/enhetsskola" möttes folkskollärlärarnas angelägenheter att förbättra den egna ställningen med en vilja att höja folkskolans kvalitet. Gehöret för projektet kan förstås i ljuset av vänsteralliansens stärkta position, socialdemokratins maktövertagande, meritokratiska föreställningar om individens rätt till utbildning/avancemang, samhällets behov av kompetenta medborgare/yrkesutövare och medborgarnas eget intresse för längre skolgång. Folkskollärarna var drivna av en vilja av att förbättra samhället och villkoren för sina elever, dvs. projektet hade en altruistisk prägel. Men bottenskola-/enhetsskola-projektet hade också för avsikt att höja yrkets status, lön och förbättra lärarnas egna villkor. Lärarnas yrkesprojekt formulerades med andra ord i spänningsfältet mellan sociala villkor, kulturella föreställningar och lärarnas angelägenheter. Angelägenheter som inte var helt könsneutrala eller oberoende av vilka elever man undervisade, vilket visade sig i folkskollärlärarnas splittring på olika föreningar och förbund.

Folkskollärlärarna kan med andra ord ses som engagerade i ett yrkesprojekt med anknytning till den svenska välfärdsstatens framväxt. Detta i likhet med vad Castro kallar för "välfärdsstatsprofessionella"⁶⁶⁸, vilka i allians med andra strategiska agenter kom att utgöra en dynamisk kraft i välfärdsstatens expansion.⁶⁶⁹ Brante menar att det sedan 1930-talet fanns en nära länk mellan socialdemokratien, de välfärdsstatsprofessionella och samhällsvetenskapliga forskare. Tillsammans bidrog de till "folkhembygget". Relationen var ömsesidig, det var inte så enkelt att politiker tillkallade experter för att lösa sociala problem, utan de välfärdsstatliga yrkesgrupperna var också själva aktiva

668 Castro 1999. Jmf. Dahlström 1979.

669 Bertilsson 1990; Castro 1999.

i att identifiera problem, föreslå reformer och genomdriva dessa.⁶⁷⁰ Valfärdsstatliga yrkesgrupper likt folkskollärarna utgjorde på så vis en del av skelettet i välfärdssamhället. De moderna professionellas antal växte, som Margareta Bertilsson påpekar, i direkt relation till de sociala och medborgerliga rättigheterna och de professionella blev viktiga aktörer i administrerandet och legitimerandet av dessa rättigheter.⁶⁷¹ Castro argumenterar för att det förelåg ett gemensamt intresse mellan de professionella yrkesgrupperna, deras klienter och staten.⁶⁷² Castro skriver:

Välfärdsstaten är... dessa (välfärdsstats) professionellas historiska landvinning. Den är å ena sidan en produkt av en lyckosam artikulering av en radikal diskurs om social jämlikhet, en demokratisk politisk strategi och en hierarkiskt uppbyggd partiorganisation, och å den andra av en framgångsrik hegemonisk allians med både arbetarklassen och kvinnorörelsen... Den är dessutom deras viktigaste arbetsmarknad och inkomstkälla.⁶⁷³

Omstruktureringarna av utbildningssystemet aktualiserade sammanhållning inom folkskollärarkåren. Folkskollärarna stod enade i det gemensamma yrkesprojektet att etablera folkskolan som en botten-skola/enhetskola. Här samlades de tillsammans med andra modernister gentemot traditionalister som läroverkslärare och flickskollärare. Den grundläggande utbildningen skulle moderniseras och med Archers begrepp centraliseras, systematiseras och standardiseras. Den skulle hålla en jämn och hög nivå över hela landet och alla studiebegåvade skolelever skulle beredas möjlighet till vidare studier. ”Begåvningsreserven” skulle tas tillvara.

Men omstruktureringarna accentuerade också positionstrider inom folkskollärarkåren om arbetsområden inom enhetskolan. Folkskollärarkåren präglades inte bara av enighet och samarbete. I kåren pyrde också motsättningar som bottnade i klasstrukturella villkor, patriarkala genusrelationer och skilda arbetsvillkor. Folkskollärarnas

670 Brante 1999.

671 Bertilsson 1990.

672 Castro 1999. Det är emellertid tveksamt om Brante, Castro och Bertilsson skulle räkna folkskollärarkåren till en av de välfärdsstatliga professionerna, utan snarare menar de nog att denna kår hade en semiprofessionell status. Jag menar att dock att det i detta kapitel framgår just hur folkskollärarkåren spelat den roll som ovanstående professionsforskare påtalar.

673 Castro 1992, s. 216-217. SP:s tillägg i parentes.

motstridiga intressen och värderingar motiverade en särorganisering i olika förbund: Sveriges folkskolläraryrkesförbund (1906), Sveriges småskolläraryrkesförbund (1918) och Sveriges folkskolläraryrkesförbund (1920). Medlemmarna i de olika förbunden var fortfarande ofta parallellt anslutna till den gemensamma föreningen SAF.

Folkskolläraryrkesförbunden kämpade för att etablera lika villkor för kvinnliga och manliga folkskollärare, dvs. lika lön, att könskvoteringen till seminarierna skulle tas bort, gifta kvinnors rätt till arbete samt möjligheter till befordran även för kvinnor. I dessa frågor låg de i konflikt med det manliga folkskolläraryrkesförbundet. Det rådde också konkurrens mellan lärarinnorna i folkskolan. Folkskolläraryrkesförbunden motsatte sig småskolläraryrkesförbundets försök att utvidga sitt yrkesfält till årskurs tre och/eller fyra. I avgränsningsförsöken allierade sig folkskolläraryrkesförbunden med de manliga folkskolläraryrkesförbunden. Med Parkins terminologi använde sig de olika folkskolläraryrkesorganisationerna strategier av utvidgnings- respektive exkluderingskaraktär⁶⁷⁴ gentemot varandra i konkurrensen om jurisdiktion, arbetstillfällen och bättre arbetsvillkor.

Vilka blev då utfallen av interaktionerna? Cykeln avslutas med införandet av grundskolan och grundskolläraryrket. Grundskolan var en i raden av liknande välfärdsstatliga reformer. Den svenska grundskolan etablerades genom kompromisser mellan den politiska vänster- och högeralliansen. Vänsteralliansen utgjorde en inflytelserik kraft i samhället och högeralliansen var beredd på att ställa upp på kraftfulla kompromisser och lämnade sin allians med kyrkan på grund av dess allt för konservativa framtoning. Även inom vänsteralliansen fanns en kompromissvilja och den mer radikala vänstern uteslöts från samarbetet.

Vänsteralliansens starka position i Sverige möjliggjorde långtgående statlig intervention, centralisering och kontroll över den grundläggande utbildningen. Den svenska grundskolan kan enligt Lindensjö och Lundgren förstås som en konsekvens av den "svenska modellen"⁶⁷⁵, dvs. breda förhandlingar och kompromisser, samt en stark vänsterfallang med krav på kraftfull statlig styrning. Kompromissanudet med högeralliansen innebar dock att inslag av differentiering och specialisering, dvs. rester från de föregående skolformerna, levde kvar inom grundskolans ram.

674 Parkin 1979.

675 Lindensjö & Lundgren 2000.

Grundskolan etablerades som en statsunderstödd kommunal verksamhet och innebar en nioårig gemensam skolgång för Sveriges elever. Eleverna skulle hållas samlade, men från och med högstadiet kunde vissa individuella val göras. Den grundläggande utbildningen centraliserades, systematiserades och standardiserades och även läraryrket systematiserades och standardiserades. I grundskolan arbetade grundskollärare men dessa var differentierade i lågstadielärare, mellanstadielärare och högstadielärare. Småskollärarna kom att arbeta i lågstadiet och folkskollärarna i mellanstadiet. På högstadiet arbetade vidareutbildade folkskollärare, flickskollärare och realskollärare som ämneslärare. Kontinuitet byggdes så in i systemet. Den högre utbildningens traditioner levde kvar i högstadiet och dess lärare var inte helt uträknade efter reformen, utan kom utifrån sitt antal samt kulturella och sociala kapital att tillskrivas visst tolkningsföreträde för undervisningen i högstadiet. Småskollärarna hade slutligen fått igenom sina krav på förbättrad seminarieutbildning och utökat arbetsområde till årskurs 3. Folkskollärarna undervisade som klasslärare i mellanstadiet, dvs. årskurs 4-6, men kunde genom vidareutbildning få tillträde till ämnesläartjänsterna i högstadiet. Den elaboration av utbildningsstrukturen som folkskollärarna strävat efter innebar med andra ord att läraryrket förändrades, samtidigt som förändringarna också anknöt till tidigare förhållanden. När agenter transformerar en social struktur innebär det samtidigt att de transformerar sig själva. Archer kallar detta för en dubbel morfogenetisk process⁶⁷⁶.

Grundskolans införande kan inte enbart hänföras till nya sociala gruppers korporativa agentskap eller ett ideologiskt skifte, den var också som Richardson påpekar resultatet av omständigheter som ökad efterfrågan på högre utbildning bland elever och föräldrar, och en akut brist på läroverkslärare.⁶⁷⁷ Elever och föräldrar förhöll sig som primära agenter till utbildningskontexten och manövrerade inom den. Genom de aggregerade effekter som deras krav på ökad och förlängd utbildning innebar, påverkade eleverna och föräldrarna också den miljö som de korporativa agenterna försökte kontrollera. Utbildningens utveckling kännetecknades därför kvantitativt av tillväxt, dvs. ökad elevrekrytering och förlängd skolgång, och kvalitativt kän-

676 Archer 1995, s. 260-261.

677 Richardson 1999.

netecknades utbildningen av inflation av värdet av utbildningen.⁶⁷⁸

I linje med andra processer i samhället pressades, som Elvander visar, lärarnas löner samman⁶⁷⁹ och arbetsvillkoren kom också att bli mer lika. Det innebar förstås störst framsteg ekonomiskt och statusmässigt för småskollärarna och störst bakslag för de läroverkslärare som var verksamma i grundskolan och vars exklusivitet försvann i och med utbildningsexpansionen.

Den sociala ingenjörskonst som präglade samhället i mitten på förra seklet präglade enligt Lindensjö och Lundgren också grundskolan.⁶⁸⁰ Tilltron till vetenskapen gav forskningen en viktig roll i utformningen av skolreformerna och satte också som Marklund visar sina spår ända in i klassrummen genom undervisningsteknologi och ”lärarsäkra” läromedel⁶⁸¹. Staten tog över ansvaret för fortbildningen och lärarna förlorade i inflytande över yrkets kunskapsproduktion. Folkskollärarnas allians med staten och vetenskapen i motsatsställning till lokalsamhälle och kyrka tog således ut sitt attribut, och istället ökade beroendet av dessa allierade. Som Archer påpekar: ”Social change is the resultant of aggregate effects produced by Primary Agents in conjunction with emergent properties generated by Corporate Agents and thus not approximate to what anyone wants.”⁶⁸²

678 Jmf. Archer 1995, s. 260, 271.

679 Elvander 2006.

680 Lindensjö & Lundgren 2000.

681 Marklund 1984.

682 Archer 1995, s. 265.

Läraryrkets transformering

I detta kapitel behandlas den tredje och sista av avhandlingens historiska perioder. Avsikten med kapitlet är att beskriva och analysera grundskollärans organisering och yrkesprojekt under den period som inledningsvis präglades av centralisering, men som utmynnade i en decentraliserad grundskola och arbetsmarknadsrelationer. Betoningen ligger på Sveriges lärarförbunds och dess efterföljare Lärarförbundets agerande. Kapitlet omfattar i huvudsak tidsperioden från mitten av 1960-talet och en bit in på 1990-talet, men innehåller också en epilog om hur lärarförbunden från och med mitten av 1990-talet och fram till nutid svarat upp mot de förändrade villkor som decentraliseringen ställde dem inför.

Tonvikten kommer, precis som i föregående kapitel, att ligga på enigheter och konflikter inom lärarkåren, men även relationer till externa agenter behandlas. Lärarkårens yrkesprojekt under perioden gällde delvis nya frågor eftersom såväl de strukturella villkoren som agenterna förändrats. Under den föregående perioden hade kåren ännu inte tillgång till full förhandlingsrätt och strejkrätt. Som en kår av offentliganställda var den istället i huvudsak hänvisad till politiskt påverkan och professionella strategier. I föreliggande period erövrade lärarkåren full facklig förhandlings- och strejkrätt, och den var också en politisk agent i välfärdsstatliga korporativa förhandlingar. De strukturella förutsättningarna för kåren att driva frågor om arbetsvillkor på den centrala arenan var först goda, men förändrades vid decentraliseringen av grundskolan. Istället förstärkte kåren då sin professionella framtoning, men i delvis ny skepnad. Lärarkårens för-

ändrade yrkesprojekt visar sig i kapitlets innehåll och disposition. De fackliga och politiska yrkesprojekten lyfts fram i kapitlets huvudtext medan de professionella yrkesprojekten skildras i kapitlets epilog.

FAS 1.

Villkorande sociokulturella strukturer

Hur såg lärarkårens kausala kontext ut när grundskolan var nyetablerad? Vilka samhällsförhållanden, idéer och utbildningsförutsättningar begränsade, möjliggjorde och motiverade lärarkåren när den formulerade sina yrkesprojekt? I detta avsnitt skisseras några av de sociokulturella villkor som villkorade vad lärarkåren uppfattade som angeläget och möjligt att driva under perioden. Sådana villkor var exempelvis välfärdsstatens och arbetsmarknadens organisering, samt begynnande förändringar av patriarkala förhållanden.

Delaktighetskaptalism och genuskontrakt

Från 1930-talet och en bit in på 1970-talet präglades västeuropa enligt Torstendahl av delaktighetskaptalism. I Sverige tog den svenska modellen form, vilken innebar en reformistisk strategi som gick ut på att arbetarna skulle bli delaktiga i utvecklingen av kapitalismen och dess fördelar. I modellen hade staten en framträdande position. Den utformade de välfärdsstatliga program som distribuerade välfärden till medborgarna, och den offentliga sektorn expanderade kraftigt. Motiven för strejker och andra arbetarkonflikter minskade i och med den distributiva välfärdsstatspolitiken, och en kapitalistisk utveckling började betraktas som ett gemensamt mål.¹

Hellberg diskuterar Torstendahls periodisering och betonar att den för Sveriges räkning kännetecknades av en maktförskjutning till arbetarrörelsens fördel.² Perioden sammanfaller också till stora delar med socialdemokraternas i stort sett obrutna regeringsinnehav

1 Torstendahl 1984, s. 163-167. År 1937 kodifierade en lag den praxis som rått sedan första världskriget, vilken möjliggjorde för statstjänstemän att överlägga med statliga representanter. Härigenom fick statstjänstemännen inflytande över riksdagsbesluten och kunde därmed också påverka sin egen situation. År 1940 infördes motsvarande lag för kommunaltjänstemännen. För statstjänstemännen förändrades praxis under senare delen av 1940-talet och en direkt förhandlings- och avtalsrätt infördes i praktiken. (Åmark 1989, s. 103)

2 Hellberg 1997, s. 193.

i 44 år, dvs. mellan 1932-1976.³ Enligt Hellberg kännetecknades det svenska samhället vid denna tidpunkt av det politiska fältets dominerande ställning och en målmedveten socialdemokratisk utbyggnad av välfärdsstaten. Det socialdemokratiska partiet förde fram arbetsmarknadsfrågor som ett centralt inslag i regeringspolitiken, och det fackliga fältets positioner förstärktes genom LO:s nära samarbete med det socialdemokratiska partiet. Arbetsmarknadens parter var relativt autonoma i förhållande till politiska fältet, och parterna fick i huvudsak reglera villkoren mellan arbetsgivare och arbetstagare själva. Hellberg tillägger också att det pågick en fortgående kollektiv organisering och centralisering av partsrelationerna, och hon hänvisar till Bo Rothstein som lyfter fram korporatism som ett tydligt inslag i den statliga förvaltningen.⁴

I inledningen på denna historiska period, närmare bestämt på 1960-talet, rådde det förutom delaktighetskapskapitalism också ett dynamiskt förändringsklimat med stark ekonomisk tillväxt⁵ och struktur-omvandlingar i produktionen.⁶ Föreställningar om jämlik fördelning och kollektiv välfärd genomsyrade samhället. Välfärden skulle omfatta alla oberoende av bostadsort och ekonomisk situation, och kvaliteten på de offentliga välfärdstjänsterna skulle vara så pass god att även medelklassen ville använda sig av dem. Rothstein talar om att den svenska modellen byggde på en idé om ”den högkvalitativa standardlösningen”⁷ och menar då den universella standard som innebär att medborgarnas offentliga service dels skulle vara lika för alla, och dels hålla en centralt formulerad kvalitet som var så hög att även medel- och höginkomsttagarnas krav tillfredsställdes. Detta uppfattades som en förutsättning för att de skulle vara beredd att betala den ur ett internationellt perspektiv höga skatten.⁸

Därtill påbörjades förändringar av det patriarkala systemet. Hirdman har myntat begreppet husmoderskontrakt för att karaktärisera genusnormen i Sverige mellan 1930 och 1960. Kontraktet förespråkade att kvinnor skulle vara hemmafruar och mödrar medan männen var familjeförsörjare, och socialpolitiken ordnades för att understödja

3 Det fanns dock ett kort avbrott 1936 då en borgerlig regering tillträdde (Carlsson 1992e s. 187).

4 Hellberg 1997, s. 192-195.

5 Den svenska välfärdsstatens mest expansiva period inföll enligt Evertsson 1945-1975 (Evertsson 2000, s. 233).

6 Florin 2005, s. 17.

7 Rothstein 1997, s. 31.

8 Jmf. Rothstein 1997, s. 24-28, särskilt s. 25.

detta förhållande. Husmodersnormen var enligt Hirdman så stark att de förvärvsarbeteande gifta kvinnorna i statistik och annat offentligt material benämndes för ”förvärvsarbeteande husmödrar”.⁹

I början på 1960-talet förvärvsarbetade knappt 40 procent av kvinnorna i åldern 15–64 år, och bland de gifta kvinnorna var endast 28 procent förvärvsarbeteande.¹⁰ Läraryrket var dock ett av de yrken som ansågs passande för gifta medelklasskvinnor även under husmoderskontraktets tid. Det berodde dels på yrkets historiska tradition, dvs. att det låg i linje med kvinnans ”modersroll”, och dels på att arbetstiderna var flexibla vilket innebar att gifta lärarinnor kunde kombinera ansvar för hem och barn med sitt förvärvsarbete. En förutsättning för att lärarinnornas arbete skulle accepteras var enligt Anna Maria Ursing således att det anpassades till familjelivet och att exempelvis för- och efterarbetet sköttes på kvällar, helger och skollov.¹¹ Dessa lärarinnor var just ”förvärvsarbeteande husmödrar”, eller med Eva Mobergs uttryck, ”villkorligt frigivna”, dvs. de tilläts att förvärvsarbete om de samtidigt också behöll ansvaret för och skötte det praktiska arbetet i hemmet.

Det diskursiva husmoderskontraktet började utmanas av en jämställdhetsrörelse i slutet på 1950- och i början på 1960-talet.¹² En viktig inspirationskälla för rörelsen var Mobergs artikel ”Kvinnans villkorliga frigivning”¹³ som publicerades 1961 i skriften *Unga liberaler* och diskuterade jämställdhet i termer av kvinnors ekonomiska och sociala oberoende av män. Moberg argumenterar i artikeln för att en jämställd relation visserligen kräver att kvinnorna förvärvsarbetar, men också att männen, och för all del även samhället, tar större ansvar för barnuppfostran.¹⁴ Artikeln fick stort opinionsmässigt genomslag.

Jämställdhetsrörelsen drevs av Moberg och andra personer som Nilsson sammantaget kallar för ”jämställdhetsfolket”, dvs. personer i kvinnoorganisationer, fackföreningar, statsbyråkrati, politiska partier, forskningen, näringslivet och media. I argumentationen hämtades stöd och vetenskaplig legitimitet från teorier om könsroller. Argumenten gällde att könsrollerna, och även mer specifikt arbets-

9 Hirdman 1992, s. 142–143.

10 Hirdman 1992, s. 143.

11 Jmf. Ursing 2004, s. 167.

12 Jmf. Hirdman 1992, s. 144.

13 Hirdman, A. 2005, s. 35.

14 Moberg 1961, särskilt s. 69.

fördelningen mellan män och kvinnor, var sociala konventioner och därmed möjliga att förändra.¹⁵

Jämställdhetsfrågan fick en framskjuten ställning inom politiken och Florin betonar bristen på arbetskraft under 1960-talet som en viktig förutsättning för detta förhållande.¹⁶ Kvinnor behövdes som arbetskraft för att välfärdsstatliga verksamheter skulle kunna expandera ytterligare. Staten lyckades enligt Lars Evertsson att attrahera kvinnor till arbeten i den offentliga sektorn genom att erbjuda dem arbetsvillkor som gick rimligt väl att anpassa till deras livssituation i övrigt, och bland annat skapades tillgång till barn- och äldreomsorg samt förutsättningar för deltidsarbete. Utbyggnaden av den offentliga sektorn ökade kvinnors möjligheter till förvärvsarbete, men Evertsson framhåller även att processen bidrog till att en könsegregerad arbetsmarknad med könstraditionella yrken uppstod.¹⁷

En annan viktig anledning till att jämställdhetsfrågan fick gehör på den politiska arenan var enligt Hirdman att den rådande starka jämlikhetsdiskursen även kom att inkludera kvinnors och mäns relationer¹⁸, och ett jämlikhetskontrakt började formuleras.¹⁹ På 1960-talet fanns en stor ungdomsgeneration och delar av denna radikaliserades. Den politiska vänstern växte sig stark och en ny solidaritetsrörelse etablerades som verkade för att förtryckta grupper som barn och kvinnor skulle frigöras. Gamla maktstrukturer skulle störtas och ersättas av nya jämlika, demokratiska system.²⁰ Hirdman påpekar att begreppet jämställdhet etablerades och användes som en markering av att maktförhållandet mellan kvinnor och män hade likhet med, men inte var liktydigt med, klassproblematiken.²¹ Även i utbildningssammanhang uppmärksammades jämställdhetsproblematiken. Exempelvis gjorde Ingrid Fredriksson en uppmärksam studie²² om könsroller i läro-

15 Florin 2005. Jämställdhetsrörelsen under 1960- och 1970-talet har kallats för den andra vågens feminism. Benämningen syftar på att rörelsen behandlade liknande frågor/kan ses som en uppföljare till den första vågens feminism i början på 1900-talet, vilken bland annat behandlade kvinnors rösträtt och arbetsmarknadsfrågor. (Jmf. Florin 2005, s. 16 samt Wikander 1994b, s. 135)

16 Florin 2005, s. 17-18.

17 Evertsson 2000.

18 Hirdman 2005, s. 12-13.

19 Hirdman 1992, s. 143-144.

20 Florin 2005, s. 17.

21 Hirdman 2005, s. 13. Hirdman talar om att ett jämställdhetskontrakt avlöste jämlikhetskontrakten i mitten på 1970-talet. Hon menar att jämlikhetsbegreppet uppfattades som alltför krävande och stort, och att jämställdhetsbegreppet antyder en betydelseförskjutning mot sidoordning istället för likhet. (Hirdman 1992, s. 145)

22 Florin 2005, s. 19.

böcker 1969²³, och den könsbundna uppdelningen i flick- respektive pojkslöjd togs bort i låg- och mellanstadiets undervisning i och med 1969 års läroplan.²⁴

Dessa ekonomiska, politiska och kulturella villkor var förstas viktiga, men inte tillräckliga, förutsättningar för jämställdhetsrörelsen. Det krävdes också personer som var intresserade av att driva jämställdhetsfrågor²⁵ och det fanns det också, inte minst bland högutbildade kvinnor som lärarinnor. Redan i början av 1960-talet var hälften av studenterna kvinnor²⁶ och kvinnor började ställa krav på förändrade förutsättningar och möjligheter till förvärvsarbete. Dessa kvinnors, och det övriga jämställdhetsfolkets, formering och mobilisering sammanföll således med statens och andra arbetsgivares behov av att lösa arbetskraftsbristen, samt en diskursförskjutning vad gäller jämlika villkor mellan män och kvinnor.²⁷

En av de drivande krafterna i jämställdhetsrörelsen var Ulla Lindström. I 1960 års riksdag var drygt tio procent kvinnor,²⁸ och i den socialdemokratiska regeringen satt en kvinna och det var Lindström.²⁹ Hon var konsultativt statsråd med ansvar för familje-, konsument-, bistånds- och flyktingfrågor,³⁰ men hon var också tidigare folkskollärlarinna och redaktör för folkskollärlarinneförbundets tidning (se kapitel 6).³¹ Lindström³² var en av de lärarinnor som var delaktig och drivande i de nätverk som bidrog till att flytta fram positionerna för jämställdhetsfrågorna.

Det var framför allt socialdemokrater och liberaler som drev jämställdhetsfrågor inom politiken.³³ Mellan dessa partier rådde viss konkurrens om de yngre och de yrkesarbetande kvinnornas röster, och

23 Fredriksson 1969.

24 Henschen red. 1985, s. 150.

25 Jmf. Hirdman 1992, s. 145.

26 År 1927 öppnades läroverken för flickor. År 1928 tog cirka 7,000 pojkar studenten, 1962 var det 12,726 som tog studenten och hälften av dessa var flickor (Hirdman 2005, s. 33).

27 Florin 2005, s. 16-19.

28 Hirdman 2005, s. 8.

29 Lindström har skildrat sin tid i regeringen i Lindström 1969; Lindström 1970.

30 Sjögren 2003.

31 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 145.

32 Lindström var i bredare kretsar känd för att hon vägrade att niga inför drottning Elisabeth, något som väckte stor upståndelse i media och den allmänna opinionen vid tiden. Lindström kommenterar händelsen med att socialdemokratin i princip är ett republikanskt parti och att hon: "... bara niger för mycket gamla människor och deras erfarenhet, om jag niger överhuvudtaget. Vi niger inte för kungahuset i Sverige, när vi som kungens politiska rådgivare träffar honom titt som tätt. När jag nu inte gör detta för vår 70-åriga kung, kan jag inte gärna göra det för hans mycket yngre kollega från ett annat land - hon må vara aldrig så förtjusande." (Lindström 1969, s. 102-105, citat s. 103-104, ursprunglig kursivering).

33 Florin 2005, s. 19.

dessa röster var viktiga för den politiska makten³⁴. Men Hirdman framhåller också att det fanns oro i de socialistiska och socialdemokratiska kretsarna för att arbetarklassens kvinnor skulle liera sig med de borgerliga kvinnosakskvinnorna och på så vis försvaga klasskampen. Enligt Hirdman framhöll LO, som vid tiden var en mäktig agent, med enfaset klassfrågor både fackligt och politiskt skulle prioriteras framför jämställdhetsfrågor.³⁵ Denna motsättning mellan delar av det manliga arbetstagar kollektivet och kvinnorörelsen har vi sett prov på tidigare i konflikten mellan folkskollära rinner förbundet och de manliga folkskollära rarnas förbund (se kapitel 6). Då gällde det bland annat folkskollära rinner förbundets kamp för lika lön, och det manliga folkskollära rinner förbundets arbete för "familjelön". Trots visst motstånd mot jämställdhetsfrågor genomfördes på 1970-talet viktiga reformer i arbetslivet, en jämställdhetsminister inrättades, föräldraförsäkring infördes och daghem byggdes ut³⁶.

En centraliserad grundskola

Den svenska välfärdsstaten syftade till att garantera medborgarna rätt till ekonomisk trygghet, hälsovård, social service och utbildning, och dessa rättigheter skulle tillgodoses genom en stor offentlig sektor.³⁷ Stora resurser satsades på skolan, och kostnaderna för skolväsendet nästan dubblerades på relativt kort tid. Mer precist ökade kostnaderna från 3,6 procent av Sveriges BNP 1962/1963 till 6,6 procent av BNP 1979/1980,³⁸ vilket är en indikator på den vikt och de förhoppningar som knöts till utbildning. Skolan skulle utgöra en "spjutspets mot framtiden"³⁹, dvs. vara en motor i arbetet mot social ojämlikhet och brist på jämställdhet. Som Olof Palme uttryckte det 1968: "Skolan är och förblir en nyckel till att avskaffa klassamhället"⁴⁰.

I och med grundskolereformen fick alla elever sin grundläggande undervisning i en och samma skolform. Detta till skillnad från då undervisningen var organiserad i parallella utbildningsnätverk (se kapitel 5 och 6). Socialdemokraternas starka position möjliggjorde långtgående statlig centralisering och kontroll över den grundläggande

34 Gabriel Romanus i Hirdman, A. 2005, s. 43-44.

35 Hirdman 2005, s. 13.

36 Florin 2005, s. 21.

37 Bertilsson 1990.

38 Larsson-Utas 1993, s. 215.

39 Richardson 1997.

40 Palme 1997/1968, s. 45.

utbildningen och intentionen med den centraliserade styrningen var, som framgår i kapitel 6, att alla elever i den obligatoriska skolan skulle garanteras tillgång till undervisning av jämn och hög standard, något som sågs som en jämlikhetsfråga. Att så verkligen blev fallet börjades problematiseras av samtiden.

Inrättandet av grundskolan innebar nämligen inte att standarden på elevernas undervisning blev helt enhetlig och likvärdig och en viktig orsak till det var boendesegregationen. Rekrytering av elever skedde utifrån närområdesprincipen och skolornas upptagningsområde präglade på ett tydligt sätt arbetsituationen i de enskilda skolorna. Därtill visade bland annat Göran Arnman och Ingrid Jönsson också på hur elever genom sina val av utbildningsinriktningar segregerade sig själva utifrån klassbakgrund och kön.⁴¹ Såväl boendesegregationen som elevernas självsegregation bidrog med andra ord till att skolan även fortsättningsvis var delaktig i reproduktionen av det patriarkala klassamhället.

Även då centraliseringen slog igenom och likriktade skolverksamheten kunde konsekvenserna bli oönskade. Bland annat uppmärksammades att standardiseringen kunde medverka till förtryck av minoritetsgrupper. Exempelvis pågick i början på 1980-talet ett forskningsprojekt i östra och norra Norrbotten vars bakgrund var att eleverna här hade sämre resultat än riksgenomsnittet på de nationella standardproven. Vissa forskare förklarade förhållandet med att elevernas tvåspråkighet och dubbla kulturella identitet hade negativa effekter för deras lärande. Henning Johansson ifrågasatte dessa förklaringar och engagerade lärare i ett forskningsprojekt som gick ut på att anpassa arbetsmetoder och läromedel till elevernas kulturella bakgrunder. Därefter förbättrades elevernas resultat snabbt på de nationella proven.⁴² Författaren Mikael Niemi kommer från Pajala och har också arbetat som lärarvikarie.⁴³ I sin skönlitterära bok *Populärmusik från Vittula* skildrar Niemi just de förhållanden som Johansson påpekar. Bokens huvudperson Matti från Pajala säger att:

Vi fick lära oss Kinnekulle, höjd 306 meter över havet. Men inte ett ord om Käymävaara, höjd 348. Vi fick rabbla Viskan, Ätran, Splyan

41 Arnman & Jönsson 1986.

42 Johansson 1985. Se även Goodson & Numan 2003, s. 76–77.

43 <http://www.norrbottensforfattare.se/MikaelNiemi/om.shtm> den 20/7-07.

och Gallan eller vad de nu hette, fyra kolossala floder som avvattade det sydsvenska höglandet. Många år senare såg jag dem med egna ögon. Jag blev tvungen att stanna bilen, kliva ur och gnugga mina ögon. Diken. Små skogsåar som knappt ens skulle dugit till bäckflottning. Kaunisjoki eller Liviöjoki, större än så var de inte.⁴⁴

Niemis huvudperson Matti uttrycker hur skolan utgjorde en marginaliserande kraft gentemot de tornedalska barnen:

Det var en uppväxt av brist. Inte en materiell sådan, där hade vi så vi klarade oss, utan en identitetsmässig. Vi var inga. Våra föräldrar var inga. Våra förfäder hade betytt noll och intet för den svenska historien... Våra hembyar var för små för att synas på kartorna.⁴⁵

Förutom att elevernas erfarenheter och kultur på detta vis osynliggjordes i skolan, uttrycker Matti också lakoniskt: "Vi hade de sämsta resultaten på Standarproven i hela riket."⁴⁶ De svaga resultaten på de nationella standardproven blev en ytterligare bekräftelse på det egna låga värdet och utanförskapet. Sådana effekter av den centraliserade styrningen ingick knappast i utbildningsagenternas visioner och planer, utan utgör istället exempel på strukturella elaborationers många gånger oavsiktliga och oönskade konsekvenser⁴⁷.

Lärares arbetsvillkor

Alla lärare som arbetade med grundläggande undervisning var nu verksamma i en och samma skolform, dvs. grundskolan. I grundskolan arbetade lågstadielärare, mellanstadielärare, högstadielärare och lärare i praktiska ämnen. Även om löneskillnaderna⁴⁸ mellan dessa lönekategorier minskat drastiskt, fanns de fortfarande kvar.

Grundskollärarna löd under ett dubbelt huvudmannaskap, de var anställda av kommunen, deras löner var statligt reglerade och staten stod för lönen genom statsbidrag till kommunerna.⁴⁹ Folkskollärarnas

44 Niemi 2000, s. 47-48.

45 Niemi 2000, s. 49.

46 Niemi 2000, s. 49.

47 Lärare vid den lärarhögskola där jag utbildade mig till grundskollärare i början på 1990-talet var dock ytterligt medvetna om dessa förhållanden, och betonade ofta vikten av att knyta an till elevernas erfarenheter och tidigare kunskap.

48 Slutlönen var 3,310 kronor för adjunkter, 2,550 kronor för folkskollärare, 1,970 kronor för småskollärare och 2,550 kronor för lärare i musik, teckning eller gymnastik år 1965 (Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 254). Se även Isling för uppgifter om lärarkategoriernas löneläge (Isling 1988, s. 488-498).

49 Johansson & Fredriksson 1993, s. 126.

arbetsvillkor hade centraliserats, de beslutades vid centrala avtalsförhandlingar och villkoren hade standardiserats. Grundskolläraernas löner var noggrant preciserade i en statlig lönetrappa, och de baserades bland annat på utbildning, stadium och antal tjänsteår.⁵⁰ Anställningar och personalärenden sköttes i sin tur av länskolnämnden efter förslag från den lokala skolstyrelsen, vilken hade att välja mellan de tre lärare med högst formell meritering.⁵¹ För de före detta läroverkslärarna, varav en del nu var adjunkter i grundskolan, hade arbetsvillkoren snarast decentraliserats. I stället för att regleringen av deras anställningsvillkor hade förflyttats till högre administrativa instanser, så flyttades tillsättningen av adjunkter/högstadielärare ner från regeringen, till Skolöverstyrelsen och vidare mot länskolnämnderna.⁵²

Även lärarbostadens⁵³ storlek och andra förhållanden var noga reglerade i centrala stadgor, men trots detta kunde standarden⁵⁴ variera avsevärt. Tjänstebostäderna utgjorde därför en vanlig källa till friktion mellan lärare och arbetsgivare, och på 1960-talet påbörjades en avvecklingen av systemet.⁵⁵ Avskaffandet av tjänstebostäder kan också kopplas till den tydligare bodelning som började göras mellan yrkesliv och privatliv, och ett eget boende innebar större möjligheter för den enskilda läraren till ett avskilt liv på sin fritid. Centraliseringen av skolorna bidrog troligtvis också till att principen med tjänstebostäder åt lärarna upphörde. Många mindre skolor på landsbygden hade lagts ner, och undervisningen flyttade till större skolor med högre standard i den närmast belägna centralorten⁵⁶. På de större orterna var förutsättningarna för lärarna att skaffa egen bostad bättre.

Om arbetsvillkoren tidigare skilde sig mellan lärarkategorier verksamma i olika skolformer, bidrog bostadssegregeringen till att arbetsvillkoren fortfarande skilde sig åt för lärare på olika skolor.⁵⁷

50 Andersson 1993, s. 155.

51 Fredriksson m.fl. 1971, s. 370; Rothstein 1986, s. 167-176. Jmf. Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 121.

52 Fredriksson m.fl. 1971, s. 370; Rothstein 1986, s. 167-176; Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 231.

53 I och med folkskolestadgan 1842 accelererade byggandet av särskilda skolhus till lärarna. Lärarnas verksamhet flyttade från hemmets vrå till offentliga lokaler och lärarnas bostäder var på landsbygden i, eller i nära anslutning till skollokalerna. I mitten på 1900-talet skedde ett annat skifte. Lärarnas bostäder separerades från lärarnas verksamhet och lärarnas privata utrymme till ett liv utanför arbetet ökade därmed. Det hade med andra ord skett en förskjutning från undervisaren bedrev verksamhet i hemmiljö, till att läraren bedrev undervisning i en offentlig lokal och bodde i en halvoffentlig miljö, och vidare mot att läraren bedrev undervisning i en offentlig lokal och hade privat boende.

54 Åberg 1978, s. 112-117; Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 111-114.

55 Åberg 1978, s. 129-131.

56 Åberg 1978, s. 158.

57 Jmf. med Jönsson m.fl. 1993.

Gerhard Arfwedson och Lars Lundman begreppsloggjade på 1980-talet grundskolors inbördes olikheter i termer av "skolkoder", dvs.: "... den uppsättning av normer, attityder och framför allt tolknings- och handlingsprinciper, som utkristalliseras som ett slags grundläggande mönster eller 'social grammatik' för skolan."⁵⁸ Skolkoden formas enligt författarna av lärare och skolledning, och präglas i hög grad av skolans närsamhälle. Skolor med olika upptagningsområden, exempelvis innerstadsskolor eller skolor på landsbygden, utgör kort sagt skilda sociala miljöer. Enligt Arfwedson och Lundman tenderar lärarmobiliteten att vara lägre på skolor i vad som kan uppfattas som stabila medelklassområden, och lärarkollegierna där har ofta större yrkeserfarenhet. Dessa förhållanden förklarar Arfwedson och Lundman med att många lärare trivs bäst i just dessa skolor eftersom de själv tillhör medelklassen och det därmed finns en viss korrespondens med värderingar i närmiljön.⁵⁹

FAS 2.

Social interaktion

Det var bland annat i förhållande till föregående skisserade kausala kontext som lärarkåren formulerade sina kollektiva angelägenheter, och det var också dessa villkor som möjliggjorde, begränsade och motiverade lärarnas kollektiva yrkesprojekt i föreliggande interaktionsfas. Här behandlas hur den före detta folkskollärarkåren återigen samlas i ett gemensamt förbund, men också hur motsättningar inom lärarkåren kvarstod mellan före detta folkskollärare och läroverkslärare, trots att dessa nu arbetade tillsammans i grundskolan. Motsättningarna bottnade bland annat i fortsatt olika arbetsvillkor och yrkesidentiteter, och manifesterade sig organisatoriskt i skilda fackliga förbund och yrkesprojekt. Projekten gällde fackliga aspekter som lön, men också professionella frågor som jurisdiktion samt utbildningspolitiska dimensioner som skolans utformning. Inledningsvis placeras lärarkåren i förhållande till de huvudsakliga utbildningsallianserna och utbildningsprojekten.

58 Arfwedson & Lundman 1980, s. 81.

59 Arfwedson & Lundman 1980, s. 19–21, 81.

Utbildningsarenan

Utformningen av grundskolan var en fråga som ytterst avgjordes av den politiska makten, och de privata utbildningsalternativen hade i det närmaste upphört (se kapitel 6). Regeringsmakten låg sedan åtskilliga decennier hos det socialdemokratiska partiet, och enligt Richardson var den svenska utbildningspolitiken tydligt påverkad av tidens vänstervåg.⁶⁰ Ulf Schüllerqvist visar på hur vänsterdiskursen manifesterade sig i 1970-talets utbildningspolitiska diskussioner genom en stor uppslutning kring värden som icke-segregering, social utjämning, jämlikhet och allmän medborgarkompetens. För att uppnå dessa värden skulle grundskolan vara organisatoriskt sammanhållen, permanent nivågruppering var förbjuden, innehållet skulle vara enhetligt, och en restriktiv hållning intogs gentemot enskilda skolor. Det enda riksdagsparti som tydligt skilde ut sig var enligt Schüllerqvist moderaterna som ställde sig positivt till enskilda skolor.⁶¹

Richardson framhåller att efter de stora organisatoriska reformerna på 1960-talet försköts fokus till skolans innehåll, och han urskiljer en pedagogisk vänster- respektive högerhållning i den skolpolitiska debatten. Den pedagogiska högern framhöll enligt Richardson vikt av ”ordning och reda” i skolan, läxor, betyg och fasta kunskaper, och denna riktning förhöll sig också positivt till viss nivågruppering, något som vid tiden diskuterades i termer av differentiering⁶². Vänsterhållningen var enligt Richardson i Sverige länkad till den pedagogiska progressivismen⁶³ som fick nytt uppsving under 1970-talet⁶⁴, och inom denna ställdes krav på modernare arbetsmetoder, mer samverkan och social fostran.⁶⁵

Skolreformer

De stora skolreformer som initierades på den centrala politiska arenan föregicks av stora parlamentariska utredningar, ofta med sakkunniga

60 Richardson 2002, s. 12.

61 Schüllerqvist, 1995, s. 53-54, 88.

62 Differentieringsfrågan har vissa likheter med vad vi idag kallar för individualisering.

63 Richardson 2002, s. 12.

64 Broady 1982, s. 22, 28-41, 106.

65 Richardson 2002, s. 12. Broadys bok *Den dolda läroplanen* (1982) kan enligt min mening läsas som ett exempel på vänsterhållning med länkar till den pedagogiska progressivismen. Broady problematiserar i boken skolans funktion i ett kapitalistiskt och meritokratiskt samhälle, och kommenterar lite tillspetsat tidens diskussion om differentiering kontra integrering med att: "... uttrycket 'pedagogisk differentiering' (är) vilseledande och kamouflerar att högerens krav hämtar näring ur lärarnas längtan efter behagligare arbetsvillkor och medelklassföräldrarnas omtanke om den egna avkomman" (Broady 1982, s. 105. SP:s tillägg i parantesen).

representanter för myndigheter och fackliga organisationer.⁶⁶ Kommittéerna arbetade i flera år och utredningarna utmynnade i betänkanden som sändes ut på remiss till bland annat lärarorganisationerna. Var remissopinionen splittrad dröjde det innan regeringen lade fram en proposition. Efter propositionen presenterats och motionerna var inlämnade var det vanligt att ett särskilt utskott tillsattes för att formulera en kompromiss mellan de olika ståndpunkterna. Riksdagsbesluten fattades ofta i relativt stor enighet med ett fåtal reservationer, främst från högern. Efter riksdagsbesluten utarbetades stadgor, statsbidragssystem, läroplaner och timplaner.⁶⁷

Dessa stora parlamentariskt initierade skolreformer kompletterades efter grundskolans införande med ”rullande reformer” i Skolöverstyrelsens regi,⁶⁸ och vid dessa var även lärarförbunden delaktiga.⁶⁹ Bo Rothstein talar om den korporativa staten och avser då intresseorganisationernas starka representation i den svenska statliga förvaltningen och Skolöverstyrelsen utgjorde ett sådant korporativ forum. Det nära samarbetet mellan den svenska staten och olika intresseorganisationer etablerades enligt Rothstein redan på 1930-talet och varade åtminstone fram till slutet av 1980-talet. Utöver stat, kommuner och landsting gavs även arbetsmarknadens parter, politiska partier och klientorganisationer möjlighet att påverka utformningen av välfärdsystemet genom sitt deltagande i centrala ämbetsverks styrelser, som exempelvis i Skolöverstyrelsen. Samarbetet avsåg att öka reformernas legitimitet och underlätta deras implementering.⁷⁰

Skolöverstyrelsen var ett från regeringen fristående ämbetsverk med hundratals anställda och stor politisk makt. Formellt hade Skolöverstyrelsen ansvar för att riksdagens och regeringens beslut genomdrevs, men genom sin oberoende ställning hade den också möjlighet att driva på egna reformer.⁷¹ Lärarförbunden var genom sin topporganisation TCO representerade i Skolöverstyrelsens styrelse⁷², och TCO utformade bland annat 1964 ett utbildningspolitiskt program som låg nära den reformering av högstadiet som Skolöverstyrelsen senare initierade.⁷³

66 Jmf. Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 228.

67 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 228-229.

68 Lindensjö & Lundgren 2000, s. 68; jmf. Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 228-230.

69 Larsson-Utas 1993.

70 Rothstein 1992, särskilt s. 91, 108-109, 134, 297-299, 342, 347.

71 Egidius 2001, s. 99-100.

72 Rothstein 1992, s. 298-299.

73 Johansson & Fredriksson 1993, s. 41-42.

Ett exempel på en viktig reform som Skolöverstyrelsen arbetade fram gällde högstadiets organisering. När grundskolan inrättades var utbildningen sammanhållen i årskurserna 1-8, men från och med årskurs 9 delades den in i olika linjer. Strax efter riksdagsbeslutet om grundskolan började emellertid Skolöverstyrelsen förbereda en reformering av högstadiet som resulterade i ett riksdagsbeslut om en ny läroplan (Lgr 69) och ett i princip odifferentierat högstadium.⁷⁴ Linjesystemet fanns bara kvar som en rest i form av fem timmars tillval i årskurs 9⁷⁵ och oavsett tillval gav samtliga slutbetyg kompetens och behörighet till gymnasieskolan.⁷⁶

Läraryrket och lärarförbundens medverkan vid skolreformer ligger i linje med Bertilssons påpekande om hur de välfärdsstatliga yrkesgrupperna bidragit till att utforma välfärdsstaten. Bertilsson framhåller att de välfärdsstatliga professionerna utgjorde en länk mellan välfärdsstatens service och medborgarna, och förutom att de hade till uppgift att implementera reformerna hade de också viss möjlighet att påverka utvecklingen.⁷⁷ I lärarnas fall skedde påverkan bland annat genom att lärarna var representerade i kommittéer och remissbehandling inför politiskt beslutade skolreformer på den centrala arenan, men också genom läraryrket och lärarförbundens delaktighet i Skolöverstyrelsens arbete.

Yrkesidentitet

I grundskolan var lärare verksamma med rötter i de parallella skolreformer som föregick omstruktureringen (se kapitel 6). Vad innebar inkorporeringen av de olika skolformerna i en grundskola för lärarkåren? Hur kan man förstå att grundskollärarna även fortsättningsvis organiserade sig i olika förbund? Dessa frågor diskuteras i detta avsnitt i termer av yrkesidentitet och dess förutsättningar i form av rekrytering, lärarutbildning och arbetsvillkor. Detta eftersom yrkesidentitet förstås som en kausal kraft bakom kollektiv organisering och gemensamma kollektiva yrkesprojekt (se kapitel 3).

Läraryrket

Identiteten som lärare grundläggs bland annat vid läraryrket. Redan 1960 hade små- och folkskoleseminarierna slagits samman till

74 Johansson & Fredriksson 1993, s. 41-42.

75 Egidius 2001, s. 99-100.

76 Johansson & Fredriksson 1993, s. 42.

77 Bertilsson 1990, särskilt s. 117, 124.

folkskoleseminarium. Efter grundskolans etablering fattade riksdagen beslut om en förändrad lärarutbildning, och folkskoleseminarierna omvandlades från och med 1968 till lärarhögskolor. Där utbildades både lågstadielärare och mellanstadielärare, men undervisningen var uppdelad i två olika linjer. Johansson och Fredriksson menar att lärarutbildningsreformerna tillsammans med grundskolans införande bidrog till att föra lågstadielärare och mellanstadielärare närmare varandra.⁷⁸

Klasslärarutbildningen för blivande lågstadie- och mellanstadielärare omfattade främst pedagogik och metodik, och elevernas fostran och socialisation stod i centrum i utbildningen. Ämneslärarutbildningen för högstadielärarna var i sin tur en relativt fri akademisk utbildning med forskningsanknytning, och de blivande lärarna skildes inte ut från andra blivande akademiker. Ämneskunskaperna stod i centrum i utbildningen, och lärares kunskaper och engagemang sågs som grunden för förmågan att förmedla kunskaper i ämnet. Pedagogik, metodik och provår så att säga ”slängdes in som jästen i degen”, som Carle, Kinnander och Salin uttrycker det.⁷⁹ Grundskollärarens utbildning var med andra ord uppdelad i två spår. Klasslärarutbildningen för låg- och mellanstadielärarna vid lärarhögskolorna anslöt till seminarietraditionen, och högstadielärares ämneslärarutbildning skedde främst vid universitetet.⁸⁰ I och med 1977 års universitets- och högskolereform inordnades dock lärarhögskolorna i högskolan,⁸¹ och målsättningen med högskolereformen var bland annat att understödja jämlikhet mellan klass och kön, mellan olika utbildningar samt mellan teori och praktik.⁸²

Antagningen till lärarseminarierna var länge könskvoterad. På 1960-talet reglerades antagningen så att hälften av de nyantagna till folkskolläro-/mellanstadielärarutbildningen var kvinnor och hälften var män.⁸³ I början av 1970-talet togs könskvoteringen bort och andelen kvinnor i kåren ökade fort.⁸⁴ Paradoxalt nog lämnade lärarkåren beteckningen ”lärarinna” bakom sig samtidigt som andelen kvinnor i

78 Johansson & Fredriksson 1993, s. 20-21.

79 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 212-213. Författarna skriver egentligen ”som jästen efter degen”, så uttrycket är något modifierat i texten.

80 Jmf. Johansson & Fredriksson 1993, s. 144; Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 212-213.

81 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 213.

82 Elggvist-Saltzman 1993, s. 174.

83 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 109-110.

84 Berge & Johansson 2002.

kåren ökade. Småskolläraryrkesförbundet bytte 1957 namn till Sveriges småskolläraryrkesförbund⁸⁵, och när de olika folkskolläraryrkesförbunden slogs samman på 1960-talet tog de sig det ”könsneutrala” (sic) namnet Sveriges lärarförbund. Avståndstagandet från benämningen ”lärarinna” kan förstås i ljuset av Anna Maria Ursings⁸⁶ kommentar om hur hon själv som yrkesverksam lärare under en tid tog avstånd från beteckningen. Hon ansåg att den antydde att lärare av kvinnligt kön var annorlunda, och eventuellt också mindre värda, än lärare av manligt kön.⁸⁷

Sveriges lärarförbunds framställning av den egna kåren

I en minnesskrift över Sveriges lärarförbund gör Johansson och Fredriksson en distinktion mellan vad de kallar för folkskolläraryrkes-traditionen, läroverkslärartraditionen och den praktiskt estetiska lärartraditionen. Den första och andra gruppen av lärare knyter de till folkskolan respektive läroverken, medan den sist nämnda lärarkategorin arbetade i båda skolformerna med ämnen som exempelvis musik, bild och gymnastik. Johansson och Fredriksson påpekar att på 1960-talet var dessa lärargrupper i huvudsak organiserade i skilda organisationer: folkskolläraryrkes-traditionen i Sveriges lärarförbund, läroverkslärartraditionen i Lärarnas riksförbund och den praktiskt estetiska lärartraditionen i Svenska fackläraryrkesförbundet.⁸⁸

Folkskolläraryrkes-traditionen byggde enligt Johansson och Fredriksson på ett folkbildarideal, en vilja att verka för en god allmänbildning för alla. Läroverkslärartraditionen byggde på ett engagemang för att förbereda elever inför en kommande akademisk karriär, medan den praktiskt estetiska lärartraditionen företrädde praktiskt och konstnärligt arbete. Samtidigt som dessa identifieringar fortfarande delvis levde kvar, menar författarna att de inte ovillkorligen följde skol- och stadiegränser, utan enskilda lärare kunde anknyta till traditioner som inte följde ur deras jurisdiktion. Dessa traditioner levde enligt Johansson och Fredriksson kvar i grundskolan, trots att de egentliga förut-

85 Åberg 1978, s. 51. Vid bildandet hette organisationen Sveriges småskolläraryrkesförening, år 1943 bytte den namn till Sveriges småskolläraryrkesförbund, för att efter 1957 istället kalla sig för Sveriges småskolläraryrkesförbund (Åberg 1978, s. 47, 51).

86 Ursing är författare till *Fantastiska fröknar* (2004), en avhandling om lärarinneskildringar i svensk skönlitteratur.

87 Ursing 2004, s. 12.

88 Johansson & Fredriksson 1993, s. 142.

sättningarna för dem inte förelåg i samma utsträckning längre.⁸⁹

Olika lärarkategorier möts i grundskolan

I grundskolans årskurs 1–3 arbetade lågstadielärare, i årskurserna 4–6 arbetade mellanstadielärare, och i årskurserna 7–9 arbetade högstadielärare. Småskollärarinnorna, för det var i det närmaste ett helt kvinnligt yrke, arbetade som lågstadielärare, folkskollärarna arbetade som mellanstadielärare, och realskolornas och flickskolornas lärare arbetade på högstadiet. Rut Holm⁹⁰, folkskollärarinna i Kalmar på 1960-talet, har skildrat sammanförandet av de olika lärarkategorierna i grundskolan så här:

Det var en smärtsam procedur i Kalmar med dess anrika skolväsende: Det gamla fina Kalmar Högre Allmänna Läroverk och den lika ärevördiga och traditionsbundna Flickskolan. Dessutom fanns Praktiska realskolan och en mycket livskraftig Yrkeskola. Och nu skulle allt och alla in under ett tak. Mer eller mindre aningslösa satt bland oss lärare vid de försvinnande skolorna. Steg för steg retirerade de, in i det sista med den förhoppningen, att av ett underverk något av det gamla väl ändå skulle få vara kvar. Som jag upplevde det var det Flickskolans – jag måste här skriva lärarinnor – som hade det svårast.

Jag minns, hur dåvarande skoldirektör Harald Tylén vid ett sammanträde rådde dem att i tid söka de högstadietjänster, som skulle komma, så att de framdeles kunde få sin tjänstgöring förlagt till den del av staden, som passade dem bäst och hur motvilligt de lyssnade till detta välmenande råd.⁹¹

Holms antydan om flickskollärarinnornas missnöje och missmod vid grundskolans införande kan förstås i ljuset av hennes tidigare påpekande om att det fanns lärarinnor som inte var särskilt förtjusta i att också behöva undervisa pojkar.⁹² För flickskollärarinnorna innebar grundskolans införande inte bara att de även skulle undervisa pojkar,

89 Johansson & Fredriksson 1993, s. 142. Johanssons och Fredrikssons skildringar av lärartraditioner är förstuds delvis formade av deras förankring inom Sveriges lärarförbund, men får också stöd av/diskuteras av andra som exempelvis Isling 1980; Isling 1988; Isling 1992b; Broady 1982; Hartman 1995; Carlgren & Marton 2002.

90 Elgqvist-Saltzman har tillsammans med ytterligare forskare gjort ett intressant forskningsprojekt om hur studietiden och yrkeslivet kunde gestalta sig för lärarinnor som examinerats vid Rostadseminariet i Kalmar, se exempelvis Elgqvist-Saltzman 1993. I projektet utgör Rut Holm en huvudinformat. Holm skrev därtill en egen rapport *Ruts bok* (1991) tillsammans med Elgqvist-Saltzman.

91 Holm & Elgqvist-Saltzman 1991, s. 149–150.

92 Holm & Elgqvist-Saltzman 1991, s. 65–67.

utan därtill också elever från skilda sociala bakgrunder, vilket kunde uppfattas som en försvarande situation. Flickskollärarinnorna hade nämligen i likhet med flickskolorna en tämligen utpräglad medelklassprofil⁹³ (se kapitel 6). Skoldirektör Tyléns råd till flickskollärarinnorna i citatet kan förstås i ljuset av Arfwedsons och Lundmans diskussion om skolkodens beroende av skolans upptagningsområde. Tyléns rekommendation gällde därför troligen att lärarinnorna kunde söka sig till stadens medelklassområden för att på så vis finna en arbets-situation i samklang med egna värderingar och tidigare erfarenheter.

Holm berättar vidare hur den lokala lärarförening hon deltagit i lades ner 1963, dvs. i samband med grundskolans införande. Hon menar att orsakerna till nedläggningen var att:

Lärarkåren blev för stor, fortbildningen sköttes på annat sätt och grundskolans genomförande tillförde den gamla folkskolan en ny kategori lärare, högstadielärarna, som inte förmodades känna någon samhörighet med folkskolans traditioner.⁹⁴

Holm ger uttryck för den lokala folkskolläraryörelsen förhållande till andra lärarkategorier i Kalmar genom att hänvisa till diskussioner föreningen haft om att eventuellt utvidga föreningen till att även omfatta andra lärargrupper. I ett föreningsprotokoll⁹⁵ finns med hänvisning till ett bibelcitat apostroferat: ”Du bör ej ge dig i sällskap med dem, som mäktigare äro än du själv, ty det vet du väl, att om en kopparkruka och en lerkruka råka stöta mot varandra, så blir det lerkrukan, som går sönder”.⁹⁶ Holm menar att folkskollärarna visste sin plats och roll i samhället, och de var nöjda och åtnjöt viss respekt för detta. Holm skriver att:

Folkskolans lärare hade sitt trappsteg i samhället att leva och verka på. Med sunt självförtroende arbetade vi där inom givna ramar på att förkovra oss och följa med i utvecklingen och att (i de flesta fall) efter bästa förmåga fullgöra våra plikter. Med detta följde en viss auktoritet utåt och ”utbyte och trevnad” vid våra sammankomster. Men samtidigt kände vi vår begränsning både mot samhället i sin

93 Lundgren m.fl. 1996, uppslagsord flickskola, s. 166. Jmf. Ursing 2004, s. 89-98.

94 Holm & Elgqvist-Saltzman 1991, s. 62.

95 Protokollat är visserligen från 1924, men aktualiteten i inställningen avspeglas i Holms reflektioner i anslutning till bland annat bibelcitatet.

96 Holm & Elgqvist-Saltzman 1991, s. 63-64.

helhet och mot andra lärargrupper. Vi hade själva valt och vi accepterade rollen som ”lerkruka”.⁹⁷

En yrkesidentitet förändras sällan på ett hastigt sätt, och en yrkesidentitet som exempelvis folkskollärare kunde på så vis leva kvar även efter att grundskolan infördes.

Lärare och lärarinnor i ljuset av patriarkala genusrelationer

Inte alla folkskollärare var nöjda med, för att använda den metafor Holm hänvisar till, att vara en ”lerkruka”. I samband med grundskolans inrättade öppnades möjligheter för folkskollärare att vidareutbilda sig till högstadielärare. Det var främst manliga folkskollärare som använde sig av denna karriärväg. Ulf Numan visar på några skäl som intervjuade före detta folkskollärare själva i backspeglarna anger som förklaringar till varför, respektive varför inte, de valde att söka sig till högstadiet. I svaren framträder tydligt hur kvinnor och män upplevde skilda förväntningar. Manliga lärare framhöll sin roll som familjeförsörjare som en drivande kraft till att utbilda sig till högstadielärare, och arbetet med äldre elever var bättre betalt. Många män lämnade undervisningen på mellanstadiet, och de som valde att arbeta kvar fann sig snart vara närmast ensamma som män bland kvinnliga kollegor. Kvinnliga lärare framhöll i sin tur att ett viktigt skäl till att de inte vidareutbildade sig till högstadielärare var att de utöver sitt arbete också hade huvudansvar för barn och hem. Detta dubbelarbete begränsade deras utrymme att parallellt också bedriva studier. Ansvar för barn och hem lyftes också fram som skäl till att inte söka befordringstjänster som rektor eller studierektor.⁹⁸ Husmoderskontraktet var med andra ord fortfarande verksamt och bidrog till kvinnornas väjningsplikt gentemot männen när nya karriärvägar öppnades. På detta sätt hade ett tillfälle för större prestige och högre lön öppnat sig för manliga folkskollärare med sådana ambitioner, och den expansionskraft som tidigare riktat sig mot folkskollärarinnorna (se kapitel 6) kunde nu kanaliseras i avancemang till högstadielärare.

Holm skildrar i boken *Ruts bok* sitt yrkesliv som lärare i folkskolan och grundskolan och hon berättar om tidens sociala tryck och förväntningar på yrkeskvinnor. Kraven på dåtiden husmödrar var

97 Holm & Elgqvist-Saltzman 1991, s. 64.

98 Goodson & Numan 2003, s. 70, 202-215.

omfattande och hon uppfattade att hon ofta mötte ett ifrågasättande gällande möjligheten att kombinera ansvaret för hem och barn med läraryrket. Antingen måste hemmet eller yrket bli lidande hette det, och det var ett påstående hon fann svårt att bemöta.⁹⁹ Samtidigt fann Holm stöd i en motdiskurs formulerad av bland annat Alva Myrdal om kvinnor möjlighet och rättighet att kombinera yrkesliv och politiskt engagemang med egen familj.¹⁰⁰ Även om Holm uppfattade det sociala trycket som starkt, har hon och andra lärarinnor påpekat att de praktiska förutsättningarna ändå var ganska goda för gifta lärarinnor att kombinera ansvar för hem och arbete¹⁰¹ eftersom det ända in på 1960-talet var lätt att få hemhjälp, och många lärarinnor hade egna hembiträden eller hushållspraktikanter.¹⁰²

Lärarkårens organisering

De olika lärarkategorierna i folkskolan var särorganiserade sedan tidigt 1900-tal, men denna upphörde på 1960-talet. Hur kom detta sig? Vad motiverade, möjliggjorde och/eller hindrade folkskolläraryrkesförbunden att gå ihop i ett gemensamt förbund?

Centralisering av folkskolläraernas förbund

Förändringarna av skolans organisation, men också av relationerna på arbetsmarknaden, aktualiserade en omorganisering av lärarnas förbund. Krafterna för ett samgående mellan förbunden var starka och på hela det fackliga fältet skedde centraliseringar och rationaliseringar av förbund med förhoppningar om att det skulle öka deras slagkraft¹⁰³. Att ha en bred och stor medlemskår lyftes fram som en viktig förutsättning för att kunna hävda sina intressen gentemot arbetsgivare och andra löntagarkollektiv. Genom att begränsa konkurrensen inom yrkeskollektivet skapades förutsättningar för en stor och inflytelserik fackförening, en strategi som Åmark benämner för den öppna kartellens strategi.¹⁰⁴ Vidare förutsatte regeringen att förhandlingarna mellan deras representant Statens avtalsverk (SAV) och läraryrkesförbunden

99 Holm & Elgqvist-Saltzman 1991, s. 54–58.

100 Elgqvist-Saltzman 1993, s. 165–166. Angående motdiskursen se exempelvis Myrdal & Myrdal 1997/1934, kap. 8, särskilt s. 319.

101 Elgqvist-Saltzman 1993, s. 166–167.

102 Jmf. Holm & Elgqvist-Saltzman 1991, s. 82 och Elgqvist-Saltzman 1993, s. 166–167. Se även Ursing 2004, s. 139.

103 Jmf. Rhodin & Larsson-Utas 1998, s. 134 samt Östberg 1997, s. 156–160.

104 Åmark 1989.

skulle ske genom en topporganisation,¹⁰⁵ och TCO som var folkskollärarnas topporganisation uppmanade å sin sida till färre och större medlemsförbund.¹⁰⁶

Arbetet inför grundskolereformen förde de olika folkskollärarkategorierna samman och från och med 1951 hade folkskolläraryrket regelbundet gemensamma möten. I samband med detta restes också frågan om hur de kunde förbättra sin samverkan.¹⁰⁷ För folkskollärarinnorna som var organiserade i folkskolläraryrket, och för de manliga folkskollärarna som var organiserade i folkskolläraryrket, upphörde skillnaderna i arbetsvillkor i slutet på 1940-talet och därmed försvann en grogrund för schismer mellan deras förbund.¹⁰⁸ Vid både folkskolläraryrket och det manliga folkskolläraryrket diskuterades därför en eventuell sammanslagning.¹⁰⁹

Även om krafterna för ett samgående var starka tvekade folkskolläraryrket länge.¹¹⁰ Ledningen i förbundet hade i färsk åminnelse de konflikter som tidigare präglat relationen mellan de båda förbunden (se kapitel 6). Gunvor Larsson-Utas, som satt i styrelsen i folkskolläraryrket, ger också exempel på en senare schism som eventuellt bidrog till att fördröja samgåendet mellan förbunden. Från 1944, då TCO bildades, till 1959 hade folkskolläraryrket haft en representant i styrelsen för TCO:s statstjänstemannasektion. TCO:s valberedning menade därefter att det kunde räcka med att folkskollärarna hade en representant i styrelsen och lärarinnornas representant Dagny Mossvald fick gå, medan den manliga representanten från folkskolläraryrket fick vara kvar.¹¹¹ Kvinnornas väjningsplikt vid tillfället betraktades av lärarinnorna som ett dåligt tecken inför en eventuell sammanslagning av förbunden, och provocerade över att ha blivit åsidosatta gjorde folkskolläraryrket förfrågningar hos

105 Andersson 1993, s. 152. Kravet gällde visserligen först efter stats- och kommunaltjänstmännens förhandlingsrätt 1966 (Andersson 1993, s. 152).

106 Johansson & Fredriksson 1993, s. 19–22.

107 Johansson & Fredriksson 1993, s. 19–20.

108 Efter att folkskolläraryrket fått det sista lönetillägget 1948, och likalönsprincipen återigen börjat gälla, började diskussioner föras om huruvida det fortfarande var berättigat att ha två olika folkskolläraryrket (Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 107, 134, 211, 226–227).

109 Johansson & Fredriksson 1993, s. 20.

110 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 133.

111 Intervju med Gunvor Larsson-Utas, i Ösgård 2006. Se även Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 246–247. Folkskolläraryrket hade dock en suppleant med närvaro- och yrtranderätt i TCO:s statstjänstemannasektionens styrelse (intervju med Gunvor Larsson-Utas, i Ösgård 2006).

SACO om ett eventuellt byte av centralorganisation.¹¹² Rohdin och Larsson-Utas menar att SACO:s representanter blev något förvånade, och de ansåg troligtvis att folkskollärarinornas utbildning inte var tillräckligt akademisk för att förbundet skulle passa in bland SACO:s övriga medlemmar. Därtill menade SACO:s representanter att lärarna skulle bli alltför dominerande numerärt inom topporganisationen.¹¹³

Folkskollärarinneförbundets kontakter med SACO kan ställas gentemot den opinion som enligt Kjell Östberg fanns inom delar av det manliga folkskolläraryförbundet om att ansluta sig till LO. Östberg framhåller att retoriken i de manliga folkskollärarnas tidning var påfallande fackligt militant,¹¹⁴ och det förekommer också att de manliga folkskollärarnas förbundetidning benämner folkskolans lärare för ”skolans arbetare”.¹¹⁵ Det är möjligt att lärarnas och lärarinornas skilda sociala klassbakgrunder påverkade deras respektive förbunds orientering mot topporganisationer. LO organiserar förbund med medlemmar som brukar definieras som arbetare, medan SACO organiserar förbund med medlemmar som traditionellt betraktas som högre tjänstemän. Folkskollärarna anslöt sig som bekant till TCO, vilket kan betraktas som en topporganisation för i huvudsak tjänstemän på mellannivå.¹¹⁶

Att de båda folkskolläraryförbunden började ge ut *Lärartidningen* tillsammans var dock ett tecken på närmande, och 1960 utsågs en gemensam utredningskommitté med uppdrag att se över ett eventuellt samgående.¹¹⁷ Utredningskommittén lämnade efter ett par år fram ett förslag till de båda förbundens styrelser om att bilda en ny lärarorganisation,¹¹⁸ och det definitiva beslutet om sammangående fattades vid extra kongresser under våren 1963.¹¹⁹ En delikat fråga att ta hänsyn till vid sammanslagningen var vem som skulle få den strategiskt viktiga

112 Intervju med Gunvor Larsson-Utas i Ösgård 2006, s. 9; Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 246. Parallellt kan här göras till Nilssons studie av den kvinnliga särorganisationen Föreningen kvinnor i statens tjänst (KST). Nilsson påtalar att KST i flera avseenden hade en konträr uppfattning gentemot TCO som också var deras topporganisation, och det gällde exempelvis familjelön kontra likalön, sam- eller särbeskattning samt kvinnornas representation i TCO:s styrelse. Det fanns också en viss misstänksamhet inom KST angående en eventuell politisk vänsterprofil inom TCO. (Nilsson 1996, s. 273-286)

113 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 246.

114 Östberg 1997, s. 147.

115 *Folkskollärarnas tidning* 1926, årgång 7, nr. 50, s. 1-2.

116 Angående klassificering av socioekonomisk position vad gäller TCO:s och SACO:s medlemmar se Svensson 1998, s. 54.

117 Johansson & Fredriksson 1993, s. 20.

118 Johansson & Fredriksson 1993, s. 20.

119 Rhodin & Larsson-Utas 1998, s. 136-137.

posten som ordförande i det nya gemensamma förbundet. Folkskolläraryrkesförbundet arbetade för att Gunvor Larsson-Utas skulle bli ordförande, medan det manliga folkskolläraryrkesförbundet ställde som villkor att deras kandidat Martin Widén skulle väljas. För att undvika ytterligare kontroverser avsåg sig Larsson-Utas kandidatur.¹²⁰ Efter nästan sextio år av särorganisation slogs folkskolläraryrkesförbundet och de manliga folkskolläraryrkesförbundet samman och bildade Sveriges lärarförbund, även kallat SL 1.¹²¹ Martin Widén valdes till ordförande och Gunvor Larsson-Utas blev vice ordförande.¹²² Folkskolläraryrkesförbundets representant fick visserligen väja för den manliga kandidaten, men intressant nog innebar kongressbeslutet att sammansättningen av förbundsstyrelsen skulle vara i proportion till antalet kvinnliga och manliga medlemmar.¹²³ Det visar på att man dragit lärdomar av tidigare konflikter mellan folkskolläraryrkesförbundet och manliga folkskollärare när det gäller fördelningen av styrelseposter. Sextio år tidigare var nämligen nästan samtliga styrelseposter i den gemensamma föreningen SAF upptagna av manliga lärare (se kapitel 6), och även lärarförbunden tog således intryck av tidens jämlikhetskontrakt mellan könen.



Folkskolläraryrkesförbundets styrelse kort tid innan sammanslagningen med folkskolläraryrkesförbundet.¹²⁴

120 Intervju med Gunvor Larsson-Utas, i Ösgård 2006, s. 9.

121 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 107, 134-137.

122 Intervju med Gunvor Larsson-Utas, i Ösgård 2006, s. 9; Rodin & Larsson-Utas 1998, s. 137; Johansson & Fredriksson 1993, s. 32.

123 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 136-137.

124 Fotografi av Allan Myrman i Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 250.

När väl Sveriges lärarförbund bildats restes frågan om samgående med Sveriges småskolläraryrforbundet. De tre folkskolläraryrforbunden hade utvecklrat ett samarbete vid exempelvis remissyttringar, och detta fortsatte nu mellan de två återstående yrforbunden som också båda var medlemmar i TCO och TCO:s statstjänstemannasektion TCO-S. Inom Sveriges småskolläraryrforbundet fanns dock farhågor om att småskollärarna skulle förlora i inflytande i ett stort yrforbund, och det fanns de som ansåg att en sammanslagning först kunde bli aktuell när småskollärare och folkskollärare hade lika hög lön.¹²⁵

Hösten 1964 tillsattes en kommitté för att utreda en eventuell sammanslagning mellan yrforbunden. Kommittén menade att en sammanslagning kunde förbättra möjligheterna för lärarna att kunna hävda sig på den centrala förhandlingsarenan. För att kunna bevaka medlemmarnas intressen krävdes stora yrforbund med väl utbyggd utrednings- och informationsverksamhet samt en omfattande strejkkassa. Mellan yrforbunden förelåg också en stark intressegemenskap som visade sig i de samarbeten som redan pågick. Småskollärarnas yrforbund anslöt sig till Sveriges lärarförbund 1967. Därmed organiserade Sveriges lärarförbund drygt 42,000 medlemmar och var det största enskilda yrforbundet inom TCO:s statstjänstemannasektion.¹²⁶

För den nya organisationen, som också kallades Sveriges lärarförbund (SL 2), valdes Hans Hellers från SL 1 till ordförande sedan Edit Rydelius, ordförande för Sveriges småskolläraryrforbundet av sagt sig kandidatur.¹²⁷ Det var med andra ord återigen den kvinnliga förbundsordföranden som väjde. De tre folkskolläraryrforbunden hade nu återförenats i ett yrforbund och särorganiseringen¹²⁸ inom folkskolläraryrforbunden hade upphört.

Från lärarinna till lärare

I anslutning till att särorganiseringen utefter kön upphörde på 1960-talet började också de kvinnliga lärarna att kallas för lärare. Processerna förefaller ha varit ett uttryck för att man ansåg att jämställdhetsfrågorna skulle inkorporeras i en för lärarkåren gemensam strävan

125 Johansson & Fredriksson 1993, s. 20-22.

126 Johansson & Fredriksson 1993, s. 20-23, 35, 39.

127 Johansson & Fredriksson 1993, s. 31-35. Hans Heller var förutom ordförande i SL också ordförande i TCO-S (Johansson & Fredriksson 1993, s. 109).

128 Angående upphörandet av särorganisationer baserade på kön se Östberg 1997, s. 156-160 samt Nilsson 1996, s. 248-283.

efter könsneutralitet, men risken fanns kanske också att de kvinnliga lärarnas villkor osynliggjordes. Gunvor Larsson-Utas, styrelsemedlem i folkskolläraryrkesförbundet och på 1960- och på 1970-talet 1:a respektive 2:a vice ordförande i Sveriges lärarförbund, var troligtvis uppmärksam på problemet¹²⁹. Sveriges lärarförbund tillsatte en arbetsgrupp som fokuserade kvinnliga medlemmars situation i förbundet och skolan, och ordförande för arbetsgruppen mellan 1973-1974 var just Gunvor Larsson-Utas.¹³⁰



Gunvor Larsson-Utas, pionjär och fortfarande fackligt aktiv.

Larsson-Utas gav också ut boken *Alla tiders folkskollärarinnor: pionjärer och förbund* tillsammans med Viola Rohdin 1998. Det är en minnesskrift över Sveriges folkskolläraryrkesförbundet, och boken visar frispråkigt¹³¹ de motsättningar som förelagat mellan folkskolläraryrkesförbundet och dess manliga motsvarighet Sveriges lärarförbund. Gunvor Larsson-Utas ger i boken, och även i andra sammanhang, uttryck för en medvetenhet om kvinnliga lärares särskilda villkor, och hon personifierar på så vis en av de kvinnor som förde en medveten kamp för jämställda villkor inom läraryrket.

129 Johansson & Fredriksson 1993, s. 303.

130 Johansson & Fredriksson 1993, s. 289. Fotografi taget av Ingela Ösgård, publicerat i *TAM-Revy: meddelande från TAM-Arkiiv*, juni 2006, nr. 2, s. 1. SP har beskurit bilden något.

131 Boken är skriven drygt 30 år efter att folkskolläraryrkesförbundet gick samman med folkskolläraryrkesförbundet. Att det vid det här laget gått så pass lång tid sedan schismerna utspelades kan bidra till författarnas relativt öppenhjärtiga skildringar.

Förbundets organisation och medlemmar

Anders Kjellberg påpekar att anslutningsgraden till de svenska fackliga organisationerna är unikt hög i jämförelse med andra länder, och han menar att en anledning till detta är att fackföreningsrörelsen på ett framgångsrikt sätt lyckats att kombinera centralistiska, dvs. samarbete i centralorganisationer och förhandlingskarteller, med decentralistiska arbetsformer, dvs. i form av fackliga arbetsplatsorganisationer.¹³² Dessa förhållanden gällde även för Sveriges lärarförbund, som både hade en hög anslutningsgrad och kombinerade organisatoriskt centralistiska och decentralistiska former. Därtill var Sveriges lärarförbunds organisatoriska uppbyggnad också anpassad till utbildningssystemets utformning.

Grundorganisationen i förbundet var *lokalavdelningarna* och dessa motsvarade vanligtvis en eller två kommuner. Lokalavdelningarna byggde upp en skolombudsorganisation, dvs. en organisation med en facklig företrädare på varje skola, och det fackliga arbetet skulle på så sätt föras närmare medlemmarna. Organisatoriskt utgjordes kongressen och förbundsstyrelsen förbundets centrala beslutsinstanser. *Kongressen* bestod av kretsombud jämte förbundsstyrelsens ordinarie ledamöter, medan *förbundsstyrelsen* bestod av förbundsordförande, ledamöter och suppleanter och skulle avspegla medlemskårens sammansättning. Den regionala nivån utgjordes av *kretsar*, vilka ungefärligen motsvarade landets län. I kretsarna valdes kretsombud, behandlades motioner och remitterades ärenden, och kretsarna fungerade också som regionala samordningsorgan gentemot länskolnämnden och ansvarade för förbundets fackliga verksamhet i kretsen. Det innebar bland annat medverkan i informationsverksamhet och facklig studieverksamhet.¹³³

Inledningsvis bestod förbundet främst av småskollärare/lågstadie-lärare och folkskollärare/mellanstadie-lärare men även skolledare, adjunkter, ämneslärare, speciallärare och kyrkomusiker. I samband med att skolan förändrades vidgades rekryteringsbasen och nya grupper som hemspråklärare, sykokonsulenter och komvuxlärare sökte sig också till Sveriges lärarförbund.¹³⁴

132 Kjellberg 1997, s. 49, 51, 60–61.

133 Johansson & Fredriksson 1993, s. 23–24, 36, 39.

134 Johansson & Fredriksson 1993, s. 62–63.

SAF – förening, federation, stiftelse

Vad innebar sammanslagningen av lärarförbunden för den gemensamma federationen SAF? SAF arbetade vid grundandet med både intressefrågor och pedagogiska spörsmål, men i och med att folkskollärarinnorna, de manliga folkskollärarna och småskollärarinnorna etablerade egna förbund övertog dessa mycket av lärarnas intressefrågor och även topporganisationen TCO drev de fackliga frågorna. SAF övergick därför till att bli en federation för lärarförbunden med huvudsakligt fokus på pedagogiska frågor. När lärarförbunden slogs samman till Sveriges lärarförbund var en federation inte längre ett gångbart organisationsalternativ och SAF övergick till att bli en stiftelse. Som sådan skulle SAF förvalta fondmedel för forskning och andra pedagogiska ändamål. SAF hade med andra ord gått från att vara en förening, till en federation och så vidare till en stiftelse, vilket den är än idag.¹³⁵

Svenska facklärarförbundet (SFL) och Lärarnas riksförbund (LR)

Även Svenska facklärarförbundet och Lärarnas riksförbund organiserade lärare verksamma i grundskolan, och också dessa förbund omorganiserade sig.

Svenska facklärarförbundet (SFL) bildades 1948 av en rad olika lärarorganisationer. De första föreningar som ingick var Slöjd-, yrkes- och hantverkslärarnas riksförening, Sinnesslöskolornas lärarförening, Sveriges slöjdläraryrkesförening och Föreningen Sveriges vävlärarinnor. Därefter anslöt sig ytterligare föreningar.¹³⁶ Inledningsvis hade organisationen en federativ karaktär och grunden för verksamheten var inte lokalavdelningar utan riksföreningar för de olika lärargrupper som fanns representerade.¹³⁷ Antalet förbund som anslöt sig till Svenska facklärarförbundet ökade och förbundet hade en kraftig medlemsstegring. Svenska facklärarförbundet var likt folkskollärarförbunden anslutet till TCO.¹³⁸

Även Läroverkslärarnas riksförbund (LR) omorganiserade sig på grund av de nya krav som ställdes på fackliga organisationer, och utifrån förändrade förutsättningarna i och med utbildningssystemets

135 Olsson & Larsson-Utas 1988. Se även exempelvis Rhodin & Larsson-Utas 1998, s. 129-130.

136 Lundgren m.fl. red. 1996, s. 610.

137 Johansson & Fredriksson 1993, s. 141-142.

138 Lirén 1986, s. 420-435.

utveckling. Före omorganisationen på 1960-talet¹³⁹ var förbundet indelat i sektioner bestående av Allmänna adjunktstföreningen, Sveriges yngre läroverkslärares förening (SYL), Lektorernas förening och sektionen för lärare i övningsämnen.¹⁴⁰ Förbundet bytte 1964 namn till Lärarnas riksförbund (LR), och tidningen döptes året innan om från *Tidningen för Sveriges läroverk* till *Skolvärlden*. Ett viktigt skäl till namnändringarna var att termen läroverk togs bort ur skolstadgan. Medlemsantalet i förbundet ökade kraftigt från drygt 6,000 medlemmar år 1950 till 16,400 medlemmar år 1964. Lärarnas riksförbund var anslutet till Sveriges akademikers centralorganisation (SACO).¹⁴¹

Sveriges lärarförbunds yrkesprojekt

Vid Sveriges lärarförbunds kongress 1969 slog dåvarande förbundsordförande Hans Heller fast att förbundet hade två huvuduppgifter. Den första uppgiften var att tillvarata lärarnas ekonomiska och rättsliga intressen, och den andra var att odla yrkesverksamheten.¹⁴² Hellers distinktion mellan organisationens två uppgifter kan knytas till diskussionen om fackliga och professionella aspekter i lärarkårens arbete.

Ingrid Carlgren och Ference Marton menar att läraryrket präglades av avprofessionalisering mellan 1950 och 1980. Relationen mellan forskning och lärare bröts, och inför grundskolereformen deklarerade ecklesiastikministern att lärarna inte längre behövde vare sig forskning eller teoretiska kunskaper utan istället konkreta anvisningar gällande yrkesutövningen. Lärarna kom att betraktas som implementerare av standardiserade utbildningslösningar och sin mest radikala form fick detta kanske i de ”lärarsäkra” läromedel som utvecklades under perioden.¹⁴³ Protesterna från delar av lärarkåren i samband med grundskolereformen bidrog till att skapa en klyfta och misstroende mellan lärare och överordnade, där de senare kunde betrakta lärarna som konservativa bakåtsträvare. Jonas Orring, verkschef på Skolöver-

139 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 138.

140 Lundgren m.fl. red. 1996, s. 371.

141 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 122, 130, 138–140, 147, 150. Läroverkslärares riksförbund gick 1946 med i topporganisationen Statstjänstemännens riksförbund (SR) och anslöt sig 1951 även till Sveriges akademikers centralorganisation (SACO). År 1952 beslöt Läroverkslärares riksförbund att lämna SR för att endast kvarstå i SACO. (Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 122, 130, 139–140)

142 Johansson & Fredriksson 1993, s. 50.

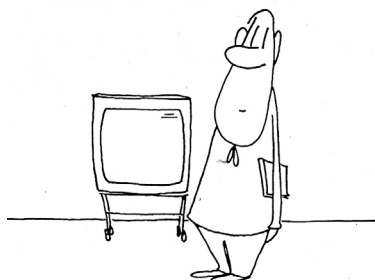
143 Carlgren & Marton 2002, s. 105–116.

styrelsen,¹⁴⁴ uttrycker i ett brev till verkets informationschef 1973 sin frustration över ”reaktionärerna i lärarkåren” och skriver vidare att: ”Det vore skönt om man någon gång kunde försöka rensa ut lärarkårens och läraryrkets ’dödgrävare’ från kåren i övrigt. Motsvarande hackande i eget bo förekommer såvitt jag vet inte i andra kårer.”¹⁴⁵

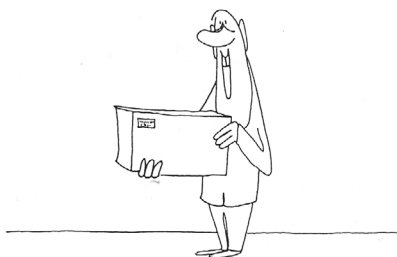
Lärarkåren miste också kontrollen över fortbildningen eftersom arbetsgivarna från och med 1960-talet tog över den fortbildning som lärare själva tidigare hade arrangerat genom sina föreningar och förbund.¹⁴⁶ Andra tecken på lärarkårens avprofessionalisering är enligt Carlgren och Marton också att undervisningsinnehållet i detalj var reglerat i nationella planer, att yrkesgrupper utanför skolpraktiken föreskrev lösningar på skolans problem, samt att makten över lärares arbetsvillkor främst låg hos politiska organ och administrativa instanser¹⁴⁷ (se även kapitel 6).

Staffan Lindén (1926–2000) var, som han kallade sig själv, en tecknande journalist.¹⁴⁸ I sin bok *Skolstollar* (1970) kommenterar han dåtidens skolutveckling i text och bild, och hans stollar ger uttryck för just en sådan avprofessionalisering som Carlgren och Marton pekar på.

TV-undervisning är minst lika effektiv som undervisning av lärare i klasserna, säger ecklesiastikministern.



NÅGON RIKTIG 23-TUMMARE BLIR
MAN NOG ALDRIG.



HÄR HAR VI VÅRT MEST FULLSTÄNDIGA
LÄROBOKSPÅKET. DET INNEHÅLLER
T.O.M. FUSKLAPPAR!

144 Rothstein 1986, s. 181.

145 Citaten hämtade från Rothstein 1986, s. 193.

146 Ekholm 1995, s. 9. Se exempelvis Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 150–164.

147 Carlgren & Marton 2002, s. 105–116.

148 Sannerman 2006.



DEN DÄR SKOLDEMOKRATIN DE TA-
LAR OM, SKULLE DEN GÅLLA MELLAN
SÖ OCH LÄRARNÄ OCKSÅ? ... NÄÄÄ.

Stollarna kommenterar övertron på tekniska hjälpmedel i undervisningen på bekostnad av tilltron till lärarnas kapacitet. De visar på absurditeten med de heltäckande så kallade "lärarsäkra" undervisningspaketen, och också på Skolöverstyrelsens dominerande tonfall gentemot lärarna. Lindéns insyn och insikt i frågor kan delvis förstås utifrån hans bakgrund som adjunkt i tyska och franska vid läroverket.¹⁴⁹

Påståendet om lärarkårens avprofessionalisering kan dock behöva nyanseras. Lärarkåren förlorade inflytande över yrkets kunskapsproduktion och föreskrifterna för de enskilda lärarnas verksamhet var tämligen detaljerade. Centraliseringen av grundskolan, och de processer som Carlgren och Marton skildrar, försämrade på så vis förutsättningarna för lärarförbunden att driva en professionell linje. Men lärarkåren erövrade istället nya verktyg i kampen för att utforma yrket, arbetsvillkoren och skolan, och lärarna fick i gengäld *full förhandlings- och konflikträtt* 1966. I och med tillgången till dessa verktyg förstärktes de fackliga dragen i Sveriges lärarförbunds arbete, och förbundet kom allt mer att inrikta sitt arbete på de ekonomiska och rättsliga aspekterna av lärarkårens angelägenheter.

Sveriges lärarförbunds vändning var inte en isolerad företeelse. Tommy Nilsson menar att från 1950-talet fanns en generell rörelse bland samtliga löntagarorganisationer, även bland tjänstemanna- och akademikerförbund, att ta till fackliga strategier. Det innebar att

149 I början på 1970-talet blev emellertid Lindén tecknande journalist på heltid. Angående Lindéns biografiska uppgifter se Sannerman 2006.

förbunden i högre utsträckning betonade intressekonflikter mellan arbetstagare och arbetsgivare, till skillnad från deras tidigare mer konsensusinriktade och arbetsgivarorienterade agerande. Nilsson menar tjänstemannaförbundens förändrade inriktning delvis kan förstås i ljuset av att tjänstemännens villkor allt mer kommit att likna arbetarnas. Därtill hade arbetarförbundens ageranden nått stora framgångar, vilket kunde motivera tjänstemannaförbunden att försöka ta efter dem.¹⁵⁰ Samhällsklimatet präglades också av den socialdemokratiska regeringens långvariga maktinnehav och det fackliga fältets starka position.¹⁵¹ När det gällde möjligheten att påverka utvecklingen av skolan och läraryrket öppnade, vad Torstendahl kallar delaktighetskaptalism¹⁵² och Rothstein kallar statskorporatism¹⁵³, också nya vägar för lärarförbunden att agera på den centrala utbildningspolitiska arenan. Men vilka yrkesprojekt formulerade och drev Sveriges lärarförbund mer precist? Vilka former antog projekten och varför gjorde de det? Hur legitimerade förbunden sina yrkesprojekt internt inom förbundet och externt gentemot andra utbildningsagenter?

Fackligt yrkesprojekt

I likhet med andra offentliganställda fick alltså lärarna full förhandlings- och konflikträtt 1966. Riksdagens beslut om att ge offentliganställda dessa fackliga rättigheter togs enligt Rolf Westling med viss vånda eftersom det innebar en förskjutning från att de offentliganställda var statens och kommunernas förlängda arm till att också bli en motpart.¹⁵⁴ Före 1966 hade lärarkåren inte full tillgång till dessa fackliga verktyg.¹⁵⁵ Ordinarie anställda folkskollärare hade inte strejkrätt eftersom de räknades som tjänstemän med ämbetsansvar,¹⁵⁶ och lärarnas löne- och anställningsvillkor fastlogs inte i förhandlingar utan i reglementen. Lärarna var därför hänvisade till att försöka bilda

150 Nilsson 1985, s. 178–179, 184–189. Ett fackligt agerande har enligt Nilsson traditionellt förknippats med arbetarnas organisering, medan professionellt agerande mer låg i linje med akademikerorganisationer och en identifiering med arbetsgivaren (Nilsson 1985, särskilt s. 68, 179). På 1970-talet etablerades en organisation kallad Socialistiska skolarbetare (SOL) som alternativ för radikala lärare se Härnsten 1988.

151 Hellberg 1997, s. 194.

152 Torstendahl 1984.

153 Rothstein 1986.

154 Westling 1993, s. 180.

155 Visserligen fick lärarna partiell förhandlingsrätt i slutet av 1930-talet, men de hade ingen strejkrätt. Efter andra världskriget etablerades en inofficiell reell förhandlingsrätt, men det var först från och med 1966 som lärarna hade formell full förhandlings- och konflikträtt. (Jmf. Swahn 1992, s. 66)

156 Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 117.

opinion i samband med att riksdagen gjorde förändringar i regleringarna, och officiella och inofficiella kontakter togs med departementen samt regeringsföreträdare och riksdagsmän.¹⁵⁷ Lärarna var före förhandlings- och konflikträtten med andra ord i huvudsak hänvisade till politiskt arbete och professionella strategier.

TCO-S blev den förhandlingskartell som hade den egentliga förhandlingsrätten för lärare med statligt reglerade tjänster.¹⁵⁸ Staten upprättade i sin tur som arbetsgivare Statens avtalsverk (SAV) med fullmakt att förhandla för statens räkning.¹⁵⁹ Sveriges lärarförbund förhandlade genom TCO-S om de flesta löne- och anställningsfrågor med SAV.¹⁶⁰ Förhandlingsrätten innebar utöver rätt att förhandla med staten om löner och andra anställningsfrågor också att lärarförbundet via TCO-K förhandlade med Kommunförbundet om tjänstebostäder, samt med skolmyndigheterna om förflyttningsfrågor.¹⁶¹ Vid åtskilliga tillfällen låste sig förhandlingarna mellan Sveriges lärarförbund och arbetsgivarna, och förbundets medlemmar såväl togs ut i strejk av förbundet som lockoutades av arbetsgivarna.¹⁶² Läroverkslärarna, eller närmare bestämt de som nu var adjunkter på högstadiet och var organiserade i Lärarnas riksförbund och dess topporganisation SACO, använde också sin nyvunna strejkrätt och gick ut i två stora arbetskonflikter under 1960-talet. Konflikterna berodde förstås på lönepolitiska krav, men bottnade enligt Rothstein troligtvis även i en utbredd frustration bland lärare över den skolpolitiska utvecklingen.¹⁶³

I 1969 års kongressbeslut avskaffade Sveriges lärarförbund kravet på genomgången lärarutbildning för medlemmar,¹⁶⁴ och att förbundet därefter tillät utbildade att bli medlemmar är ett tydligt tecken på en rörelse mot facklig strategi. Förbundets agerande kan förstås utifrån

157 Westling 1993, s. 180.

158 Westling 1993, s.181; Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 103-104.

159 Åberg 1978, s. 139.

160 Johansson & Fredriksson 1993, s. 126; Andersson 1993, s. 152.

161 Åberg 1978, s. 46-47. TCO-K ersattes 1975 av KTK (Andersson 1993, s. 152).

162 Andersson 1993.

163 Rothstein 1986, s. 190. Även på 1970-talet strejkade Lärarnas riksförbund och SACO med en intensitet som fick regeringen att ingripa och förlänga alla avtal och förbjuda vidare strejk (Andersson 1993, s. 155-156).

164 Johansson & Fredriksson 1993, s. 50. Sveriges lärarförbund organiserade även rektorer. I fackförbund brukar man inte organisera både arbetsgivare och arbetstagare, och Skolledarförbundet uteslöts 1965 från TCO. Majoriteten av skolledarna i grundskolan blev dock kvar i SL, vilket innebar att många var dubbelorganiserade. SL:s utgångspunkt för att organisera både lärare och skolledare var dessas gemensamma fackliga intressen och att det var viktigt att lärare utsågs till skolledare. Rektorstjänsterna var nästan de enda befördringstjänster som lärare hade och ofta rymde också skolledartjänsterna ett visst antal undervisningstimmar. (Andersson 1993, s. 172)

Åmarks diskussion om öppna karteller, vilket kan liknas vid fackliga strategier. Öppna karteller står öppna för alla yrkesverksamma oavsett om dessa är utbildade eller outbildade, och deras huvudsakliga syfte är att undvika underbudskonkurrens mellan arbetstagarna och de riktar istället udden och konflikten mot arbetsgivarna. Åmark kontrasterar de öppna kartellernas strategi gentemot organisationer med professionella strategier som endast organiserar yrkesutbildade och försöker utesluta utbildade/icke-behöriga från det egna arbetsfältet (se även kapitel tre).¹⁶⁵ Den öppna kartellens logik att undvika konkurrens mellan yrkesutövarna överskuggade Sveriges lärarförbunds tidigare professionella stängningslogik att utesluta obehöriga från att bli medlemmar i förbundet. Det hade blivit viktigare för förbundet att undvika underbudskonkurrens än att ställa krav på yrkesexamen.

Lön, arbetstid och medbestämmande

En första viktig facklig fråga för Sveriges lärarförbund var att löneskillnaden mellan olika lärarkategorier skulle utjämnas. Lärarna var inplacerade i ett statligt system med tjänster och lönegradsplacering. Lönegradsplaceringen var beroende av vilken utbildning, vilket stadium och vilken skolform lärarna var verksamma i. Efter en viss tid flyttades läraren upp i löneklass och fick ålderstillägg och systemet reglerade lönen från första anställning till pension. Att avtalsförhandlingarna sköttes centralt, och att löneutvecklingen reglerades i ett statligt system, var enligt Sveriges lärarförbund garantier för att lärarnas löner inte sattes godtyckligt.¹⁶⁶ Som facklig organisation/öppen kartell tillämpade förbundet principen lika lön för lika utbildning och arbete. Ett sådant förfarande minskar enligt Åmark konkurrensen mellan yrkesutövarna och förbättrar möjligheterna för sammanhållning inom yrkeskollektivet gentemot arbetsgivaren.¹⁶⁷ Sveriges lärarförbund ställde sig positivt till systemet med statligt reglerade löner, och när utredningar och propositioner på 1980-talet förordade mer individuellt utformade löner motsatte sig förbundet detta.¹⁶⁸

I linje med tidens vänstervåg präglades debatten på 1960-talet av låglönesatsningar och löneutjämning, och enligt Carle, Kinnander och Salin fanns en samsyn kring dessa frågor bland de flesta politiska

165 Åmark 1989, s. 105–107.

166 Andersson 1993, s. 153–154, 165, 176.

167 Åmark 1989, s. 106.

168 Andersson 1993, s. 153.

partier och i den allmänna opinionen.¹⁶⁹ För lärarförbunden gällde det att finna öppningar i samhällsklimatet och opinionen som kunde knyta an till de egna positionerade intressena. TCO inledde ett samarbete med LO och den rådande utjämningsfilosofin gynnade dessa organisationers förbund¹⁷⁰. Sveriges lärarförbunds argument om ökad jämlikhet mellan olika lärarkategorier genom minskad löneklyfta stämde väl överens med tidens vänstervind. Lärarnas riksförbund kämpade förstås emot denna utveckling, men arbetade i motvind.¹⁷¹ Förbundens respektive ställningstaganden och ageranden är fullt förståeliga i ljuset av deras medlemmars skilda positionerade intressen, och för att få gehör för dessa intressen försökte förbunden formulera sina krav på ett sätt som kunde uppfattas vara av samhällsintresse av andra externa inflytelserika agenter. År 1985 valdes Solveig Paulsson¹⁷² till ordförande för Sveriges lärarförbund och hon bröt in som första kvinna på ordförandeposten i förbundet. Paulsson fortsatte att driva frågan om löneutjämning inom lärarkåren.

En andra viktig fråga för Sveriges lärarförbund var lärares arbetstider. Till denna diskussion hör upprättandet av en distinktion mellan arbete och privatliv/fritid. Läraryrket var i folkskolans barndom ett yrke med tydlig koppling till kalltanken. När läraryrket öppnades för kvinnor skedde det bland annat med åberopande av att yrket låg i linje med kvinnans kall som vårdande moder. Den manliga folkskolläraren kunde i sin tur förväntas uppträda som något av en fadersgestalt gentemot eleverna och i bygden (se kapitel 6). Kalltanken transformeras vid kårens tidiga professionaliseringssträvanden till en betoning av lärares altruism och samhällsansvar, och yttrade sig bland annat i att folkskolläraryrket lyfte fram vikten av att deras medlemmar engagerade sig i det lokala samhällslivet och politiken. Lärarna skulle vara aktiva samhällsmedlemmar och förebilder, och deras ansvar sträckte sig utöver en snäv definition av yrkesutövning. De förväntades även intressera sig för ständig fortbildning på sin fritid för att förbättra sin undervisning. Nu hade emellertid den grundläggande utbildningen inkorporerats i ”det starka samhället” och social välfärd

169 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 254-255.

170 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 254-255.

171 Johansson & Fredriksson 1993, s. 60, 128; Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 254-255, 265. Lärarnas riksförbund var medlemmar i topporganisationen SACO, vilket hade bildats bland annat för att motverka nivellerings-tendenser i samhället (Nilsson 1985, s. 137).

172 Johansson & Fredriksson 1993, s. 117-118. Solveig Paulsson var verksam som ordförande 1986-1990 (Johansson & Fredriksson 1993, s. 275).

skulle inte åstadkommas genom frivilligt arbete, utan genom omfördelning av samhällsliga resurser. Kalltanken¹⁷³ blev allt mer otidsenlig i läraryrket och andra yrken inom den offentliga sektorn.

Sveriges lärarförbund drev en facklig linje när det gällde att upprätthålla en distinktion mellan arbete och fritid, något som enligt min mening blev extra tydligt vid en händelse i början på 1980-talet då tio medlemmar som deltagit i en pedagogisk kurs på sin ferie uteslöts ur förbundet. Anledningen till uteslutningen var att förbundet inte kommit överens med arbetsgivaren om de deltagande lärarnas ersättning, och förbundet hade då rekommenderat medlemmarna att dra tillbaka sin kursanmälan. Det gjorde emellertid inte lärarna, utan de genomförde kursen.¹⁷⁴ I förbundets uteslutning av medlemmarna markerade det sitt perspektiv som en facklig organisation för ett kollektiv av arbetstagare. Att fortbilda sig på sin fritid blir enligt en facklig logik en illojal handling mot kollegor eftersom det bidrar till att underminera kollektivets möjligheter att ställa motkrav på arbetsgivaren för sina prestationer. Det innebär en form av dumpning av arbetskraftsvärdet att arbeta gratis. Åmark betonar just att en facklig¹⁷⁵ logik, eller som han kallar det öppna karteller, bygger på att konkurrensen mellan yrkesutövarna inom kartellen förhindras genom standardisering av exempelvis arbetsuppgifter och löner i kollektiva överenskommelser. En professionell¹⁷⁶ logik, eller organisation, uppmuntrar istället differentiering inom kåren och lyfter fram att erfarenhet, kompetens och utbildning bör premieras.

En tredje viktig facklig fråga för Sveriges lärarförbund var lärarnas inflytande på den lokala arbetsplatsen, och då inte minst vad gäller arbetsmiljön.¹⁷⁷ På 1960-talet, och framför allt under 1970-talet, instiftades nya arbetsrättsliga lagar som medbestämmandelagen (MBL).¹⁷⁸ Niklas Bruun påtalar hur bland annat denna lagstiftning visar på den höga legitimitet facket hade hos den lagstiftande makten i Sverige.¹⁷⁹ Det lokala fackliga arbetet växte i och med medbestämmandelagens

173 Jmf. Evertsson 2000, s. 234. Jmf. även med Emanuelssons diskussion om sjuksköterskor och kalltanken (Emanuelsson 1990, särskilt kap. VII).

174 Johansson & Fredriksson 1993, s. 85-86, 97.

175 Åmark 1989.

176 Jmf. Åmark 1989, s. 105-106. Åmark påtalar dock också att på både den öppna kartellens och den professionella logiken många gånger ryms samtidigt inom dagens fackförbund (Åmark 1989).

177 Johansson & Fredriksson 1993, s. 145-146.

178 Bruun 1997, s. 91-92; Johansson & Fredriksson 1993, s. 145-146.

179 Bruun 1997, s. 91-92.

bestämmelser om förhandlingar mellan fackförbund och arbetsgivare, och förbundens representanter gavs lagstadgad rätt att ägna viss del av arbetstiden åt fackligt arbete. Det fackliga arbetet som tidigare nästan uteslutande bedrivits ideellt, blev nu i högre utsträckning ett avlönat arbete.¹⁸⁰ De arbetsrättsliga lagarna ingick som ett led i den demokratisering av arbetslivet som fackföreningsrörelsen hade arbetat för, men de höga förväntningarna på medbestämmande infriades inte. Fackliga representanter började tala om MBL som ”tutan”, en liknelse som syftar på att arbetsgivarna var tvungna att informera förbunden innan de genomdrev och eventuellt körde över förbunden med sina beslut. Även tilltron till förhandlingar och strejker som vapen för att förbättra lönerna övergick i besvikelse.¹⁸¹

Utbildningspolitiskt yrkesprojekt

Skolan är en politiskt styrd verksamhet och utbildningsreformer påverkar ofta såväl lärarnas arbetsvillkor som yrkesinnehåll. Detta förhållande motiverade lärarkåren att även inkludera utbildningspolitiska dimensioner i sitt yrkesprojekt. Visserligen framhöll lärarförbunden och deras centralorganisationer att de var partipolitiskt neutrala, men samtidigt tog de också utifrån sina intressen ställning i en rad mer eller mindre kontroversiella utbildningspolitiska frågor. Inom TCO uttryckte man relationen mellan fackligt arbete och politik i termer av: ”gärna tjänstemannapolitik i partierna men ingen partipolitik i tjänstemannafacken”¹⁸².

Den statskorporativa utformningen av den svenska välfärdsstaten gav ganska goda möjligheter för lärarnas organisationer att påverka yrkets och skolans utformning på den centrala arenan, och på 1970-talet initierades viktiga reformer av exempelvis läroplanen, betygssystemet och lärarutbildningen. Lärarförbunden och deras centralorganisationer gjorde sig gällande i de utbildningspolitiska beslutsprocessernas olika stadier. Likt andra intresseorganisationer kunde de initiera för dem viktiga frågor genom offentliga debattinlägg och uppvaktningar av departement, ämbetsverk och riksdagspartier. Vid större frågor tillsattes ofta utredningskommittéer och då var lärarförbunden och deras centralorganisationer representerade som ledamöter och/eller

180 Westling 1993, s. 186–187.

181 Johansson & Fredriksson 1993, s. 72, 145–146.

182 Rosengren 1997, s. 10.

som experter. När kommittéernas betänkanden sändes på remiss hade lärarförbunden och deras centralorganisationer möjlighet att göra yttrandena. Lärarförbunden hade också möjlighet att utöva inflytande på Skolöverstyrelsen genom uppvaktningar, underhandskontakter och organisationsrepresentanter i dess styrelse och rådgivande organ.¹⁸³ Lärarnas förbund var på så vis statligt sanktionerade intresseorganisationer och hade som sådana möjlighet att påverka skolpolitiken i alla led, dvs. i utformningen av statens beslut, samt i administrationen och vid genomförandet av dem.

Rothstein menar att en viktig anledning till att staten använde sig av korporativa forum, där intressegrupper likt lärarförbunden var delaktiga i utformningen av politiken, var att staten ville förmå intresseorganisationerna att ta samhällsansvar och inte ensidigt driva sina egna snävare intressen. Intressegrupperna fick å andra sidan genom denna modell ökade möjligheter till inflytande och medbestämmande på den centrala politiska arenan. Samtidigt löpte organisationerna dock risken av kooptering av sina representanter, dvs. att organisationens ledare förlorade förankringen till de medlemmar de var satta att representera och istället primärt orienterade sig mot statsmakten. Förbunden riskerade också medlemmarnas missnöje om förbundsrepresentanterna gick med på allt för långtgående kompromisser.¹⁸⁴

Enhetsläraren

En utbildningspolitisk fråga som väckte starkt engagemang hos såväl Sveriges lärarförbund som Lärarnas riksförbund var lärarutbildningen, vilket kan förstås i ljuset av att den är strategiskt central för utformningen av lärarnas jurisdiktion.

Sveriges lärarförbund arbetade för att undervisningen skulle präglas av en helhetssyn på eleverna snarare än fördjupning i enskilda ämnen¹⁸⁵, och verkade i linje med detta under 1970- och 1980-talet för att en "enhetslärare" skulle inrättas i grundskolan. Det innebar att alla lärare i grundskolan skulle genomgå lika lång utbildning, att lärarutbildningen skulle organiseras som en linje samt att utbildningen skulle leda till en tjänstetyp för hela grundskolan. Sveriges lärarförbund argumenterade för att införandet av enhetslärare var en naturlig

183 Larsson-Utas 1993; Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 228–229.

184 Rothstein 1992, särskilt s. 14–17, 59–65, 91, 333.

185 Lunde 1993, särskilt s. 219–221.

utveckling på, och konsekvens av, den sammanhållna grundskolans införande¹⁸⁶, och förbundet anknöt på så vis till sin utbildningsideologiska historia och det framgångsrika arbetet för att inrätta en enhetskola. Enhetlighet och icke-segregation som grund för ett mer jämlikt samhälle var också formuleringar som hade starkt stöd vid tiden, och argumentationen anslog så en ton av samhälleligt allmänintresse.

Enhetsläraren formulerades som ett alternativ till den differentierade lärarutbildning som fanns på 1960- och 1970-talen. Även efter grundskolans införande fanns nämligen tre typer av lärarutbildningar, dvs. klasslärarutbildning för låg- respektive mellanstadielärare och ämneslärarutbildning för undervisning i högstadiet. För att anpassa och samordna lärarutbildningarna till den nya skolorganisationen tillsattes 1974 en lärarutbildningskommitté kallad LUT 74. Innan LUT hann avsluta sitt arbete inordnades dock all lärarutbildning i högskolan, seminarieverksamheten avbröts och ansvaret för lärarutbildningen överflyttades från Skolöverstyrelsen till Universitets- och Högskoleämbetet (UHÄ).¹⁸⁷

Reformeringen av lärarutbildningen aktualiserade en gammal konflikt mellan lärarna i grundskolan. En strategiskt viktig fråga inom lärarutbildningen har varit prioriteringen mellan ämnesdjup och specialisering och ena sidan, och ämnesbredd och helhetssyn i undervisningen å andra sidan.¹⁸⁸ Frågan anknyter till olika lärarroller, läraridentiteter och utbildningsvisioner, vilka också manifesterar sig i lärarnas organisering i skilda förbund, och frågan kan vidare förstås som ett uttryck för Sveriges lärarförbunds och Lärarnas riksförbunds kamp om jurisdiktion, dvs. om utformningen av lärartjänster och yrkesinnehåll.

LUT föreslog i sitt huvudbetänkande en minskad specialisering i form av bredare behörighet för lärarna att undervisa i hela grundskolan, samt minskad ämnesspecialisering genom att ämnen sammanfördes i ämnesblock som samhällsorienterade ämnen, naturorienterade ämnen och språk. Förslaget innebar också att lärarens roll som undervisare och kunskapsförmedlare tonades ner till förmån för lärarens sociala och fostrande roll, och att uppgiften som handledare och stöd-jare framhävdes.¹⁸⁹ Opinionsen kring LUT:s förslag var splittrad. Det

186 Lunde 1993, särskilt s. 219, 225, 228.

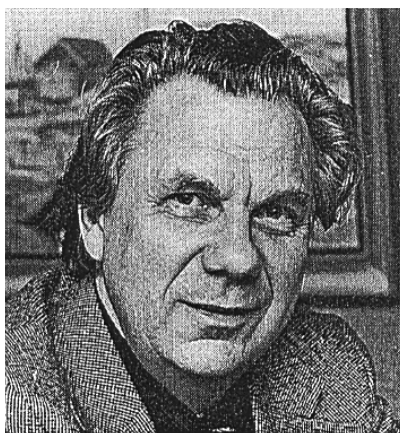
187 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 215.

188 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 216.

189 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 216.

fick stöd av bland annat Sveriges lärarförbund, Svenska facklärarförbundet, TCO, Skolöverstyrelsen, UHÄ, Hem och Skola samt Kommunförbundet, men avstyrktes av Lärarnas riksförbund och SACO.¹⁹⁰ Även de flesta ämnesföreningar, länskolnämnder och många regionstyrelser var kritiska till förslaget.¹⁹¹

Responserna på LUT:s förslag var inte helt oväntade eftersom det låg ideologiskt närmare Sveriges lärarförbund än Lärarnas riksförbund. Sveriges lärarförbund uttryckte sig också genom Åke Isling positivt till LUT:s förslag om en sammanhållen fyraårig grundskollärautbildning¹⁹²:



Sedan 1800-talet har skolans utveckling präglats av en kamp mellan folkskollärartradition och läroverkslärartradition. På 1950-talet gällde striden hur högstadiet i den nya grundskolan skulle utformas. Idag gäller kampen LUT...

Naturligtvis behöver vi en gemensam lärarutbildning för grundskolan. Får vi den, så får vi väl så småningom gemensamma löner, och då försvinner det sista hindret för att skapa en gemensam lärarorganisation. Då får vi jämlikhet åtminstone inom lärarkåren.

190 Lunde 1993, s. 226.

191 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 226-227.

192 Isling i Lunde 1993, s. 227.

Isling är yrkessociologiskt intressant eftersom han personifierar en lärare förankrad i folkskollärartraditionen med ett brett engagemang och arbete i utbildningspolitiska frågor. Isling var utbildad till och hade arbetat som folkskollärare, var fackligt aktiv inom det manliga folkskolläraryrket och senare i Sveriges lärarförbund. Han var vidare redaktör för *Folkskollärarnas tidning* och *Lärartidningen*, sakkunnig vid utbildningsdepartementet under ledning av Ingvar Carlsson, doktorerade i pedagogik, utbildningschef på TCO och i Skolöverstyrelsen, samt ordförande i DAKS (föreningen för en Demokratiserande och Aktiverande skola).¹⁹³ Isling manövrerade med andra ord skickligt på utbildningsarenan och intog olika positioner med syfte att driva visionen om en jämlik, enhetlig grundskola och lärarkår. Det var en vision med resonans i den tidens skolsverige, och Isling var en av krafterna bakom dess relativa framgång.

Lärarnas riksförbund tog å sin sida kraftfullt avstånd från tanken på en enhetslärare, dvs. en icke åldersspecialiserad lärare med hela grundskolan som verksamhetsområde. Förbundet menade att undervisningen på högstadiet borde skötas av akademiskt utbildade lärare med gedigen ämneskompetens i ett mindre antal ämnen. Argumenten gällde att annars skulle såväl elevernas resultat som lärarnas arbetsituation bli lidande.¹⁹⁴ I ett remissvar på LUT:s debattskrift *Lärarroll – lärarutbildning* skrev Lärarnas riksförbund att:

I debatten om den framtida lärarutbildningen förekommer då och då funderingar på en sorts enhetslärare för hela grundskolan. De tre huvudkategorier som vi idag har för denna skolform – lågstadielärare, mellanstadielärare och ämneslärare – skulle alltså enligt dessa tankar kunna avlösas av en enda kategori med utbildning för alla årskurser från nybörjarundervisningen i 1:an till den slutgiltiga förberedelsen av eleverna för gymnasieskolan i 9:an. Låt oss med en gång konstatera att en sådan konstruktion av lärararbetet och lärarutbildningen inte kan genomföras utan oacceptabla konsekvenser såväl för lärarnas arbetssituation som för elevernas arbetsresultat.¹⁹⁵

193 Isling 1980, s. 5, baksidetext; Rothstein 1986, s. 180; Lundgren m.fl. 1996, s. 289; Berntsson 1998, s. 302–304; Isling intervjuad av Fejan Ljunghill, i Fejan Ljunghill 2000.

194 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 224, 241.

195 Citerat ur Lärarnas riksförbunds remissvar på LUT 74s debattskrift *Lärarroll - lärarutbildning*, i Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 224.

Lärarnas riksförbund värnade ämneskunskaperna i lärarutbildningen och många av dess medlemmar ställde sig också positiva till ”Föreningen för kunskap i skolan”, en förening som uppstod som en protest mot vad den ansåg vara verklighetsfrämmande ”vänsterflum”, och som bland annat krävde tydligare kunskapsmål i läroplaner och kursplaner.¹⁹⁶ En presskampanj under valspråket ”Kunskap i skolan” förordade att LUT borde stoppas.¹⁹⁷ Lärarnas riksförbund utarbetade dock under våren 1978 ett kompromissprogram för lärarutbildningen. Förbundet kunde tänka sig en något bredare ämnesuppsättning, men ville inte att ämneskunskaperna skulle bli lidande. En klar differentiering mellan lärarutbildning på högre och lägre stadier förespråkades också.¹⁹⁸

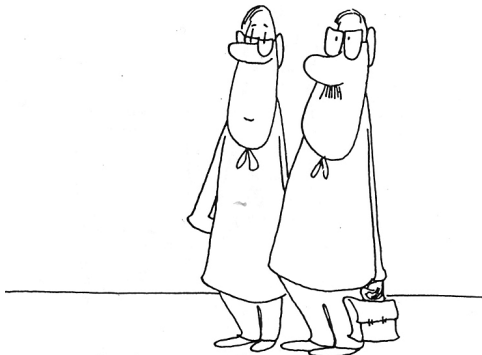
Remisstiden på LUT:s förslag gick ut i början av 1980, men först 1985 lade den socialdemokratiska regeringen fram en proposition. Fördröjningen berodde troligtvis bland annat på skiften av utbildningsministrar och regeringar. När propositionen behandlades i riksdagen stödde centerpartiet och vänsterpartiet förslaget om att en ny grundskollärlinje skulle ersätta de skilda utbildningarna för lågstadielärare, mellanstadielärare och högstadiets ämneslärare. Moderaterna och folkpartiet föreslog i sin tur skilda utbildningar för klasslärare med undervisning i årskurserna 1-6, och ämneslärare på högstadiet. I utbildningsutskottet gjordes därefter en kompromissuppgörelse mellan socialdemokraterna, centerpartiet och vänsterpartiet enligt vilken utbildningen för lärare som undervisade i de senare årskurserna skulle vara fyra och ett halvt år (180 poäng), dvs. ett år mer än för inriktningen mot de tidigare åren. Motiven var att säkra att propositionen skulle bifallas av en riksdagsmajoritet och att reformen inte skulle rivs upp i händelse av regeringsskifte. Riksdagen beslutade följde utbildningsutskottets förslag.¹⁹⁹

196 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 230.

197 Lunde 1993, s. 227. Den skolkonservativa Kunskapsrörelsen protesterade också mot de progressiva formuleringarna i den nya läroplanen Lgr 80. Rörelsen krävde en tydlig lärarledd skola, mer ”ordning och reda”, traditionell ämnesindelning, fler läxor och prov samt betyg. Till Kunskapsrörelsen anslöt sig också flera opinionsbildare på den politiska vänsterfallangen, som exempelvis Göran Hägg och Gunnar Orlander på *Aftonbladet*. Detta föranledde i sin tur en mobilisering på den progressiva sidan i form av etablerandet av DAKS (Föreningen för en demokratiserande och aktiverande skola). Sedan slutet av 1980-talet samlade föreningen lärare, skolpolitiker, skolforskare, lärarutbildare och administratörer som arbetade för en progressiv skolpraktik. (Goodson & Numan 2003, s. 34-36) Angående DAKS se Isling 1997.

198 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 226-227.

199 Lunde 1993, s. 227-229.



HAN FÖRSÖKER VERKA MODERN, HAN
LÄTSAS ATT HAN INTE HAR NÅGRA
ÄMNEKUNSKAPER.



Lindéns (1970) stolle ovan kommenterar hur en lärare försöker verka modern genom att förneka sina ämneskunskaper. Stollen kan förstås som en protest mot dåtidens kraftfulla diskurs om lärares omsorgs- och helhetsansvar för eleverna²⁰⁰. Sveriges lärarförbund ägnade sig i sin tur åt opinionsbildning bland annat genom en brevkortskampanj med texten "Barn är inga trestegsraketer"²⁰¹.

Den nya utbildningen började 1988/1989 och låg-, mellan- och högstadieläro-utbildningarna ersattes med en linje för blivande grundskollärare. Denna linje hade dock två inriktningar, en mot årskurserna 1-7 och en mot årskurserna 4-9. Inom inriktningarna kunde sedan olika specialiseringar ske, och utbildningen till senarelärare var

200 Under min tid som lärarstudent vid Malmö Lärarhögskola i början på 1990-talet tog sig denna diskurs sig bland annat uttryck i normen att man som lärare borde se och möta *hela* barnet, och inte reducera dem till elever.

201 Lunde 1993, s. 227.

ett år längre.²⁰² Lärarutbildningens utformning var en kompromiss som både Sveriges lärarförbund och Lärarnas riksförbund kunde, och helt enkelt fick, acceptera.²⁰³

Skolöverstyrelsen fick i samband med reformeringen av lärarutbildningen i uppdrag att utreda ett nytt tjänstesystem i skolan.²⁰⁴ Sveriges lärarförbund, Svenska facklärarförbundet och Skolöverstyrelsen menade att den nya lärarutbildningen borde leda till en grundskollärartjänst och att samtliga lärare borde överföras till denna. Lärarnas riksförbund och regeringen ansåg dock att man borde ha ett flertal lärartjänster i likhet med det dåvarande systemet. Riksdagen beslutade om nio olika lärartjänster, men att alla skulle benämnas för grundskollärare. Den nya utbildningen innebar att lärarnas behörighet att undervisa i vissa årskurser överlappade varandra (dvs. undervisning i årskurs 1-7 respektive årskurs 4-9) och rekryteringsbasen för Sveriges lärarförbund och Lärarnas riksförbund blev därmed otydligare, och förbundens konkurrens om medlemmar ännu mer påtaglig.²⁰⁵

Ett enda lärarförbund?

Frågan om ytterligare sammanslagningar av grundskollära förbund har aktualiserats då och då. Slogs lärarförbunden samman nu när deras utbildning, tjänster och arbetsvillkor blev allt mer homogena/enhetliga? En utredningskommitté för Sveriges lärarförbund, Svenska facklärarförbundet och Lärarnas riksförbund beslutade redan 1974 att undersöka möjligheterna för ökad samverkan mellan förbunden. I samband med detta framgick att förbunden hade oförenliga uppfattningar i grundläggande frågor som lönepolitik och jurisdiktion, men samarbetet och utredningen om samgående mellan Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet fortgick.²⁰⁶

På Sveriges lärarförbunds kongress 1985 uttalade förbundet en målsättning om att samla alla lärare i ett förbund, och att detta förbund skulle vara anslutet till TCO. Även Lärarnas riksförbund uttryckte intresse för en samlad och enig lärarkår. Strax därefter, vid årsskiftet 1986/1987, tillsattes arbetsgrupper som skulle utreda en eventuell fusion mellan Sveriges lärarförbund och Sveriges facklärarförbund.

202 Johansson & Fredriksson 1993, s. 103-104.

203 Johansson & Fredriksson 1993, s. 104; Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 227.

204 Lunde 1993, s. 230.

205 Johansson & Fredriksson 1993, s. 104.

206 Johansson & Fredriksson 1993, s. 61-62.

Lärarnas riksförbunds förbundsstyrelse visade intresse av att delta i förhandlingarna, men hade inget formellt mandat från sitt förbund. Förbundets företrädare gavs dock insyn i utredningsarbetet.²⁰⁷

Lärarnas riksförbund höll sedan en medlemsomröstning om en eventuell sammanslagning med Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet. Av deltagarna i omröstningen (dvs. 60 procent av medlemmarna) ville dock drygt fyra av fem (81 procent) att Lärarnas riksförbund skulle förbli ett självständigt förbund. När Lärarnas riksförbund 1988 höll sin kongress bekräftades det negativa beskedet om sammanslagning med Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet.²⁰⁸ Möjliga förklaringar till medlemmarnas tveksamhet till sammanslagning är förstas förbundens skilda utbildningspolitiska ståndpunkter, vilka delvis kan botten i skilda yrkesidentiteter, värderingar och positionerade intressen. Lärarnas riksförbund har i högre utsträckning organiserat lärare som undervisat i de senare årskurserna, och dessa har varit förhållandevis gynnande lönemässigt jämfört med de lärare som undervisat yngre elever. Lärarnas riksförbund var vidare anslutet till SACO till skillnad från Sveriges lärarförbund som var anslutet till TCO, och dessa olika tillhörigheter ger vissa indikationer utifrån ett perspektiv av akademisk status, arbetsvillkor och värderingar.

Sveriges lärarförbunds medlemmar däremot röstade på kongressen 1988 genom ett beslut om ”att den 1 januari 1991 bilda ett förbund för lärare och skolledare inom TCO genom fusion mellan SFL och SL”²⁰⁹. En viktig orsak till samgåendet var enligt Johansson och Fredriksson att den nya grundskollärarytbildningen innebar att renodlade enämnslärare i praktiska och estetiska ämnen skulle komma att försvinna. Därmed blev också gränsdragningen mellan Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet mer oklar. Vidare hade diskussioner om ett samgående mellan förbunden förts länge, och enligt Johansson och Fredriksson föreföll det sig som om förbundens medlemmar gradvis vant sig vid tanken.²¹⁰ Förbunden tycks också ha stått varandra lönepolitiskt och utbildningspolitiskt närmare än vad som var fallet med Lärarnas riksförbund.

207 Johansson & Fredriksson 1993, s. 111-112.

208 Johansson & Fredriksson 1993, s. 112-113.

209 Johansson & Fredriksson 1993, s. 113.

210 Johansson & Fredriksson 1993, s. 114.

Decentraliseringen av grundskolan

Grundskolan formades inom ramen för den svenska välfärdsstatens expansion under 1935–1970 men, som Jon Pierre och Bo Rothstein framhåller, den politiska och institutionella ordningen hade förändrats sedan dess. Tilltron till att ”det starka samhället” med nationella välfärdsstatsprojekt, ständiga reformer, omfattande utredningar, stark reformbyråkrati och mäktiga intressegrupper skulle kunna åstadkomma ständiga förbättringar avtog, inte minst på grund av minskande ekonomiska resurser. Nationella välfärdsstatsprojekt som grundskolan utmanades också utifrån internationella influenser, men även från kommuners krav på ökat lokalt inflytande.²¹¹

Som Kristina Boréus uttrycker det svepte en högervåg över Sverige.²¹² År 1976 bröts 44 år av socialdemokratiskt regeringsinnehav,²¹³ liberalt tänkande och vokabulär började vinna terräng, och begrepp som valfrihet, alternativ, konkurrens, ansvar, kompetens och excellens hördes allt mer frekvent inom utbildningspolitiken.²¹⁴ Agneta Hugemark menar att nationalekonomernas inflytande på offentliga arenor ökade under senare delen av 1970-talet. Dessa riktade kritik mot den offentliga sektorns effektivitet, och istället fördes marknaden fram som modell också för offentliga tjänster. De välfärdsprofessionellas tolkningsföreträdare om den offentliga sektorn började utmanövreras.²¹⁵ Sund och Åmark talar om en övergång till en marknadskapitalism²¹⁶ och avser med det marknadens ökade makt i förhållande till politiken. Hellberg tillägger att trenden med fortgående kollektiv organisering och centralisering av partsrelationer under perioden av delaktighetskapitalism vändes mot decentralisering och differentiering under marknadskapitalismen, och parternas förhandlingsutrymme försköts i ökad utsträckning till det lokala planet och de enskilda anställda.²¹⁷ Vidare innebar de decentraliserade förhandlingarna och marknadsföreträdarnas uttåg från det politiska fältet, dvs. från styrelserna i myndigheter och andra offentliga organ, ett bakslag för korporatismen.²¹⁸

Inom högern formulerades kritik mot den centraliserade utbild-

211 Pierre & Rothstein 2003, s. 7, 14.

212 Boréus 1994.

213 Dock med ett kort avbrott 1936 (Björnsson 1992, s. 187).

214 Lindblad & Lundahl 2002, s. 24.

215 Hugemark 1994, särskilt s. 8, 11–12, 173. Jmf. Svensson 1998, s. 6–7 samt Castro 1992, s. 212–231.

216 Sund & Åmark 1990, s. 53–54.

217 Hellberg 1997, s. 193–194.

218 Hellberg 1997, s. 194.

ningen. Från näringsliv och borgerligt håll kritiserades skolan för att vara ineffektiv och sluka för mycket resurser utan att leva upp till sina mål, men också inom socialdemokratin och vänstern fanns en besvikelse, vilken å andra sidan gällde att skolan inte i tillräcklig utsträckning fungerade socialt utjämnande och demokratiskt. Att minska detaljregleringen och ge lokala aktörer större inflytande framhölls från båda håll som en möjlig väg att utveckla skolan. Utredningen om Skolans Inre Arbete (SIA) föreslog just ett sådant ökat lokalt inflytande över skolan, och på 1980-talet fattades fler beslut i samma riktning.²¹⁹

Socialdemokratin återfick regeringsmakten 1982. Inom partiet ansåg man att valnederlagen 1976 och 1979 till stor del berodde på att man blivit identifierad med en byråkratisk och svårtillgänglig offentlig sektor, och en strategi var därför att försöka ändra den offentliga serviceproduktionen genom mer decentralisering, målstyrning och avreglering, ett recept som hämtades från det privata näringslivet.²²⁰ På 1980-talet initierade socialdemokraterna så tillsammans med vänsterpartiet en kommunalisering²²¹ av skolan. Sverige präglades av en statsfinansiell kris och i det läget framstod det som en god idé att föra över ekonomiskt ansvar för skolan till kommunerna.²²² Därtill sågs kommunalisering som en möjlig väg att föra besluten kring utbildningens innehåll och arbetsformer närmare de berörda, något som från politiskt håll motiverades utifrån såväl effektivitets- som legitimitetsskäl. Effektiviteten skulle förbättras genom att de professionella kunde ta hänsyn till lokala förhållanden, och legitimiteten skulle öka då elever och föräldrar fick ökat inflytande över den egna utbildningen.²²³

Förbunden och kommunaliseringsfrågan

Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet motsatte sig länge en kommunalisering av skolan eftersom förbunden menade

219 Lindblad & Lundahl 2002, s. 24–25.

220 Rothstein 1997, s. 30.

221 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 234. Utredningen om Skolan, Staten och Kommunerna (SSK-utredningen) tillsattes på 1980-talet med syfte att föreslå en förändrad ansvarsfördelning mellan stat och kommun vad gäller skolan, och den utgjorde en del av det underlaget till regeringens proposition om "Skolans utveckling och styrning" 1988. Riksdagen fattade beslut om att införa en ny modell att styra skolan som bland annat innebar ökat lokalt ansvar, utveckling från regelstyrning till målstyrning, en mer målmedveten utvärdering, skolledningen skulle stärkas, tillsynen skulle bli effektivare och personalpolitiken mer flexibel. Det sistnämnda innebar att skolstyrelsen skulle sköta tillsättning av lärare och skolledare, samt att personalen skulle användas mer flexibelt genom ändring av arbetstidsreglering och friare lönesättning. (Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 230–231)

222 Jmf. Carle, Salin & Kinnander 2000, s. 266.

223 Blomqvist & Rothstein 2000, s. 35–51; Falkner 1997, s. 48–62. Jmf. Lundgren 1990.

att det utgjorde ett hot mot en likvärdig skola,²²⁴ och även Lärarnas riksförbund framhöll det statliga ansvaret för skolan som en trygghet och garanti för en likvärdig skola, och menade att grundskolan var en nationell angelägenhet.²²⁵ Lärarförbunden var således egentligen eniga om att staten var att föredra som huvudman, men av olika skäl kom ändå förbunden att komma i konflikt med varandra i frågan.

I 1989 års avtalsrörelse vände Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet och en kommunalisering av lärartjänsterna accepterades.²²⁶ Vändningen kan förstås utifrån att förbundet uppfattade sig vara inträngda i en återvändsgränd och Rolf Westling, ombudsman på Sveriges lärarförbunds förhandlingsavdelning vid tidpunkten, uttrycker förbundets strategi som: ”Den japanska närstridsmetoden att följa med i motståndarens anfallsrörelse för att styra den och dra nytta av kraften är urgammal och ofta effektiv”²²⁷. Sveriges lärarförbund hade nämligen protesterat mot att skolledarnas tjänster skulle kommunaliseras tidigare på 1980-talet, men det enda protesterna hade resulterat i var enligt Andersson och Westling att ledarnas utfall av avtalsrörelsen hade drabbats.²²⁸ Förhandlingarna på Sveriges lärarförbund hade med sig dessa erfarenheter, och SAV antydde enligt Johansson och Fredriksson att förutsättningarna för ett avtal skulle bli sämre om inte kommunalisering kunde genomföras. Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet ansåg det därför bäst att förhandla.²²⁹

Kontakter togs mellan skolminister Göran Persson och företrädare för TCO-S, Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet. Vid kontakterna diskuterades det enligt Carle, Kinnander och Salin vilket utbyte lärarorganisationerna skulle få mot att de accepterade en kommunalisering. Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet hade länge arbetat för en utjämning av såväl undervisningskyldighet som lön mellan olika lärarkategorier. När det gällde lönen var kravet främst att man ville ha en gemensam slutlön för alla lärare utom lektorer, och Göran Persson var å andra sidan intresserad av att få en lärarmajoritet med sig i kommunaliseringsfrågan.²³⁰

224 Parding & Ringarp (kommande), s. 3; Paulsson 1998, s. 158-161. Jmf. även med Johansson & Fredriksson 1993, s. 102; Westling 1993, s. 179, 182.

225 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 233-234. Jmf. Parding & Ringarp (kommande), s. 3.

226 Parding & Ringarp (kommande), s. 4.

227 Westling 1993, s. 182, 303.

228 Andersson 1993, s 167; Westling 1993, s. 182.

229 Johansson & Fredriksson 1993, s. 102, 126-129. Jmf. Parding & Ringarp (kommande), s. 3-4.

230 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 267.

Kommunaliseringen av lärartjänsterna accepterades av Sverige lärarförbund och Svenska facklärarförbundet för att få igenom andra krav som högre lön, lika slutlön för alla lärare i grundskolan och minskad undervisningsskyldighet.²³¹ Inom förbundet riktades dock kritik mot ledningen för deras agerande i frågan. Solveig Paulsson, förbundsordförande i Sveriges lärarförbund, besvarade denna bland annat genom att påtala de stora uppdämda lönekrav som fanns hos medlemmarna, vilket hade skapat ett kraftigt tryck på förhandlarna.²³²

Lärarnas riksförbunds avtalsbud uppfattades av dess medlemmar som mycket dåligt eftersom det bland annat innebar ökad bundenhet till skolan och ferietjänstgöring. Förbundet stod enligt Carle, Kinnander och Salin fast vid sitt motstånd mot kommunalisering för att inte mista trovärdighet bland sina medlemmar och skälen till motståndet var dels risken för att skolan inte skulle bli likvärdig, och dels att lärarnas villkor skulle försämrats med kommunalt huvudmannaskap. Lärarnas riksförbund försökte också skapa opinion mot kommunaliseringen. I mitten på oktober 1989 samlades representanter från kommuner och landsting till möte i Stockholm och i samband med detta passade Lärarnas riksförbund på att arrangera en budkavle med protester mot kommunalisering från cirka 40,000 lärare och syofunktionärer. Förbundet bedrev också en omfattande lobbyverksamhet gentemot riksdagsledamöter.²³³

Lärarnas nya avtal fastställdes den 14 dec 1989. Avtalet innebar bland annat en rejäl löneökning för lärarna i grundskolan och gemensam slutlön för alla lärare utom lektorer. Utöver undervisningsskyldigheten bands lärarna ytterligare fem timmar per vecka till arbetsplatsen, och därtill ålades de viss ferietjänstgöring.²³⁴ I inledningstalet till Sveriges lärarförbunds kongress 1990 anknöt Solveig Paulsson till förbundets historiska kamp. Hon framhöll att 1989 var det år då folkskolans lärare slutligen fått samma värde som läroverkets lärare.²³⁵ Genom löneuppgörelsen fick alla lärare i grundskolan lika slutlön och utbildningen för grundskolans lärare hade blivit mer enhetlig.²³⁶ Men processen kring kommunaliseringen av lärartjänsterna fördjupade konflikten

231 Johansson & Fredriksson 1993, s. 129; Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 267, 272, 275.

232 Johansson & Fredriksson 1993, s. 131.

233 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 234, 267-269.

234 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 274-276; Johansson & Fredriksson 1993, s. 130.

235 Johansson & Fredriksson 1993, s. 138.

236 Lunde 1993, s. 232.

mellan Sveriges lärarförbund och Lärarnas riksförbund, som ända in i det sista arbetade hårt för att förhindra förändringen. På många håll uppstod en otrevlig stämning mellan medlemmarna i Sveriges lärarförbund och medlemmarna i Lärarnas riksförbund i samband med, och i efterdyningarna av, denna avtalsrörelse²³⁷.

FAS 3.

Strukturell elaboration

Den 8 december 1989 beslöt riksdagen att grundskolan skulle kommunaliseras och att det dubbla huvudmannaskapet för grundskollärarna skulle upphöra från och med den första januari 1991. Lärarna ställdes därefter enbart under kommunalt huvudmannaskap.²³⁸

Riksdagsbeslutet baserades på den proposition som skolminister Göran Persson lade fram i oktober 1989. Det stod tidigt klart att moderaterna, folkpartiet och centerpartiet skulle ta avstånd från propositionen. Förutom de borgerliga partierna röstade även miljöpartiet mot en kommunalisering, men reformen kunde ändå genomföras eftersom socialdemokraterna och vänsterpartiet tillsammans hade majoritet i riksdagen.²³⁹ Intressant är att positionerna i frågan var tvärt emot vad de historiskt varit. Tidigare hade de borgerliga partierna kämpat för en decentraliserad utbildning, och socialdemokraterna arbetat för en centralisering.

Göran Persson drev en konsekvent decentraliseringspolitik. Hösten 1990 presenterade han regeringens förslag till ny skollag, ett nytt statsbidragssystem och en utredning om den statliga skoladministrationen, dvs. om Skolöverstyrelsen och länskolnämnderna. Ansvarsfördelningen mellan stat och kommun skulle förändras och tydliggöras. Staten skulle fastställa målen och kommunerna skulle ha genomförandeansvar.²⁴⁰

När de borgerliga satt i regeringsställning 1991–1994 genomfördes ytterligare radikala förändringar av skolpolitiken under parollen ”valfrihetsrevolution”²⁴¹. Elever och föräldrar skulle få tillgång till en

237 Johansson & Fredriksson 1993, s. 136.

238 Johansson & Fredriksson 1993, s. 131; Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 234–235, 273.

239 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 234–235, 269–270.

240 Johansson & Fredriksson 1993, s. 132.

241 Blomqvist & Rothstein 2000, s. 9. Jmf. Svensson 1998, s. 41.

offentligt finansierad utbildningsmarknad. För att reella pedagogiska alternativ skulle finnas att tillgå gavs fristående²⁴² skolor ökade möjligheter att etablera sig och en så kallad skolpeng, dvs. ett verksamhetsbidrag, knöts till varje elev. Förutsättningarna för elever och föräldrar att välja skola inom det offentliga skolväsendet förbättrades också.²⁴³

Den decentraliserade grundskolan uppkom så genom legalt, ekonomiskt och ideologiskt stöd till kommuner och privata utbildningsagenter. Kajsa Falkner lyfter fram att intentionen bakom de politiskt initierade omstruktureringsåtgärderna av den svenska grundskolan på 1980- och 1990-talet var att delaktighet, inflytande och ansvar skulle öka för såväl kommunpolitiker, professionella (lärare och skolledare) som för elever och föräldrar.²⁴⁴

I detta avsnitt, ”Elaboration”, behandlas den sista fasen i den aktuella historiska cykeln. Avsnittet omfattar en beskrivning och analys av den decentraliserade grundskolan och dess implikationer för läraryrket och lärarna. Agenternas elaboration av de strukturella villkoren (se fas 1 och 2) manifesterade sig i förändrade relationer mellan lärare, elever, föräldrar, stat, kommun och privata utbildningsagenter/enskilda huvudmän (fas 3).

En decentraliserad grundskola

Kommunaliseringen och etableringen av fristående skolor kan sammanfattas betecknas som en decentralisering av grundskolan. Med *decentralisering* avses här, i enlighet med Archers utbildningsteori, en utveckling mot ett utbildningssystem som kännetecknas av *differenciering* i form av beroenderelationer till flera olika utbildningsagenter, samt *specialisering* i form av en mångfald av skolformer med avsikt att svara upp mot de olika agenternas utbildningsönskemål.²⁴⁵

I Sverige skedde decentraliseringen genom att staten överlämnade handlingsutrymme åt enskilda kommuner att utforma en mer självständig utbildningspolitik, men också genom att privata utbildningsagenter fick bättre förutsättningar att verka på utbildningsarenan. Även om dessa förändringar kan betraktas som systemskifte, släppte inte staten ifrån sig all makt utan den kom även framöver att bidra till en

242 ”Fristående skola” används som beteckning för skolor med enskilda huvudmän/annan huvudman än kommunen eller staten (Falkner 1997, s. 58–59).

243 Falkner 1997, s. 18–19, 48, 58.

244 Falkner 1997, s. 61–62.

245 Archer 1984, s. 75–86.

standardisering och *systematisering* av den svenska grundskolan, dvs. det finns fortfarande med Archers terminologi inslag av *centralisering*.

Differentiering och specialisering

Den decentraliserade grundskolan kännetecknas av *differentiering*, dvs. den starka statliga styrningen luckrades upp och kommuner, enskilda huvudmän och skolor trädde från och med 1990-talet tydligare fram som agenter på utbildningsarenan. Den tidigare parollen om statligt garanterad likabehandling ersattes av en ny paroll om kommunalt självstyre²⁴⁶. Men hur kommunerna utnyttjar och använder det nya handlingsutrymmet skiljer sig enligt Ann Quennerstedt åt. Skillnaderna kan exempelvis gälla kommunernas förhållningssätt till etablering av fristående skolor, där vissa kommuner är mer restriktiva, medan andra gynnar sådan utveckling.²⁴⁷

I och med etableringen av fristående skolor, skolpeng och större möjligheter att välja skola inom det offentliga skolväsendet, skapades förutsättningar för en offentligt finansierad utbildningsmarknad.²⁴⁸ Reformerna under 1990-talet innebar att, som Paula Blomqvist och Bo Rothstein framhåller, Sverige gick från: "... att ha haft ett av världens mest enhetliga och offentligt dominerade skolsystem fick en internationellt sett mycket generös lagstiftning när det gäller privat organiserade skolors rätt till offentlig finansiering."²⁴⁹

En avsikt med omstruktureringen var att flytta rationaliteten från politiska beslutsnivåer till elevernas och föräldrarnas egna preferenser, dvs. från en kollektiv nivå till en individuell utgångspunkt.²⁵⁰ Elevernas och föräldrarnas ökade direkta inflytande tog sig främst uttryck i möjligheter att välja skola, men även olika former av brukarstyrelser²⁵¹ prövades med syfte att stimulera föräldrars engagemang i skolan. Tomas Englund framhåller att en radikal utbildningsideologisk förskjutning skedde från en inriktning på "public good", dvs. en inriktning på jämlikhet och kollektiv medborgarfostran, till fokus på "private good", dvs. betoning av valfrihet och familjens rätt att påverka inriktningen på sina barns skolgång.²⁵²

246 Svensson i diskussion med Antman och Hugemark i Svensson 1998, s. 7-8.

247 Quennerstedt 2006, särskilt s. 211.

248 Jmf. Falkner 1997, s. 58-61 samt Blomqvist & Rothstein 2000, s. 51-78, 161-165.

249 Blomqvist & Rothstein 2000, s. 164.

250 Svensson 1998, s. 24.

251 Jarl 2003.

252 Englund 1992, s. 110; Englund 1995.

Även enskilda skolor framträdde allt tydligare som agenter på utbildningsmarknaden. En avsikt med att introducera marknadslösningar var att öka skolornas lyhörddhet gentemot elever och föräldrar. Elever och föräldrar blir i ett sådant system till kunder, och den enskilda skolans resurstilldelning är beroende av efterfrågan på deras tjänster.²⁵³ Detta är processer som inte enbart initierades i Sverige utan även i andra länder som exempelvis Storbritannien. Skolornas konkurrens om elever gäller främst i storstadsregionerna och exempelvis medial uppmärksamheten kan påverka elevrekrytering och på så vis även de ekonomiska förutsättningarna på den enskilda skolan.²⁵⁴

Ett decentraliserat utbildningssystem kännetecknas enligt Archer också av en större mångfald av skolformer och utbildningsinnehåll eftersom den centrala administrativa kontrollen och likriktningen är mindre än i ett centraliserat system.²⁵⁵ I samband med inrättandet av skolpeng och elever och föräldrars ökade möjlighet att välja skola blev det också aktuellt för enskilda skolor att *specialisera*/profilera sig för att attrahera elever och därmed resurser. Variationen mellan skolor har förstärkts i och med inrättandet av fristående skolor, skolpeng och skolors profilering, men även på grund av ökad kulturell mångfald och segregation i samhället. Decentraliseringen och införandet av fristående skolor har troligtvis inneburit en pedagogisk vitalisering på enskilda skolor, men har också lett till att andra skolor har hamnat i negativa spiraler med minskat antal elever, neddragning av resurser och lärarflykt.²⁵⁶

Systematisering och standardisering

Även om det skett en rörelse mot ökade inslag av differentiering och specialisering i grundskolan, finns även parallella processer av *standardisering* och *systematisering* av verksamheten. Med standardisering avses, i linje med Archers utbildningsteori, horisontell likriktning av verksamheten mot större enhetlighet, och med systematisering avses vertikal samordning av exempelvis de ingående utbildningsstadierna eller årskurserna.²⁵⁷

253 Pierre & Rothstein 2003, s. 15-19.

254 Whitty 1997; Willmott 2002.

255 Archer 1979; Archer 1984, s. 75-77, 82-86.

256 Jmf. Skolverket 2006, s. 54-55 samt Blomqvist & Rothstein 2000, särskilt s. 173-174, 223, 226-227 och Pierre & Rothstein 2003, s. 18-19.

257 Archer 1979. Archer använder dock inte termerna horisontell respektive vertikal i sin analys.

Systematiseringen innebar att relationen mellan utbildningssystemets delar stärktes genom central formulering av utbildningsmål och kontroll av att dessa efterlevdes.²⁵⁸ I och med kommunaliseringen övertog kommunerna driftsansvaret för skolorna och deras personal, men staten behöll samtidigt det övergripande ansvaret för skolan och fortsatte att styra genom bland annat en av riksdagen och regeringen fastställd skollag och läroplan med mål och riktlinjer för skolan. Staten fortsatte också att ge bidrag till skolverksamheten, men dessa var inte längre villkorade/styrande. I linje med decentraliseringsprocesserna anpassades även grundskolans läroplan och betygssystem. Utifrån Läroplanskommitténs förslag ”Skola för bildning”²⁵⁹ utarbetades en ny läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, och på basis av Betygsberedningens förslag introducerades ett målrelaterat betygssystem med centralt fastställda betygskriterier. Dessa centralt fastställda styrdokument anger mål och riktlinjer, men utbildningens organisation, arbetsformer och delvis även innehåll bestäms lokalt.²⁶⁰

I utredningar och uttalanden påpekas att en decentralisering av grundskolan samtidigt förutsätter ökad utvärdering för att säkra en likvärdig kvalitet.²⁶¹ Staten lämnade inte ifrån sig all kontroll över grundskolan, och decentraliseringstendenserna är långt ifrån entydiga. Skolöverstyrelsen och länskolnämnderna avvecklades visserligen i början på 1990-talet, men istället inrättades Skolverket med ansvar för uppföljning och utvärdering av skolornas verksamhet. Samtliga skolor, även de fristående som får offentligt stöd, måste medverka i den uppföljning och utvärdering som förekommer i den kommun där skolan är belägen²⁶². Skolverkets utvärderingar sker bland annat genom de återinförda statliga skolinspektörerna. Elevernas kunskaper i förhållande till målen i läroplanen kontrolleras genom nationella prov i årskurs fem och nio, och diskussioner pågår om att utöka denna kontroll ytterligare. Utöver den statliga uppföljningen är kommunerna även ålagda att följa upp utvecklingen i de egna skolorna och rapportera in resultaten till Skolverket. *Standardisering* och likriktning av skolverksamheten sker med andra ord i ökad utsträckning genom administrativa agenter kontroll.

258 Jmf. Archer 1979, s. 176-177.

259 SOU 1992:94.

260 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 235-237.

261 Jmf. Nyttell 2006; Jarl, Kjellgren & Quennerstedt 2007, s. 38.

262 Jmf. Falkner 1997, s. 61.

Decentraliseringen av grundskolan utgjorde ett systemskifte som tydligt förändrade inramningen av lärarnas arbete. Vilka blev decentraliseringens konsekvenser mer konkret för lärarna? Och hur påverkade reformerna lärarnas arbetsvillkor och inflytande över yrke och utbildning?

Läraryrket

I decentraliserade utbildningssystem förhandlas och beslutas utbildningsfrågor på lokala arenor.²⁶³ I Sverige skedde en sådan maktförskjutning, men förhandlingarna på de lokala arenorna kombineras också med centrala förhandlingar vid det utbildningspolitiska centrat. Agenter, likt lärarkåren, som vill komma till tals har således både att verka på den centrala nivån och den lokala nivån.

Differentiering och specialisering

Ett *differentierat* utbildningssystem innebär att utbildningen står i beroendeställning till flera olika utbildningsagenter/huvudmän. Tidigare arbetade alla grundskollärare i den kommunala skolan men idag kan lärarna vara kommunalt anställda eller anställda vid fristående skolor. Differentiering infördes med syfte att skolorna skulle kunna svara upp mot en större mångfald av önskemål hos elever och föräldrar, och skolorna har *specialiserat* sig och kan exempelvis ha pedagogiska, religiösa eller språkliga inriktningar. Därtill har den sociala skiktningen mellan skolor ökat, vilket förstärkt segregeringen²⁶⁴ och skillnaden mellan skolorna som sociala miljöer. Förändringar i beroendeförhållanden och maktbalanser får konsekvenser för lärarnas autonomi och förhandlingsstyrka, och det gäller såväl lärarnas relation till staten, kommunen, privata huvudmän, kunskapsproduktionen som eleverna och föräldrarna.

Stat och kommun

Statliga utredningar och direktiv på 1980- och 1990-talen framhöll att decentraliseringen skulle öka de enskilda lärarnas inflytande över skolan eftersom de skulle få större utrymme att tolka och precisera nationella mål i förhållande till den lokala kontexten.²⁶⁵ Trots det var

263 Archer 1979.

264 Skolverket 2006, s. 54.

265 SOU 1992:94; Lpo 94; Prop. 1999/2000:135. Se även Falkner 1997, s. 23–24, 53; Carlgren & Marton 2002, s. 106–108, 116.

lärarförbunden negativa eller tveksamma till decentraliseringen, och Sverker Lindblad använder sig av termen ”tvångsprofessionalisering” för att beteckna den process som följde. Med tvångsprofessionalisering avser Lindblad att lärarna visserligen fått viss ökad autonomi i och med decentraliseringen, men att initiativet inte kom från lärarna själva.²⁶⁶ Även Carlgren och Marton framhåller att decentraliseringen bidragit till en professionalisering av lärarkåren eftersom lärarnas inflytande över innehåll och arbetsformer i skolan har ökat.²⁶⁷

Lärarförbunden motiverade sitt motstånd mot decentraliseringen med att den kunde utgöra ett hot mot en likvärdig skola. Det statliga ansvaret för skolan uppfattades som en trygghet och förbunden framhöll att grundskolan var en nationell angelägenhet.²⁶⁸ När Christer Romilsson och Tomas Johansson, tidigare förbundsordföranden i Lärarförbundet respektive Lärarnas riksförbund, redogör för sin syn på decentraliseringen drygt tio år efter genomförandet framhåller de båda att de i backspeglarna ser processen som oundviklig, och också nödvändig, för att ta tillvara lärarnas och skolledarnas professionella kunskap. Samtidigt lyfter de fram att omstruktureringen gjort skolan mindre likvärdig och en misstro mot kommunerna som huvudmän framskymtar i deras önskan om att staten ska ta tillbaka visst ansvar och kontroll över skolan igen.²⁶⁹ Lärarförbundet har även i andra sammanhang betonat att den statliga kontrollen bör kopplas till sanktioner för att sätta press på kommuner som inte sköter sitt uppdrag tillräckligt väl.²⁷⁰

Långt ifrån alla beslut kring grundskolan och lärarna fattas dock på kommunal nivå eller i enskilda skolor. Grundskolans övergripande mål och lärarutbildningens utformning är några av de strategiska områden som är nationellt och statligt reglerade. Lärarna deltar därför även idag genom sina förbund och topporganisationer i den utbildningspolitiska interaktionen på nationell nivå, och bevakar där sina yrkesintressen i utredningar, delegationer, kommittéer, referensgrupper och vid remissbehandlings.²⁷¹

266 Lindblad 1997. Jmf. Carlgren & Marton 2002, s. 105.

267 Carlgren & Marton 2002, s. 80-83, 106-107, 116.

268 Parding & Ringarp (kommande), s. 3; Carle, Kinnander och Salin 2000, s. 233-234.

269 Lundahl 2001, s. 253-254.

270 Lärarförbundet 2005a, s. 10.

271 Johansson & Fredriksson 1993; Carle, Kinnander & Salin 2000. Se även exempelvis Lärarförbundets verksamhetsberättelser.

Skolan och rektorn

Statligt och centralt reglerade tjänster skapade viss autonomi för lärarna i förhållande till den lokala ledningen. Ett skäl till att lärarförbunden ställde sig motvilliga till en kommunalisering var rädsla för att medlemmarna skulle utsättas för "lokalt godtycke"²⁷². Vid decentraliseringen ökade också lärarnas beroende av skolans ledning²⁷³.

Krav och förväntningar riktades vid tiden mot lärare att förändra sin yrkesroll mot ett handledande förhållningssätt till elever, mer kollegialt samarbete och ökad flexibilitet och tillgänglighet. I linje med detta skedde en övergång till arbetslagsarbete och utökad arbetsplatsförlagd arbetstid. Detta var stora förändringar för lärarna, och inte alla ställde sig särskilt positiva till dem. Rektorererna fick som lärarnas närmaste arbetsgivare den individuella lönesättningen att använda som morot för att få sina anställda att acceptera förändringarna, och ur ett autonomiperspektiv kan den individuella lönesättningen fungera som ett medel att öka lärarnas följsamhet²⁷⁴, och den kan också bidra till splittring inom lärargruppen. När enskilda skolor blev ekonomiska enheter med resultatansvar förtydligades med andra ord rektorns roll som chef i förhållande till lärarna. Detta är en relation som Sjödén (1996) kommenterar i följande bild:



272 Paulsson 1998; Andersson 1993, s. 153, 167.

273 Kommunaliseringen av lärtjänsterna motiverades också bland annat utifrån att den skulle ge kommunerna personalpolitiska verktyg för skolutveckling (Falkner 1997, s. 13).

274 Jmf. Willmott 2002, s. 143.

Rektorn har idag personalansvar för lärarna, anställer dem efter eget omdöme, och kan försöka använda lärarna mer flexibelt²⁷⁵ för att motverka budgetbegränsningar. Bland annat kan lärare förväntas täcka varandras sjukfrånvaro utan att vikarier kopplas in. Både Falkner och Persson lutar i sina analyser åt att lärarna har deprofessionaliserats, eller till och med proletariserats som en konsekvens av 1990-talets reformer.²⁷⁶ Persson lyfter fram att kommunaliseringen av skolan skedde samtidigt som ekonomiska neddragningar gjordes i kommunerna, lärarnas arbetstid avreglerades och deras bundenhet till arbetsplatsen ökade. Många lärare uppger sig vara allt mer missnöjda med sina arbetsvillkor²⁷⁷ och de uttrycker också viss vanmakt inför den utveckling som skolan genomgår, en utveckling som Persson karakteriserar som ekonomisk normstyrning.²⁷⁸ Även Eva Månsson diskuterar hur 1990-talets reformer sammantaget har lett till intensifiering av lärarnas arbete, med minskad arbetstillfredsställelse och ökad stress som följd.²⁷⁹ Månsson och Persson hävdar till och med i en gemensam artikel att skolan under de senaste 10–15 åren blivit, som de skriver, ”ett av våra största arbetsmiljöproblem.”²⁸⁰

I en debattartikel lyfter Eva-Lis Preiz, nuvarande förbundsordförande för Läraförbundet, fram problematiken om att lärarna ägnar en stor del av sin arbetstid åt städning och andra icke-kvalificerade uppgifter, medan fortbildningen får stå tillbaka. Orsaken förläggs i huvudsak till arbetsgivarnas styrning av lärarnas arbetstid och Preiz menar att i stort sett all tid ägnas åt aktuella arbetsuppgifter istället för långsiktigt utvecklingsarbete.²⁸¹ Förutom att detta är intressant i sig, aktualiserar denna debattartikel också det dilemma som välfärdsstatliga yrkeskårer kan ställas inför om hurvida de ska framhäva de problem och brister som finns i verksamheten och på så vis bilda opinion för behovet av mer resurser, eller om de istället ska framhäva de positiva aspekterna av verksamheten vilket i sin tur kan bidra till att höja yrkets status och attraktivitet. Risken med att ensidigt påtala problem är att lärare riskerar att bli en kår att tycka synd om, vilket kan

275 Preiz 2004.

276 Falkner 1997, s. 104–109; Persson 2006, särskilt s. 29–30.

277 Nästan en fjärdedel av de 506 lärare som deltog i en enkätundersökning var ganska eller mycket missnöjda med sin arbetsituation (Persson 2006, s. 21).

278 Persson 2006, s. 21–24.

279 Månsson 2004.

280 Månsson & Persson 2004, s. 301.

281 Preiz 2004.

återverka på yrkesstoltheten och arbetsglädjen. Sjödéns skämtbilder²⁸² visar resignerade lärare:



Kunskapsproduktion

Om lärarna kopplades från kunskapsproduktionen i samband med grundskolans inrättande så betonas nu istället vikten av "professionsdriven forskning", dvs. att lärarna bemyndigas och de själva ska stå för den kunskapsproduktion som ligger till grund för deras yrkesutövning. Idag genomgår läraryrket, likt många andra yrken, en påtaglig akademisering. Lärarseminarierna har upphört och istället studerar de blivande lärarna på högskolan. Den teoretiska utbildningen varvas med praktiska yrkesinslag. Enligt riksdagens beslut om den lärarutbildning²⁸³ som startade hösten 2001 ska denna ske i närhet till utbildningsvetenskaplig forskning och nyexaminerade lärare ska vara behöriga att söka forskarutbildning.

282 Den vänstra bilden är från Sjöden 1989 och hämtad från Leijonhielm 1992, s. 118. Den högra teckningen är från Sjöden 1996.

283 Goodson & Numan 2003, s. 40.

Elever och föräldrar

Omstruktureringen påverkar också relationen mellan lärare och elever. Införandet av skolpeng innebar att elever och föräldrar blev till kunder på en utbildningsmarknad. Möjligheten att välja skola efter intresse kan uppfattas som en viktig form av ökat inflytande för enskilda elever och föräldrar även om valfriheten främst gäller i storstadsregioner eftersom utbildningsalternativen är fler där. De enskilda skolorna är beroende av att uppfattas som attraktiva för elever och föräldrar för att kunna hävda sig i konkurrensen om eleverna och resurstilldelningen. Dessa förhållanden försätter lärarna i en ny situation där deras relation till eleverna kan få inslag av säljar-kunddimensioner²⁸⁴.

Kajsa Falkner kontrasterar i en studie utbildningspolitiska intentioner bakom 1980- och 1990-talets reformer gentemot grundskollärares perspektiv på dessa. I Falkners intervjuer framgår hur marknadstänkandet kommit att prägla lärarnas arbete. De har exempelvis aktiverats i arbetet med att ta fram broschyrer om, som en lärare uttrycker det, "vad det är vi säljer på den här skolan"²⁸⁵. Skolans profil väljs inte bara utifrån det skolan är bra på, utan den bör enligt intervjuade lärare också uppfattas som attraktiv av elever/föräldrar för att bli ekonomiskt försvarbar. Lärare i Falkners studie ger uttryck för visst obehag över att bli bedömda utifrån sin kommersiella gångbarhet.²⁸⁶

Bertilsson framhåller paradoxen att ett professionaliserat samhälle samtidigt kan bidra till deprofessionalisering. Med ett professionellt samhälle menar hon att professionella yrkesgrupper liksom lärarna har varit delaktiga i att driva fram välfärdssamhället, och de professionella har också varit en viktig part i att administrera och legitimer sociala rättigheter och socialt medborgarskap. Men stärkandet av medborgarnas situation och rättigheter innebär samtidigt att dessa fått större möjligheter att ifrågasätta och utöva inflytande över de professionella. De professionellas makt kan så minska och att de tvingas bli mer lyhörda gentemot medborgarna.²⁸⁷ Lärare ger också i olika sammanhang uttryck för uppfattningen om att deras status och anseende har sjunkit.²⁸⁸ En annan vinkling på problematiken är att lärarnas relation till eleverna har blivit mer jämlik och kamratlig, att eleverna är mer

284 Fredriksson 2007; Falkner 1997.

285 Falkner 1997, s. 68.

286 Falkner 1997, s. 85–86.

287 Bertilsson 1990, s. 130.

288 Elgqvist-Saltzman 1993, s. 175; Johansson red. 2001, s. 35, 57, 79, 96–97, 126, 147, 165.

spontana och vågar mer.²⁸⁹ Demokratiseringsprocessen kan således ta sig både positiva och negativa uttryck ur ett lärarperspektiv. Så här dramatiskt uttrycker sig en av de äldre lärare som Elgqvist-Saltzman intervjuat om förhållandet: ”Jag hann inte med att få heta du, det hade jag gärna velat kallas, men jag slapp att få heta kärringdjävul. Det skulle gjort mig ledsen.”²⁹⁰ Läraren i fråga hade med andra ord gärna accepterat en mer jämlik relation med eleverna, men förstås inte en respektlös sådan.

Standardisering och systematisering

De tidiga läroplanerna Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80 innehöll tämligen detaljerade föreskrifter om undervisningens innehåll och lämpliga arbetsformer. Dessa föreskrifter materialiserades sedan i läroböcker och andra läromedel, och Skolöverstyrelsens läroboksnämnd²⁹¹ avgjorde vilka läromedel som var godkända för användning. Nämndens arbete kan betraktas som uttryck för en strävan efter standardisering av undervisningen, men också för en mer auktoritär kunskapssyn.

Den nuvarande läroplanen för grundskolan, Lpo 94, anger mål att uppnå och sträva mot för elever i årskurs fem och nio och är betydligt mindre detaljerad i sina föreskrifter än föregångarna. Avsikten är att lärarna och eleverna ska ha ökade möjligheter att själva påverka innehåll och arbetsformer. I linje med decentraliseringsprocesserna och betoningen på att öka det professionella utrymmet och elevernas inflytande, så upphörde också läroboksnämndens kontroll av läroböcker²⁹² i början på 1990-talet. Efter det fick lärarna själva bestämma vilka läroböcker som de vill använda, och lärarnas diskretion i undervisningssammanhang ökade därmed i detta avseende. Istället sker standardisering i ökad utsträckning genom kontroll i form av bland annat nationella prov som kontrollerar elevernas uppfyllelse av målen i läroplanen. Skolverkets roll som central utvärderingsmyndighet har förstärkts och statliga skolinspektörer återinförts.

Lärarytbildningens grundstruktur fastställs genom nationella riktlinjer, och dess utformning är på så vis tänkt att ha en systematiserande effekt. Under eran av centralisering var strävan att utjämna och över-

289 Elgqvist-Saltzman 1993, s. 175; jmf. Carlgren & Marton 2002, s. 82, 90.

290 Elgqvist-Saltzman 1993, s. 175.

291 Melin 1992, s. 205.

292 De sista ämnena som nämnden reglerade läroböcker i var de samhällsorienterade ämnena (Melin 1992, s. 205), vilket är ett tydligt tecken på dessas ideologiska slagkraft.

brygga skillnaderna mellan olika skolformer men också mellan olika lärarkategorier med skilda arbetsvillkor, status och löner. Detta visade sig bland annat i den lärarutbildningsreform som sjösattes 1988/1989 och som initierades redan i mitten på 1970-talet. Reformen var en kompromiss, och som sådan innehöll den eftergifter i form av rester av ämnesfördjupning kontra ämnesbred och helhetssyn. Lärarutbildningen syftade till ytterligare sammanhållning av grundskolläraryrket och studenterna kunde välja att antingen utbilda sig till lärare i årskurserna 1-7 eller 4-9. Denna lärarutbildning hann dock bara vara igång ett drygt decennium.

Redan 1997 kom en ny lärarutbildningskommitté med ett slutbetänkande kallat "Att lära och leda".²⁹³ I den proposition som föregick reformen betonades att en gemensam kompetens och yrkesidentitet är viktig för att lärarkategorierna ska kunna arbeta tillsammans under lika villkor,²⁹⁴ och under år 2001 började en ny lärarutbildning bestående av ett allmänt utbildningsområde, inriktningar och specialiseringar. Det allmänna utbildningsområdet omfattar 60 poäng och är gemensamt för alla lärarstudenter, inriktningarna gäller de ämnen eller områden som den blivande läraren vill arbeta med, och specialiseringar gäller fördjupning eller breddning av den egna utbildningen. För undervisning i grundskolans tidigare årskurser krävs minst 140 poäng (tre och ett halvt års studier), och för undervisning i grundskolans senare årskurser krävs minst 180 poäng (fyra och ett halvt års studier).²⁹⁵ "Valfrihetsrevolutionen" präglar även lärarutbildningen och studenterna ställs inför en mängd utbildningsmöjligheter. Enligt Lärarnas riksförbund finns minst 379 olika examensvarianter²⁹⁶ bland de lärare som examinerats från den nya lärarutbildningen.

Sammanfattning och analys

I detta kapitel behandlas grundskollärarkårens organisering och yrkesprojekt under en period som inledningsvis präglades av centralisering, men som utmynnade i en decentraliserad grundskola och arbetsmark-

293 SOU 1999:63.

294 Proposition 1999/2000:135, s. 6-10.

295 Arbetsförmedlingens hemsida sökord: grundskollärare:

http://afi3.ams.se/afi3_portal/PortalHandler.asp?chFrameCenterHexURL=687474703A2F2F6166669332E616D732E73652F79726B656E2F den 8/11-07.

296 Fjellner 2007.

nadsrelationer. Tonvikten ligger precis som i föregående kapitel på enigheter och konflikter inom lärarkåren, men även relationer till externa agenter. Särskilt fokuseras Sveriges lärarförbunds projekt och allianser, vilket var det förbund som uppkom genom en sammanslagning av Sveriges folkskolläraryrkesförbund, Sveriges folkskolläraryrkesförbund och Sveriges småskolläraryrkesförbund. Men här behandlas också hur Sveriges lärarförbund positionerade sig gentemot Lärarnas riksförbund, dvs. efterföljaren till Läroverklärarnas riksförbund.

Lärarnas kausala kontext utgjordes vid periodens början av ett Sverige präglad av delaktighetskaptalism²⁹⁷. Den politiska arenan dominerades av en socialdemokratisk regering som bedrev en offensiv utbyggnad av välfärdsstaten, de fackliga agenterna flyttade fram sina positioner genom det nära samarbetet mellan det socialdemokratiska partiet och LO, och den statliga förvaltningen tog delvis form vid korporativa förhandlingar. Grundskolan var en viktig del av de välfärdsstatliga arrangemangen, och besluten om hur grundskolan och läraryrket skulle utformas fattades primärt på den centrala politiska arenan och vid korporativa förhandlingar i Skolöverstyrelsen.

På utbildningsarenan rådde en stark vänstervåg under 1960- och i början av 1970-talet och denna visade sig enligt Schüllerqvist i en dominerande utbildningsdiskurs om integrering, social utjämning, jämlikhet och allmän medborgarkompetens.²⁹⁸ Jämlikhetsdiskursen var stark och kom utöver klass enligt Hirdman även att omfatta relationen mellan kvinnor och män.²⁹⁹ Det rådande husmoderskontraktet började utmanas av en jämställdhetsrörelse, och ersättas av ett jämställdhetskontrakt. Jämlikhets- och jämställdhetsdiskussioner och reformer präglade såväl utbildningssystemet som läraryrket. Jämlikhet och jämställdhet skulle åstadkommas genom likhet, via centralisering och standardisering av utbildningen. Men de starka förhoppningarna om grundskolans potential att fungera som en spjutspets mot framtiden började grumlas.

Lärarna i grundskolan var uppdelade i lågstadielärare, mellanstadielärare och högstadielärare, och dessa lärarkategorier hade rötter i de föregående parallella skolformerna. Samtliga lärare arbetade nu i samma skolform, de löd under dubbelt huvudmannaskap, dvs.

297 Torstendahl 1984.

298 Schüllerqvist 1995.

299 Hirdman 1992.

både under stat och kommun, och lärarnas arbetsvillkor blev allt mer lika. Villkoren förhandlades fram på den centrala arenan mellan lärarförbunden och representanter för arbetsgivarna, dvs. SAV och Kommunförbundet. Villkoren formulerades i form av kollektiva, standardiserade lösningar, och exempelvis löner fastställdes i centrala lönetrappor med en tydlig precisering av lönenivå och löneutveckling relaterat till utbildning, undervisningsstadium och antal tjänsteår.

I och med förändringen av skolans organisation och relationerna på arbetsmarknaden aktualiserades också en omorganisering av lärarförbunden. I slutet av 1940-talet upphörde skillnaderna i arbetsvillkor mellan kvinnliga och manliga folkskollärare, något som bidrog till minskad friktion mellan förbunden. Det nära samarbetet inför grundskolereformen hade också fört folkskolläraryrket närmare varandra. På hela det fackliga fältet genomfördes centraliseringar och rationaliseringar av förbund för att öka deras slagkraft på den centrala förhandlingsarenan. Stora förbund med väl utbyggd utrednings- och informationsverksamhet och väl tilltagen strejkförmåga ansågs vara nödvändigt för att kunna bevaka medlemmarnas intressen. Sammantaget talade starka krafter för ett samgående mellan folkskolläraryrket.

Särorganisering utifrån kön ansågs också otidsenlig och lärarinnor valde att kalla sig för lärare, vilket ansågs vara mer könsneutralt. Könskvoteringen till mellanstadieutbildningen togs bort i början på 1970-talet. Men även om ett diskursivt jämställdhetskontrakt hade börjat formuleras gällde fortfarande kvinnors "väjningsplikt" vid skilda tillfällen som exempelvis val av förbundsordförande, samt vid vidareutbildning och karriärtjänster inom skolan.

Mellan 1950 och 1980 förlorade lärarna i inflytande över yrkets kunskapsproduktion, bland annat eftersom den fortbildning som förbunden tidigare själv drivit övertogs av staten och därtill var föreskrifterna för de enskilda lärarna i deras verksamhet tämligen detaljerade. I likhet med andra offentligtanställda fick lärarkåren full förhandlings- och konflikträtt år 1966. Därefter förstärktes de fackliga dragen i förbundens yrkesprojekt och arbetet för lärarnas ekonomiska och sociala rättigheter. Mer precist centrerades förbundens verksamhet kring frågor som lön, arbetstider och medbestämmande. Förbunden fick tydligare karaktär av vad Åmark benämner för öppna karteller, vilket bland annat innebar att kravet på lärarutbildning avskaffades för med-

lemmarna i Sveriges lärarförbund. Det blev viktigare att organisera en stor och bred kår och undvika underbudskonkurrens än att utestänga utbildade från yrkesfältet. Distinktionen mellan arbetstid och fritid lyftes också fram och exempelvis tjänstebostäder avskaffades och fortbildning förutsattes ske på arbetstid.

På 1960-talet och framför allt under 1970-talet etablerades nya arbetsrättsliga lagar som medbestämmandelagen och dessa lagar sågs som ett led i en demokratisering av arbetslivet. Det fackliga projektet omfattade förstås även löneaspekter. Från slutet av 1960-talet präglades lönedebatten av låglönesatsningar och utjämning. Detta genomsytrade de flesta politiska partier och den allmänna opinionen. TCO och LO inledde ett samarbete och den rådande uppslutningen kring löneutjämning gynnade dessa organisationers förbund. Löneskillnaderna mellan olika lärargrupper minskade. Detta var något Sveriges lärarförbund hade eftersträvat, och Lärarnas riksförbund bekämpat, vilket inte är särskilt förvånansvärt med tanke på de positionerade intressen som medlemmarna hade i respektive förbund.

Lärarkåren var fortfarande en politisk kraft på den centrala arenan. På 1970-talet initierades stora reformer gällande lärarutbildning, betygssystem och läroplan. Kåren hade möjlighet att påverka skolpolitiken i utformningen av statens beslut, vid genomförandet och vid administrationen av dem. Sveriges lärarförbund och TCO drev skolpolitiska frågor som till exempel att undervisningen borde präglas av större helhetssyn och att lärarnas omsorgsansvar för eleverna skulle öka. Mer precist arbetade Sveriges lärarförbund under 1970- och 1980-talet för införandet av en "enhetslärare" i grundskolan, dvs. alla lärare skulle genomgå lika lång utbildning, utbildningen skulle arrangeras som en linje och att det skulle finnas endast en typ av tjänst för grundskollärare. Detta var enligt förbundet en naturlig utveckling på och konsekvens av grundskolans genomförande. Lärarnas riksförbund, efterträdaren till Läroverkslärarnas riksförbund, värjde sig mot inrättandet av "enhetslärare" och värnade istället ämneskunskaperna i lärarutbildningen. Schismen hade drag av skilda utbildningspolitiska visioner men kan också analyseras som ett försök till utvidgning av jurisdiktion från Sveriges lärarförbunds sida, medan Lärarnas riksförbund försökte tillämpa stängning för att bevara sin jurisdiktion. Den slutliga lärarutbildningsreformen fick karaktären av kompromiss, dvs. en utvidgning gjordes av grundskollärarnas jurisdiktion vad gäller

undervisning i antalet årskurser och ämnen, men en viss specialisering kvarstod i form av kompetens att undervisa i antingen senare eller äldre årskurser, samt i en viss uppsättning av ämnen.

Kritik börjades formuleras och riktas mot grundskolan inom såväl den politiska vänstern som högern. Enligt näringsliv och den politiska högern förbrukade skolan för mycket resurser utan att uppfylla de mål som var uppsatta. Inom vänstern och socialdemokratien fanns en besvikelse över att skolan inte fungerade som den spjutspets mot klassamhället som man hoppats på. En förhoppning började ta form att minskad detaljreglering och ökat inflytande för lokala agenter skulle kunna förbättra situationen. Både Sveriges lärarförbund och Lärarnas riksförbund motsatte sig länge en kommunalisering av skolan eftersom förbunden menade att det utgjorde ett hot mot en likvärdig skola, och kunde påverka lärarnas villkor negativt. Men i 1989 års avtalsrörelse vände Sveriges lärarförbund och kommunaliseringen accepterades bland annat för att få igenom andra krav som högre lön, lika slutlön för alla lärare i grundskolan och minskad undervisnings-skyldighet. Lärarnas riksförbund arbetade däremot ända in i det sista för att förhindra reformen. Konflikten mellan Sveriges lärarförbund och Lärarnas riksförbund fördjupades i och med processen kring kommunaliseringen.

Elaborationen resulterade i emergensen av en decentraliserad grundskola och ett diversifierat läraryrke. I Sverige bedrevs den grundläggande utbildningen först i en tydligt centraliserad grundskola med hög grad av systematisering och standardisering. Denna decentraliserades, kommunerna fick fullt genomförandeansvar och genom införandet av en offentligt finansierad utbildningsmarknad förstärktes möjligheterna för enskilda huvudmän att etablera sig som utbildningsagenter. Grundskolan kom i ökad utsträckning att präglas av differentiering och specialisering, och detta systemskifte ändrade inramningen av läraryrket. Kommunaliseringen ökade det lokala inflytandet över skolan och villkoren för lärarbetet. Många lärare arbetar idag i skolor som drivs av enskilda huvudmän, och skolor har utvecklat tydligare profiler och specialiseringar, vilket sammantaget talar för allt mer diversifierade villkor för lärarna.

Epilog: lärarkåren som professionell kraft

Den politiska epok som inleddes under mellankrigstiden, dvs. ”den svenska modellen”, har enligt Rothstein kanske nu avslutats. Modellen kännetecknades bland annat av centrala löneförhandlingssystem, nära samarbete mellan stat och intresseorganisationer samt solidarisk lönepolitik. Samtidigt pekar Rothstein på kontinuitet i det att parterna på arbetsmarknaden i Sverige fortfarande ur ett internationellt perspektiv är starka, att den offentliga sektorn är ännu omfattande samt att arbetsmarknadsfrågor fortfarande är ett centralt inslag inom politiken.³⁰⁰

Kommunaliseringen av lärartjänsterna förändrade dock på ett genomgripande sätt kartan för lärarförbunden och motiverade ändrad taktik.³⁰¹ Samma år som lärarna ställdes under kommunalt huvudmannaskap gick Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet, som bland annat organiserade den omfattande folkskollärarkåren, samman och bildade Lärarförbundet (LF).³⁰² Idag finns således bara två större förbund som organiserar lärare i grundskolan. Lärarförbundet är störst med sammanlagt cirka 230,000 medlemmar. Det är anslutet till TCO och samverkar med andra fackförbund inom Offentliganställdas förhandlingsråd (OFR).³⁰³ Lärarnas riksförbund har cirka 80,000 medlemmar och är anslutet till SACO.³⁰⁴ Tidigare värvade förbunden olika lärarkategorier men idag konkurrerar de till stora delar om samma medlemsgrupper i grundskolan.

Från konflikt till samarbete?

Ett år efter kommunaliseringen inleddes ett samarbete mellan Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund som utmynnade i uppkomsten av Lärarnas Samverkansråd. Detta sköter de båda lärarförbundens centrala avtalsförhandlingar med Kommunförbundet³⁰⁵, och de centrala avtalen preciseras sedan närmare på lokal nivå.³⁰⁶

När Samverkansrådet inrättades innebar det att Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund slöt fred efter hundra år av konflikter. Samarbetet motiverades bland annat utifrån att de ställdes inför en ny gemensam motpart i form av Svenska Kommunförbundet, vilket enligt Carle,

300 Rothstein 1997, s. 17.

301 Framskrivningen av lärarkåren som professionell kraft behandlas på liknande vis i Persson 2007.

302 Johansson & Fredriksson 1993, s. 112, 133–135, 138.

303 Lärarförbundet 2006, s. 2, 7.

304 Lärarnas riksförbunds hemsida: <http://www.lr.se> den 1/8-07.

305 Elvander 2006, s. 202–203.

306 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 278.

Kinnander och Salin visade: ”ganska stor aggressivitet när det gällde frågor inom skolområdet”. Lärarförbundets och Kommunförbundets visioner om skolan skilde sig med andra ord avsevärt från varandra.³⁰⁷ Därtill ställde Kommunförbundet också hårda krav på återhållsamhet vad gällde lärarnas löneutveckling, något som kan relateras till den ekonomiska kris som i början på 1990-talet slog hårt mot kommunernas ekonomi.³⁰⁸

Nils Elvander lanserar en ytterligare möjlig förklaring till det nya samarbetet mellan Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund. Kommunförbundet ville införa individuell lönesättning för lärarna, men det var något förbunden hade kämpat mot länge. Förbunden befann sig dock nu i en återvändsgränd där allt fler av medlemmar slog i taket i den centrala lönetrappan. Om dessa medlemmar skulle få möjlighet till reella löneökningar krävdes en förändring och detta uppfattade förbundsledningarna bara som möjligt om man bytte strategi från relationer präglade av konflikt och mistroende till organiserad samverkan. De försökte därför möta arbetsgivarnas krav på ett sätt som kunde bli positivt för medlemmarna.³⁰⁹ Sveriges lärare hade också ur ett internationellt perspektiv förhållandevis låga löner och förbunden började sätta detta i relation till den centrala lönesättningen. Därtill bedömde förbunden att marknadskrafterna skulle gynna medlemmarna då det fanns förväntningar på en annalkande lärarbrist samtidigt som många äldre lärare skulle gå i pension vilket kunde innebära ett större löneutrymme för de yngre lärarna.³¹⁰ Elvander lyfter fram Christer Romilson, dåvarande ordförande i Lärarförbundet, som chefsstrateg bakom kursändringen mot samverkan. Lärarnas riksförbund beslutade på kongressen 1992 att det var dags att lämna det gamla lönetariffsystemet och övergå till individuell lönesättning. Lärarförbundet anslöt sig också några år senare till denna linje. Beslutet fattades trots att det fanns en stark medlemsopinion mot individuella löner i båda förbunden.³¹¹

307 Carle, Kinnander & Salin 2000, s. 277.

308 Elvander 2006, s. 203.

309 Elvander 2006, s. 203.

310 *Lärarnas tidning*, nätupplaga den 16/8-04.

311 Elvander 2006, s. 203.

Lärarkårens professionella yrkesprojekt

I samband med den begynnande decentraliseringen av skolan under tidigt 1980-tal, och övergången från regel- till mål- och resultatstyrning under 1990-talet, började forskare, administratörer och politiker tala om lärare som professionella.³¹² En önskan om att öka lärarnas inflytande och ansvar för utbildningen framfördes. Den målstyrda skolan, med tydligare mål och färre regler, framhölls ge lärarna större frihet att välja både undervisningsinnehåll och arbetsmetoder. En professionell lärarkår, med gemensamma etiska utgångspunkter och tydlig yrkeskunskap underströks i flera dokument som en förutsättning för den nya styrningen.³¹³ Lärarförbunden svarade upp mot denna inbjudan och bytte strategi från att i motvind försvara ett centraliserat ansvar för skolan och lärarna samt centralt sätta löner, till att istället delta i samtalet om decentralisering och professionalism som stat, kommuner, administratörer och forskare hade initierat och bjudit in till. Förbundens arbete med professionsfrågor intensifierade från mitten av 1990-talet, och om förbunden tidigare i hög grad hade agerat utefter den öppna kartellens logik, försköts fokus nu mot en professionell logik.

Lärarförbunden är inte de enda arbetstagarorganisationer som har ändrat verksamhetens tyngdpunkt vad gäller fackliga och professionella aspekter. Tidigare hade tjänstemän generellt högre lön, bättre arbetsvillkor samt högre status än arbetare, och traditionellt använde deras respektive förbund sig av skilda strategier för att driva sina frågor. Men som Hyman framhåller har den traditionella gränsdragningen mellan arbetare och tjänstemän blivit allt mer godtycklig, och de flesta arbeten kräver såväl intellektuella som praktiska yrkeskunskaper. Under det senaste seklet har det skett en minskning av löneskillnader, tjänstemännens förmåner har försvunnit och arbetsvillkoren har blivit mer enhetliga. Yrkesföreningar har i ökad utsträckning börjat ägna sig åt fackliga uppgifter, och många fackförbund också börjat intressera sig för professionella aspekter som karriärstegar och yrkeskvalifikation. Gränsen mellan fackförbund och professionella organisationer var visserligen inte heller tidigare helt knivskarp, men den håller på att luckras upp ytterligare.³¹⁴ Detta gäller också lärarförbunden och deras respektive topporganisationer TCO och SACO.

312 Falkner 1997, s. 24-25. Jmf. Carlgren & Marton 2002, s. 106-107.

313 Falkner 1997, s. 23-25; Lindblad 1997, s. 136-138.

314 Hyman 1997, s. 113, 119-123.

Ett fackligt yrkesförbund

De minnesskrifter som lärarförbunden initierat sträcker sig inte riktigt ända fram till nutid, vilket har motiverat en mindre studie av hur framför allt Lärarförbundet, men även i viss mån Lärarnas riksförbund, ser på sin roll och verksamhet idag. Studien bygger på verksamhetsberättelser, informationsbroschyrer och debattmaterial från 2000-talet (se kapitel 4).

Lärarförbunden framhåller numera vikten av lärares inflytande över och anknytning till forsknings- och utvecklingsarbete och vill som ”fackligt yrkesförbund åstadkomma en rörelse för professionalisering”³¹⁵. Samtidigt finns också de fackliga och politiska aspekterna kvar, och skol- och yrkesutveckling står enligt Lärarförbundet inte i motsättning till traditionellt fackligt arbete, utan det primära målet är en uppvärdering av läraryrket.³¹⁶ Genom yrkesutveckling ska lärarnas ställning i samhället förbättras och kårens lönenivå förhoppningsvis höjas. I senare avtal med Svenska Kommunförbundet görs också en sådan koppling mellan verksamhetens resultat och löneutvecklingen för både kåren och den enskilda läraren.³¹⁷

Både Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund strävar idag efter att etablera karaktärsdrag som sammankopplas med traditionellt erkända professioner i form av en forskningsanknuten praktik och egeninitierad yrkesutveckling, ett exklusivt yrkesområde samt en yrkespraktik baserad på etiska överväganden. Förbunden har därför också sökt statligt stöd för att inrätta en lärarauktorisering. Basen för denna bör enligt förbunden vara lärarutbildningen, men också praktisk yrkeserfarenhet under erfaren handledning. Enligt förbunden ska vissa arbetsuppgifter i skolan endast få utföras av auktoriserade lärare³¹⁸. Arbetet för att inrätta lärarauktorisering³¹⁹ kan förstås som ett uttryck för att man försöker stänga yrket och få kontroll över att det är utbildade personer som arbetar som lärare. I dagsläget är dock många utbildade verksamma i skolan, och under 2000-talet var i snitt 17-

315 Lärarförbundet 2005a, s. 7.

316 Lärarförbundet 2005b, s. 5.

317 Lärarförbundet 2005a, s. 7.

318 Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbund, s. 13.

319 Medan Lärarnas riksförbund endast organiserar examinerade lärare, har Lärarförbundet valt att även organiserade personer som är verksamma som lärare men inte är utbildade för det (<http://www.lf.se/> den 30/1-08). Detta ställer Lärarförbundet inför ett intressant dilemma eftersom förbundet när det driver på en utveckling för en lärarauktorisering samtidigt går mot intressen hos delar av den egna medlemskåren. Här kommer den professionella och fackliga logiken/strategin tydligt i konflikt med varandra.

20 procent av de tjänstgörande lärarna i grundskolan obehöriga³²⁰. Att arbetsgivarna anlitar utbildad personal tyder på låg professionell status för läraryrket, och det underminerar också de marknadskrafter som annars kunde bidra till att driva upp lönerna vid lärarbrist.

Genom att hänvisa till lärarnas professionella kunnande som förankrat i vetenskaplig kunskap, praktisk erfarenhet och kollektiva yrkesetiska regler försöker lärarförbunden argumentera för behovet av en auktorisation. Detta är också aspekter som förbunden arbetar med att stärka och exempelvis har de utarbetat gemensamma etiska principer³²¹. Dessa ska bidra till ”att värna lärarprofessionens ställning och status” men syftar också till att balansera lärares maktposition gentemot eleverna³²², något som visar på förbundens försök att utöver egenintresse även appellera till samhällsintresse.

Förbunden betonade tidigare vikten av centrala kollektiva förhållande och centraliserade villkor, men idag har rörelsen gått mot att framhålla vikten av decentralisering och individuell kompetens och lönesättning. Och om Sveriges lärarförbund på 1970- och 1980-talet arbetade för att inrätta en ”enhetslärare”, så resonerar dess efterföljare Lärarförbundet idag istället i termer av att kårens samlade kompetens bärs upp av lärares olika individuella kompetenser. Enligt förbundet är det en fördel att det finns en kunskaphierarki inom en professionell kår och det bör få finnas ”lärare med spets”, dvs. som utmärker sig och premieras som särskilt excellenta lärare³²³.

Lärarförbundet anknyter i sin nuvarande personalpolitik till en rådande högerdiskurs. Det tar sig bland annat uttryck i att Sveriges lärarförbunds tidigare arbete för centrala avtal och löneutjämning mellan olika lärargrupper har transformerats till Lärarförbundets förespråkande av ökad lönespridning och att hänsyn ska tas till den enskilda lärarens utbildningstid vid lönesättningen³²⁴. Samtidigt anknyter förbundet till sin tidigare lönepolitik genom att lyfta fram att lönehierarkierna inte bör föreligga mellan olika lärarkategorier i skilda skolformer, utan istället mellan individuella lärare³²⁵. Samhälleliga individualiseringsprocesser slår således tydligt igenom i förbun-

320 Skolverket 2006, s. 57.

321 Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbund 2006a.

322 Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet 2006b, s. 5, 10.

323 Lärarförbundet 2005a, s. 20.

324 Lärarförbundet 2005b, s. 14-16; Lärarförbundet 2005c.

325 Lärarförbundet 2005b, s. 16.

dens arbete, och idag kombineras kollektiva strävanden som inrättande av lärarauktorisering med stöd till enskilda. Utöver förbundens arbete med kollektiva frågor förväntas också enskilda lärare arbeta på sin personliga professionella karriärportfölj. Betoningen på lärarnas likhet och lika värde har inom förbundet ersatts av argumentation om lärares olikheter och olika värde, och förhoppningen är att en del av de excellenta och högt värderade lärarnas status också ska komma kollegorna till del. En intressant fråga är huruvida de individuellt satta löner påverkas av lärarnas kön, och om ”lön efter kön” fortfarande är en verksam, men numera dold, struktureringsprincip.

Läraryrket arbetar idag också med att skydda sin autonomi genom att ta på sig att utvärdera sitt eget arbete. Genom intern utvärdering kan lärarnas egen praktik utvecklas, men det är också en strategi för att slippa långtgående extern granskning. Samtidigt ställer sig förbunden positiva till statlig tillsyn och vill gärna att denna skärps ytterligare. De menar att en utifrån kommande utvärdering kan ge en god bild av skolans kvalitet, likvärdighet och behov av resurser. Tillsynen kan också sätta press på kommuner som inte sköter sitt uppdrag tillräckligt väl och dessa bör enligt förbunden kunna utsättas för ordentliga statliga sanktioner³²⁶. Här skymtar kårens historiskt förankrade misstro gentemot kommunernas huvudmannaskap för skolan ånyo fram.³²⁷

Förändring och kontinuitet i utbildningsvision

Driver Läraryrket endast professionella yrkesprojekt numera? Nej, det inkluderar också såväl fackliga som politiska aspekter i sitt arbete. Förbundet anknyter till sina ideologiska rötter och bottenskol-/enhetsskolprojektet när det betonar att dess ”djupast liggande värdering är *En skola för alla*”³²⁸, men bejakar å andra sidan också i sitt utbildningspolitiska program ett utbildningssystem präglat av mångfald:

Samhället måste bejaka framväxten av ett likvärdigt men mångformigt utbildningssystem med utrymme för skolor med olika pedagogik och profil. Skolor bör kunna formas efter lokala förutsättningar

326 Läraryrket 2005a, s. 10.

327 Se även Läraryrket och Lärarnas riksförbund gemensamma kritik mot hur kommunerna sköter sitt ansvar för skolan (Fjellner & Preis 2007).

328 Läraryrket 2005a, s. 5.

och intressen. Mångformighet skapar större frihet för lärare, elever och föräldrar att utveckla den egna skolan, den pedagogiska miljön berikas och olika skolor stimulerar varandra. Ett mångformigt utbildningssystem ger utrymme för elever att forma sin utbildning efter intresse.³²⁹

Läraryrket menar också att: "Olikhet driver utveckling. En mindre likformig skola som utnyttjar mångfalden ger plats åt lärarens olika erfarenheter och kunskaper"³³⁰, och intar idag en positiv inställning till decentralisering och målstyrning men betonar att decentraliseringen inte bör stanna på kommuncentralnivå. De kommunala politikernas inflytande över skolans organisation, innehåll och ekonomi bör istället minska till förmån för de professionella lärarna och skolledarna. Önskan om större frihet för lärare och skolledare konkretiseras i visionen om "självstyrande skolor" vilka leds av en lokal styrelse med exempelvis representanter för lärare, kommun, elever och föräldrar. Den professionella representationen bör enligt förbundet vara stark och rektorn jämförs med en verkställande direktör. Ökad makt och autonomi åt lärarna framhålls också som nödvändigt för ökat elevinflytande, och förbundet försöker här återigen argumentera för att lärarintresse sammanfaller med samhällsintresse.³³¹

329 Läraryrket 2002, s. 23.

330 Läraryrket 2004, s. 7.

331 Läraryrket 2005a, s. 28-30.

DEL III



Avslutande diskussion

Avslutande diskussion

När Sveriges allmänna folkskolläraryörening bildades 1880 formulerade den följande ändamålsparagraf:

Föreningens ändamål är att arbeta för den svenska folkskolans och folkbildningens höjande, för enhet och god anda inom lärarkåren och för förbättring av lärarens ställning i allmänhet.¹

Hur gick det? Uppfyllede Sveriges allmänna folkskolläraryörening och dess efterföljare dessa målsättningar? Vilka mer precisa uttryck tog sig lärarnas arbete för folkskolans/den grundläggande utbildningens höjande? Präglades kåren av enighet och förbättrades lärarnas ställning? I detta avslutande kapitel görs en uppsummering av avhandlingens tematik, dvs. lärares villkor, organisering och yrkesprojekt, vilka utöver dess följder för lärarna också bidrog till att forma skolan och i förlängningen delvis även det svenska välfärdssamhället.

Analysen bottenar i en kritisk realistisk ansats vilket innebär att verklighetens komplexitet betonas. Våra erfarenheter utgör enligt detta perspektiv bara ”ett skär i verklighetens hav”, och för att nå bortom ett ytskikt av händelser krävs att vi abstraherar fram de generativa mekanismer som orsakat dem. Samhällsvetenskapens kraft består ju av dess förmåga att blottlägga även det icke-uppenbara, en insikt som Marx gav uttryck för när han skrev att: ”... all vetenskap vore förresten överflödig, om tingens företeelseform och väsen direkt sammanföll”².

¹ Franzén 1930, s. 80.

² Marx 1978, s. 724; se även Seldén 2005, s. 17.

I kapitlet görs en mer explicit framskrivning av de mekanismer som kan bidra till att förklara händelseförloppen. Begreppet generativa mekanismer är en kritisk realistisk beteckning för de bakomliggande krafter som orsakar ett fenomen. Alla objekt har på grund av sin struktur eller natur vissa kausala krafter och sätt att verka i världen. Dessa är objektens *generativa*, eller kausala, *mekanismer*. Att göra en analys av mekanismer är inte så märkvärdigt som det kan låta. Många forskare arbetar på liknande sätt utan att använda den kritiska realismens ibland lite högtidliga terminologi.

I arbetet med att abstrahera fram aktuella mekanismer kan retroduktiva³ frågor vara till hjälp, och för denna avhandling kan frågan formuleras som: Hur måste den sociala världen ha varit beskaffad för att lärares villkor, organisering och yrkesprojekt skulle se ut som de gjorde? Inledningsvis görs en synkron analys, dvs. det förs en metateoretisk och teoretisk diskussion för att visa på relevanta mekanismer. Den synkrona analysen följs av en diakron analys där mekanismerna skildras i rörelse orsakandes reella och konkreta händelseförlopp, och detta avsnitt utgör en sammanfattning av de tre historiska perioder som behandlas i kapitel 5, 6 och 7. Generativa mekanismer kan således diskuteras på olika abstraktionsnivåer och det sker i det följande på metateoretisk, teoretisk och konkret/empirisk nivå.

Metateori - struktur och agentskap

Svaret på den retroduktiva frågan har guidats av Archers samhällsvetenskapliga ontologi om hur den sociala världen tar form i dynamiken mellan strukturella villkor och agentskap. Strukturella villkor och agentskap är metateoretiska begrepp för mekanismer som producerar social stabilitet och förändring. I avhandlingen argumenteras för att struktur och agentskap ska betraktas som olika emergenta strata med skilda egenskaper och krafter. Tidsdimensionen, dvs. att strukturella villkor föregår agentskap samt att elaboration följer på agentskap, är en förutsättning för att relationen mellan dessa mekanismer ska kunna studeras. Archer skriver:

Structure is the conditioning medium and elaborated outcome of interaction: agency is shaped by and reshapes structure whilst resha-

3 Se kap. 2 och 4.

ping itself in the process. But the complexity of this process remains hopelessly indefinite unless the interplay between them is unraveled over time to specify the where, when, who and how – otherwise we are left with the vagaries of mutual constitution.⁴

Archer har utarbetat sin ansats, den morfogenetiska ansatsen, utifrån en diskussion av andra metodologiska perspektiv som strukturalism, individualism och strukturerings teorier. Metodologier omfattar ontologiska antaganden som påverkar både forskningsdesign och resultat. Som Cruickshank påpekar undviker metodologiska individualister strukturella begrepp eftersom de menar att dessa kännetecknas av reifikation, och istället söker de svar utifrån individers dispositioner, uppfattningar och handlingar. Metodologiska strukturalister behandlar å andra sidan strukturer som agenter, och bortser från individers motiv och tankar eftersom de menar att kunskap om strukturella förhållanden är tillräckliga för att förklara sociala fenomen.⁵ Archer kritiserar därtill strukturerings teorier för att de inte har förmåga att förklara hur dynamiken mellan villkorande strukturer och agenskap bidrar till att forma sociala fenomen.

Den morfogenetiska ansatsen syftar till att bevara styrkan hos strukturalistiska och individualistiska metodologier och strukturerings teorier och därtill överskrida deras svagheter genom att studera relationen mellan strukturella villkor och agenskap. Det innebär att *teoretiska begrepp* behövs för att begreppsliggöra hur objektiva strukturella förhållanden påverkar agenterna vare sig de är medvetna om dem i sitt dagliga liv eller inte, men det är också viktigt att ta hänsyn till *agenternas egen förståelse* och uttalade motiv för att förklara samhällsförhållanden.

Agents kapacitet till reflexivitet och handlingskraft är något som inte minst en del sociologiska forskare tenderar att bortse ifrån, för att istället fokusera strukturella förhållanden som positionerade intressen och diskurser. Men för att sociala och kulturella strukturer ska kunna begränsa eller möjliggöra agents handlingar, behövs också något som kan begränsas eller möjliggöras, dvs. speciella projekt som agenterna vill genomdriva. Analyser av sociala strukturer kan visserligen rikta uppmärksamhet på exempelvis vilka agenter som har intresse av att förändra eller reproducera en viss situation, men sådana analyser

4 Archer 1995, s. 274.

5 Cruickshank 2002.

kan inte uttala sig mer precist om hur detta sker eftersom det alltid är agenter som formulerar och driver projekt.⁶

Den dynamiska relationen mellan struktur och agenskap studeras i en morfogenetisk ansats i analytiska cykler bestående av strukturella villkor -> social interaktion -> strukturell elaboration. Cyklerna är analytiska i bemärkelsen att de skiljer ut agenskap och strukturella villkor ur ett flöde av händelser där agenskapet alltid är strukturellt villkorat, och strukturer alltid är medierade av mänskligt agenskap. Syftet med analysen är att *förklara* varför något förhåller sig på ett visst sätt, vid en given tidpunkt, i ett speciellt samhälle. Att förklara betyder enligt ansatsen helt enkelt att abstrahera fram de generativa mekanismer som orsakar händelserna, och dessa mekanismer kan ha karaktären av sociala strukturer, kulturella strukturer eller agenters agerande. Analyserna är inga ”stora berättelser” utan förstås alltid som inbäddade i ett givet geohistoriskt sammanhang, och de gör inte heller anspråk på att generalisera eller predicera eftersom samhället är ett öppet system befolkat av reflexiva och kreativa agenter.⁷ Kritiska realistiska förklaringar är visserligen ontologiskt djärva, men epistemologiskt försiktiga, dvs. det kan förefalla väl dristigt att göra anspråk på att förklara skeenden, men synen på verkligheten som komplex och föränderlig innebär samtidigt en ödmjukhet i det att analyserna förstås som felbara försök öppna för korrigeringar.

Kontext, angelägenheter och projekt

Att endast påpeka att strukturella villkor och agenskap orsakar sociala fenomen är vare sig originellt eller till särskilt stor hjälp vid analyser. Det krävs därtill en närmare specificering av hur detta sker, dvs. hur sociala och kulturella strukturer inverkar på agenter i form av motivationer, möjligheter och begränsningar, samt hur dessa objektiva förhållanden förstås/uppfattas av agenterna och influerar handlingar. Archer introducerar begreppen *kontext* (context), *angelägenheter* (concern) och *projekt* (project) som ett stöd vid teoretiserande. Hon menar att agenters angelägenheter uppstår och utarbetas i förhållande till den kontext som agenterna befinner sig i, och agenterna kan utifrån sina angelägenheter utforma konkreta projekt för att omforma kontexten.⁸

6 Archer 2003, särskilt s. 7–9.

7 Jmf. Archer 1995, s. 344.

8 Archer 2003, särskilt introduktions- och avslutningsavsnittet.

Utformningen av ett konkret projekt kan ske genom att agenten begrundar sin situation, försöker identifiera sina intressen, formulerar ett mål eller en vision, och utarbetar lämpliga strategier.⁹ Ett tydligt strategiskt förhållningssätt är främst utmärkande för korporativa agenter likt lärares föreningar och förbund. Det individuella vardagliga handlandet är, skulle jag vilja påstå, oftast mindre taktiskt. Archer betonar också, troligtvis med en udd riktad mot "rational choice theory", att agenten dessutom kan ha fel på samtliga punkter när ett projekt artikuleras. Agenten kan missbedöma sin situation, den kan göra ofullkomliga analyser av sina intressen, och också missta sig på vilka handlingar som är lämpliga för att realisera sina visioner.¹⁰ Detta motiverar en analys som går utöver agentens egen självförståelse av sin situation.

Archers morfogenetiska ansats är en metateori och har som sådan hög abstraktionsnivå. Den har guidat avhandlingens analys, men analysen är ingalunda given i och med metodologin. I avhandlingen behandlas hur lärares villkor, organisering och yrkesprojekt ändrats över tid, och detta analyseras i ljuset av skilda tiders strukturella villkor. Lärarkårens agerande kan förstås som ett uttryck för hur strukturers och agents krafter förhåller sig till varandra, samt hur lärarnas projekt villkoras, dvs. motiveras, begränsas och möjliggörs, av den strukturella kontext som de navigerar i, men också hur lärarna själva har bidragit till att forma denna kontext.

Teori - substantiella generativa mekanismer

Sociala och kulturella strukturer, agentskap och interaktion är sammantagna viktiga krafter bakom händelseförloppen i de tre historiska perioderna. Men mekanismerna bakom lärarnas villkor, organisering och yrkesprojekt behöver förstås preciseras och konkretiseras mer än så, och det görs med hjälp av begrepp från substantiella teorier. Dessa är till skillnad från metateoretiska begrepp som exempelvis struktur och agentskap, orienterade mot att förklara förhållanden i mer avgränsade empiriska fält som exempelvis yrkesgruppers organisering eller relationer mellan kvinnor och män. Begreppen syftar på sociala relationer, idéer och föreställningar samt interaktionens och agentskaps speciella karaktär, vilka på sina respektive sätt bidragit till att forma studieobjektet.

9 Archer 2003, s. 9.

10 Archer 2003, s. 9. Jmf. Archer & Titter 2000; Archer 2000c.

Specificering av sociala och kulturella strukturer

För att tydliggöra undervisarnas och lärarnas kausala kontext placeras de i ett samhälle som rörde sig från traditionellt ståndssamhälle, till klassisk industrikapitalism, delaktighetskaptalism¹¹ och vidare mot marknadskapitalism¹². Dessa begrepp avser att visa på hur djupt läraryrket är inbäddat i sociala, ekonomiska och klassmässiga relationer. Därtill placeras lärarna också i ett kulturellt spänningsfält präglad av religiositet, sekularisering, konservatism, liberalism, socialdemokrati och nyliberalism. Vidare är läraryrket tydligt präglad av patriarkala genusrelationer, något som begreppen privat och offentligt patriarkat¹³ samt de mer diskursivt orienterade begreppen husmoderskontrakt, jämlikhetskontrakt och jämställdhetskontrakt¹⁴ avser att belysa. Lärares situation formas även av den specifika verksamhet de ägnar sig åt, och det är därför väsentligt om utbildningsstrukturen består av parallella skolformer eller har karaktären av ett centraliserat eller decentraliserat utbildningssystem¹⁵. Slutligen villkorar relationerna på arbetsmarknaden lärares arbetsvillkor samt organisationsmöjligheter och tillgängliga förhandlingsverktyg¹⁶. Dessa teoretiska begrepp används för att peka ut vad jag menar är framträdande sociala och kulturella generativa mekanismer, vilka i konjunktion med varandra samverkade respektive motverkade, förstärkte respektive begränsade, samt verkade motiverande respektive demotiverande på lärare och andra agenter. Men sociala och kulturella mekanismers krafter är tendensiella och måste medieras av agenter för att realiseras, och i denna medieringsprocess reproduceras och transformeras strukturerna på ett sätt som inte är förutsägbart beroende på kreativiteten i agenternas handlande och interaktionens öppna och komplexa karaktär.

Lärare som agenter

Likaväl som sociala och kulturella strukturer har emergenta krafter visavi agenter som lärare, har lärare också emergenta krafter och utgör en generativ mekanism visavis strukturer som utbildningssystemet och lärarrollen. Lärare som generativa mekanismer begreppsliiggörs i

11 Torstendahl 1984.

12 Sund & Åmark 1990, s. 53-54.

13 Walby 1994; Walby 1997.

14 Hirdman 1992; Hirdman 2003.

15 Archer 1979; Lindensjö & Lundgren 2000.

16 Åmark 1989.

avhandlingen i termer av lärare som primära och korporativa agenter.

Framför allt fokuseras lärare som en *korporativ*¹⁷ mekanism i form av lärares gemensamma strategiska och organiserade handlande i föreningar och förbund. I kapitel 6 och 7 framgår hur lärarna inte bara har påverkats av utbildningssystemets utformning utan genom sina organisationer också medverkat i utformningen av det. Det har exempelvis skett genom representanter i statliga utredningar och i korporativa¹⁸ fora, genom deltagande i remissbehandlings- och också genom överläggningar på central och lokal nivå med arbetsgivare. Utöver lärares korporativa agenskap bidrog även lärare som *primära agenter*, dvs. enskilda lärares sammantagna handlingar och insatser, till att forma läraryrke, skola och även det vidare sociala landskapet. Exempel på enskilda folkskollärare som utövat särskilt starkt inflytande är Fridtjuf Berg, Ulla Alm/Lindström och Åke Isling. Kraften i deras individuella agenskap kan förstås utifrån att de var innehavare av strategiska positioner i politiken, media, lärarorganisationer och/eller byråkrati. Analysen behandlar också delvis hur enskilda lärares rollutövande på en aggregerad nivå kan få konsekvenser för yrket. Som exempel kan läraryrkets könsmärkning och kvalitativa feminisering framhållas, dvs. när lärarrollen i allt högre utsträckning började utövas av kvinnor skedde också en överföring av föreställningar om kvinnlighet till yrkesrollen.

I teorikapitlet berörs frågan om naivism kontra altruism. Där hänvisas till Brante¹⁹ som menar att tidig professionsforskning tenderade att vara naiv eftersom den förhållandevis okritiskt accepterade professioners beskrivningar av den egna altruismen som en drivkraft bakom yrkesutövandet. Senare professionsforskning med ett konfliktorienterat stängningsperspektiv kritiserar å andra sidan av Brante för att tendera till cynism i det att yrkesgruppers strävan reduceras till snäva positionsintressen. Brantes diskussion bjöd in till en mer öppen och nyanserad analys av yrkesgruppers agerande, och jag har försökt att följa hans uppmaning i föreliggande studie.

I mötet med empirin blir det också tydligt att det inte går att reducera lärarnas strävanden till ett yttersta intresse, dvs. en ensidig för-

17 För diskussioner om yrkesgruppers organisering och agenskap se Brante 1987; Castro 1992; Castro 1999; Hellberg 1978; Hellberg 1991; Hellberg 1999a; Svensson 1998; Svensson 2002; Svensson 2003.

18 Rothstein 1992; Rothstein 1997.

19 Brante 1987.

klaring i termer av positionerade intressen eller altruism²⁰. Istället går det att finna en rad olika förklaringar till lärares handlande. Strukturella förhållanden påverkade vilka frågor lärarna fann angelägna att driva, men också hur de valde att driva sina angelägenheter. Lärarnas val av yrkesprojekt var villkorade av patriarkala genusrelationer och klassrelationer, men också av erfarenheter de gjorde i förhållande till eleverna i den utbildningsform de var verksamma.

Utöver de sociokulturella strukturernas villkorande kraft ger lärarna också i det empiriska materialet själva uttryck för en mångfald skäl för sitt agerande. Motiv förstås inom den kritiska realismen som en form av kausala krafter²¹. Ett sätt att analysera lärares motiv är att anknyta till Archers mer generella resonemang om det mänskliga agentskapets karaktär. Archer menar att människors angelägenheter är sprungna ur deras relationer till verklighetens tre ordningar: den naturliga/biologiska ordningen, den praktiska²² ordningen och den sociala ordningen. Archer framhåller att vi i förhållande till den materiella ordningen har fysiska angelägenheter som exempelvis behov av tillräckligt med mat och möjlighet att hålla oss varma. I förhållande till den praktiska ordningen har vi prestationsmässiga angelägenheter som att klara av det vi föresatt oss på ett rimligt gott sätt. I förhållande till den sociala ordningen har vi angelägenheter knutna till vår egen och andras värdighet, socialt erkännande och bekräftelse.²³

Jag menar att det också är möjligt att förklara lärares drivkrafter och angelägenheter i förhållande till dessa dimensioner i omvärlden. Lärare har som primära och korporativa agenter agerat för att förbättra sina ekonomiska och materiella villkor, något som är förståeligt med tanke på att det är en förutsättning för fysiskt välmående. Lärare har även på eget initiativ och genom sina organisationer försökt att utveckla sin yrkesutövning, en strävan som utifrån ett cyniskt professionsperspektiv skulle kunna förstås som ett sätt att maximera ersättningen för sitt arbete, men som jag vill nyansera med att i ett väl genomfört arbete ligger också ett egenvärde, en lust och tillfredsställelse i förhållande till prestationen i sig. Vidare har lärare också drivit sociala projekt och

20 Jmf. Castro 1999; Hellberg 1999; Svensson 2002.

21 Ekström 1992. På engelska uttrycks detta förhållande som "reasons as causes".

22 Den praktiska ordningen har vissa likheter med kulturella artefakter i det att den praktiska ordningen omfattar både en materiell men ofta även en sociokulturell dimension. Det viktigaste här är dock att den knyts till prestationsmässiga angelägenheter, och kan gälla så vitt skilda aktiviteter som att undervisa elever, driva jordbruk, laga en cykel, eller uppfinna en atombomb.

23 Archer 2000a; Archer 2002.

kämpat för socialt erkännande. Det har bland annat skett genom att de försökt att fördjupa sitt yrkeskunnande, men också genom engagemang i socialt och politiskt arbete för att stärka elevernas förutsättningar och förbättra yrkets och skolans ställning.

Med andra ord kan lärarnas yrkesprojekt förstås som emanerade ur lärares individuella och kollektiva angelägenheter i förhållande till den naturliga, praktiska och sociala ordningen, och kraften i deras strävan kan på det individuella planet knytas till känslomässiga kommentarer till hur dessa relationer gestaltar sig. Archer framhåller att känslor är "commentaries upon our concerns"²⁴, dvs. våra känslor uppstår i relation till de tre olika ordningarna och i relation till vad vi värderar som viktigt. Vidare är känslor en viktig kraft bakom vårt handlande eftersom utan känslor skulle inget vara av vikt för oss och vi skulle inte ha någon anledning att agera.²⁵ Lärarnas agerande har motiverats och ackompanjerats av känslor av ilska, glädje, stolthet, skam, frustrationer, tillfredsställelse, fysisk misär och fysiskt välmående. Genom att använda reflexivitet, kreativitet och handlingskraft har lärarna transformerat och kanaliserat sina känslomässiga engagemang till individuella och kollektiva projekt för att forma de situationer och förhållanden som de upplevt som antingen tillfredsställande eller i behov av förändring.

Interaktionsprocessen

Även om man till fullo skulle kunna nysta ut samtliga verksamma sociala och kulturella strukturer samt agenskap skulle detta inte räcka för att förklara ett händelseförlopp. En agents handlingar tar också form i relation till andra agenter, och för lärarnas del gäller det i hög grad i förhållande till elever och föräldrar, arbetsgivare och uppdragsgivare (se kapitel 3). Interaktionen mellan agenter har således också sin dynamik och utgör på så sätt en egen generativ mekanism.

I analysen används en rad begrepp såsom arena, allianser, projekt, visioner och strategier för att skildra interaktionsprocessen. För att ta begreppet projekt som exempel visas i avhandlingen hur lärarnas yrkesprojekt visserligen var strukturellt villkorade, men även hur deras innehåll och form inte kan utläsas direkt utifrån föreliggande sociokulturella strukturer, och inte heller enbart utifrån enskilda

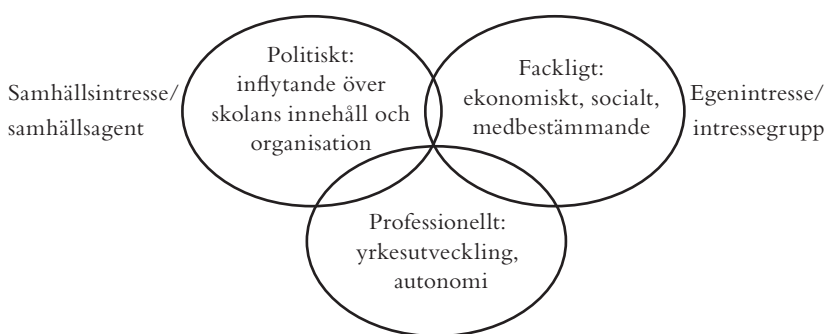
24 Archer 2000a, s. 195.

25 Archer 2000a, kap. 6; Archer 2002.

framstående ledares visioner. Istället tog yrkesprojekten form i spänningsfältet mellan sociala villkor, kulturella föreställningar samt lärares individuella och kollektiva angelägenheter, men också inte minst i *interaktionen med andra agenter* på utbildningsarenan. Ledarna i läroorganisationerna försökte att formulera medlemmarnas kollektiva angelägenheter till projekt som föreföll internt och extern möjliga, dvs. som kunde få gehör både hos medlemmarna och externa viktiga agenter. Projekten försökte knyta an till medlemmarnas positionerade intressen och värderingar, men också till vad som vid tiden uppfattades vara av bredare samhällsintresse. Strukturella förhållanden som lärarkategoriernas skilda kulturella och sociala bakgrund, och därtill värderingar och prioriteringar bland ledare och medlemmar, var visserligen väsentliga krafter bakom vilka visioner som formulerades, vilka allianser som knöts, samt vilka strategier som användes för att genomdriva projekten, men för att projekten skulle bli framgångsrika var lärarna också i hög grad beroende av att anpassa dem till andra viktiga agenter och opinioner.

Lärarkåren använde sig också av en rad olika strategier av facklig, politisk och professionell karaktär beroende på vilka sätt som uppfattades socialt och kulturellt gångbara vid olika tidpunkter och sammanhang. I realiteten var även professionella, fackliga och politiska aspekter ofta sammanflätade i de enskilda yrkesprojekten.

Figur 3. Lärarkårens yrkesprojekt²⁶



26 Även i Persson 2007.

Yrkesprojekten var visserligen medvetet utformade och strategiskt drivna, men det innebar inte med nödvändighet att konsekvenserna blev de lärarförbunden avsett. Exempelvis strävade Sveriges lärarförbund efter att införa enhetslärare på 1970- och 1980-talet medan Lärarnas riksförbund värnade distinktionen mellan undervisning för tidigare och senare årskurser samt djup i ämneskunskaper. Den lärarutbildning som sjuöppades i slutet på 1980-talet blev en kompromiss mellan skilda politiska partier, lärarförbund och andra agenter, med konsekvensen att de nya lärarna blev behöriga i att undervisa i fler årskurser än tidigare men de hade också viss ämnesfördjupning (se kapitel 7). Interaktioner resulterar sällan i förutsägbara konsekvenser. Relationer präglas istället av konflikter och kompromisser med oavsiktliga och många gånger oönskade effekter utifrån de enskilda agenternas horisont. Därtill är maktmedlen ojämnt fördelade mellan agenterna, och de har olika möjligheter att påverka utfallen av interaktionerna.

En synkron analys, likt den som skett här i metateoretiska och teoretiska termer, kan vara till hjälp när det gäller att tillhandahålla relevanta begrepp och visa på möjliga generativa mekanismer som kan bidra till att förklara studieobjektet. Men om vi är intresserade av hur mekanismerna rent konkret varit verksamma och format historiska händelseförlopp måste vi också empiriskt studera och analysera dem i rörelse, och se hur de samspelar, motverkar samt förstärkt varandra.

Empirisk analys - lärares villkor, organisering och yrkesprojekt

I avhandlingen görs en analytisk periodisering med avsikt att förklara lärares villkor, organisering och yrkesprojekt.²⁷ Perioderna kan förstås som frysningar av historiska händelseförlopp med syfte att abstrahera fram de konkreta generativa mekanismer, dvs. de strukturer, interaktioner och agenter, som kan förklara skeendena. Varje period är indelad i en morfogenetisk cykel i vilken det dynamiska samspillet mellan utbildningsstrukturens utformning, läraryrkets karaktär och arbetsvillkor i förhållande till lärarnas organisering och projekt analyseras. Men periodiseringen bör inte, för att använda Hellbergs liknelse, tol-

²⁷ Delar av tematiken och texten i avsnittet om lärarkårens yrkesprojekt i skilda perioder förekommer även i Persson 2007.

kas enligt en ”strömbrytarprincip”²⁸, dvs. i termer av knivskarpa brott. En elaborerad struktur, som till exempel en transformerad lärarroll, präglas trots den förändring som skett även av kontinuitet. Om ingen kontinuitet funnes skulle vi istället behöva tala om en upplösning av studieobjektet. De relationer som konstituerar objektet finns således kvar men har modifierats.

Figur 4. Periodisering av läraryrket i förhållande till utbildningsstrukturen

Strukturella villkor		Social interaktion	Strukturell elaboration
→		→	
Cykel 1. ca. 1800–1840-tal	heterogen utbildning: kristen fostran, privat utbildning, läroverk, flickskolor	extern	emergens av folkskollärarityrket och en lokalt förankrad folkskola, men även fortsatt mångfald av skolformer
Cykel 2. ca. 1840–1960-tal	parallella utbildningsnätverk	intern extern	emergens av grundskollärarityrket och en centraliserad, sekulariserad grundskola, homogenisering av lärares arbetsvillkor
Cykel 3. ca. 1960–1990-tal	centraliserad grundskola präglad av standardisering och systematisering	intern extern	emergens av en decentraliserad (differentierad och specialiserad) grundläggande utbildning med flera olika huvudmän (kommunala och privata) samt diversifiering av lärares arbetsvillkor

Periodiseringen har utarbetats utifrån Archers metodologi och utbildningsteori samt ”Göteborgsskolans”²⁹ yrkessociologiska forskning.

28 Hellberg 1997, s. 195.

29 ”Göteborgsskolans” är min egen benämning för Inga Hellberg, Freddy Castro, Lennart G. Svensson och Thomas Brante (tidigare i Göteborg). Dessa sociologer utgör inte en homogen forskargrupp, men de frågor som de har behandlat, som exempelvis yrkesgruppers formering, organisering, strategier, villkor, identitet, drivkrafter och värderingar, är aspekter som även är centrala i mitt arbete. Dessa forskares arbete är troligen viktigare för avhandlingen än vad som framgår i mina hänvisningar. Det beror förstås på att jag själv ingår i forskningsmiljön i Göteborg och på så vis till stor del införlivat deras arbete genom seminarier, samtal och annan mer informell kontakt.

Lärarnas organisering och projekt relateras till utbildningsstrukturens utformning och varje cykel visar på en förändring av lärarnas relationer till centrala agenter³⁰ som stat, kommun, elever/föräldrar samt andra intressegrupper.

Periodiseringen visar på en rörelse från heterogena utbildningsförhållanden mot en centraliserad grundskola präglad av standardisering och systematisering, och vidare mot en decentraliserad utbildning karaktäriserad av specialisering och differentiering. Samhällsförhållandena i de historiska perioderna aktualiserade och öppnade upp för skilda former av angelägenheter och projekt från lärarnas sida, och särskild uppmärksamhet ägnas åt förhållanden som kan hänföras till klasstrukturer och patriarkala förhållanden.

Emergensen av folkskolläraryrket (cirka 1800-1840-tal)

Den första historiska perioden beskriver och analyserar förändringen av undervisarnas villkor i samband med emergensen av en ny social struktur, dvs. folkskolan. I och med denna etablerades en ny uppsättning sociala roller för folkskollärare, folkskoleelever samt uppdragsgivare och arbetsgivare i en folkskolekontext. Undervisarna var själva inte aktiva som korporativa agenter i framdrivandet av folkskolan, och därför behandlas inte den process som föregick transformationen på ett ingående sätt.

Även före uppkomsten av folkskolan fanns det krav på att befolkningen skulle inneha vissa kunskaper. Bergström visar hur det fanns en heterogen skara skolmostrar och läsmästare på landsbygden som anlätades för att komplettera den undervisning i kristendom som bedrevs av föräldrar, klockare och präster. De flesta som anlätades var män, men det fanns också kvinnor verksamma. Arbetet var dåligt betalt och fick därför vanligtvis kompletteras med andra inkomstbringande sysslor.³¹

När en undervisare anställdes kontrollerade församlingsprästen den sökandes kunskaper, men det förekom även att en by, rote eller hyttlag själv anställde en skolmoster eller läsmästare utan att stämma av med vare sig prästen eller sockenstämman. Läsmästarna och skolmostrarna förde vanligtvis en ambulerande tillvaro och bedrev undervisningen i hemmen hos de som anlätade dem. Tillvaron för läsmästarna och

30 Se även kap. 3.

31 Bergström 2000.

skolmostrarna kunde vara hård och präglas av såväl materiell som moralisk misär. Men det finns också skildringar av undervisare som sockenborna hade stort förtroende för.³²

Det var inte bara folket som var ålagt att inhämta kunskaper i kristendom. Redan på 1600-talet fastslog en kyrkolag att sådana kunskaper krävdes av samtliga medborgare i Sverige. Sedan reformationen var kyrkan i Sverige nära förbunden med staten, och kyrkan dominerade folkundervisningen med lagligt stöd av staten. Starka sanktioner fanns att tillgå och bristande kunskaper medförde att personen i fråga i princip blev utesluten från arbetsmarknaden. Biskopen, prästen, klockaren, föräldrarna och faddrarna hade ansvaret för utbildningen, och prästen kontrollerade kunskaperna i husförhör. I städerna var folkundervisningen ofta mer omfattande än på landsbygden och Sandin³³ framhåller att orsakerna till detta till stor del var socialpolitiska.

Figur 5.

Cykel 1. Emergensen av folkskolläraryrket

- Fas 1. Strukturella villkor: ståndssamhälle, begynnande industriell kapitalism, privat patriarkat, kyrka, konservatism, liberalism. Utbildningsstruktur i form av kristen fostran av folket men även privat utbildning, apologistkolor, lärdomskolor och gymnasium för de högre sociala skikten.
 - Fas 2. Social interaktion: Kyrkans dominans över folkutbildningen utmanas och statens position stärks.
 - Fas 3. Strukturell elaboration: Folkskolläraryrkets och folkskolans uppkomst, staten är ytterst ansvarig för folkundervisningen, men det lokala kyrkliga inflytandet är starkt. Parallella utbildningsnätverk finns och dessa är strukturerade utifrån klass och kön, med lärarkategorier verksamma under starkt divergerande villkor.
-

De privilegierade i samhället efterfrågade även annan utbildning för sina barn, och de ville inte heller låta sina barn undervisas under de påvra förhållanden som rådde i de skolor som vände sig till de lägre sociala skikten. De välbärgade anlätade istället informatörer och guvernanter, samt placerade sina barn i privata skolor, flickskolor och privata läroverk. Den privata utbildningen var inte kontrollerad av

³² Bergström 2000.

³³ Sandin 1986.

kyrka eller stat, utan präglades av stora skillnader vad gäller innehåll, form, syfte och lärare, och detta gällde inte minst för flickor och pojkar som undervisades i parallella utbildningsformer. Det fanns även offentlig undervisning för mellan- och överskiktet. Lärdoms- skolor och gymnasieskolor utbildade blivande präster och ämbetsmän, medan apologistkolor vände sig till blivande näringsidkare.

Dessa utbildningsförhållanden började emellertid ifrågasättas, och processer för en etablering av en utbyggd folkskola tog form. För att en elaboration av utbildningsstrukturen ska kunna ske krävs aspirerande korporativa agenter som utmanar de dominerande agenterna på arenan. Detta kan i fallet med folkskolan knytas till omgrupperingar av sociala agenter och förändringar av den kulturella sfären. På 1800-tal accentuerades processer som underminerade ståndssamhället. Kyrkans position utmanades av sekularisering, vetenskap och väckelserörelser, adeln förlorade privilegier och mellanskiktets och bondegruppernas styrka tilltog. Mellanskiktet använde sig av liberala föreställningar för att ifrågasätta samhällsinstitutioner som kyrka och ståndsförfattning, och reformer i ständsriksdagen bidrog till att stärka mellanskiktets position. En opposition började formeras mot att folkundervisningen endast skulle bestå i kristen fostran i kyrkans regi, men också vad gäller läroverkens ensidiga betoning på kristendom och klassiska språk. Isling och Richardson förstår oppositionen utifrån dessa sociala skiktets intressen och värdering, och även bland tidens konservativa förankrades tankar om en folkskola, och då inte minst utifrån den möjlighet som det innebar att stärka moral och tro bland de fattiga.³⁴

I och med 1842 års folkskolestadga etablerades förutsättningar för emergensen av folkskolan och folkskolläraryrollen. Stadgan markerade enligt Richardson att staten var ytterst ansvarig för alla medborgares utbildning³⁵, och kyrkans dominerande position i folkutbildningen började urholkas. Socknarna/församlingen blev ålagda att upprätta (helst) fasta skolor och anställa vederbörligen godkända lärare, dvs. sådana som hade utbildats vid de statligt finansierade folkskolläraryseminarierna. De sammansmälta roller som förekom då prästen eller klockaren kombinerade sina primära arbetsuppgifter med undervisning började överges. Undervisningens innehåll var visserligen fort-

34 Isling 1980; Richardson 1999.

35 Richardson 1999, s. 45.

farande, men inte uteslutande, av religiös karaktär. För att inrätta en folkskola hade staten använt sig av en legal strategi, dvs. riksdagen fastslog en lag där vissa krav ställdes på socknar och församlingar. Därtill användes också en finansiell strategi, dvs. staten bidrog med finansiering av lärarseminarier och kunde efter prövning ge ekonomiskt stöd till fattiga församlingar/socknar.

Eftersom seminarierna endast var öppna för män innebar det att kvinnor formellt exkluderades från möjligheten att söka tjänst som folkskollärare. Folkundervisningen hade, som seminarieföreståndare Dahm uttryckte det, blivit en "nationalangelägenhet" och därmed ett "karla-arbete"³⁶. Sverige präglades vid tiden av vad Walby benämner för ett privat patriarkalt system³⁷. Ett sådant system innebär att kvinnor i hög utsträckning begränsas till den privata sfären medan männen även tillåts röra sig i den offentliga sfären och därmed har större tillgång till maktarenor. I och med folkskolestadgan föreskrevs stationära skolhus, och detta bidrog till att ge undervisningen och folkskolläraren en tydligare offentlig status. Kvinnornas exkludering från undervisningen i och med dess mer offentliga prägel kan förstås som ett uttryck för ett privat patriarkats logik.

Utbildningsstrukturen bestod av parallella spår där de förmögna upprättade och använde sig av privatundervisning, läroverk och flickskolor för sina barn, medan böndernas och arbetarnas barn gick i folkskolan. De skilda utbildningsformerna var inte relaterade till varandra och hade olika innehåll, arbetsformer, finansiering och syften, och de statliga resurserna satsade främst på de statliga läroverken. Det utpräglade klass- och könsrelaterade mönstret slog även igenom på lärarnas villkor, och det innebar markant högre status och bättre materiella villkor att arbeta med de privilegierade pojkar jämfört med att arbeta i flickskolorna eller folkskolorna. De personer som sökte sig till folkskolläraryrket började dock så sakta forma en yrkesidentitet vilket kom att utgöra en grund för senare korporativt agentskap.

Emergensen av grundskolläraryrket (1840-1960-tal)

I den andra historiska perioden utvecklade folkskollärarna ett korporativt agentskap som bland annat visade sig i deras engagemang för att driva fram folkskolan som en statlig och sekulariserad bot-

36 Dahm 1995/1846, s. 49.

37 Walby 1997.

tenskola/enhetskola. Men kåren var inte helt igenom enig utan olika lärarkategorier i folkskolan kom också i konflikt med varandra och drev egna projekt i skilda organisationer.

Folkskolestadgan gav utrymme för skilda tolkningar och ambitionsnivåer, och de folkskolor som etablerades var därför tydligt präglade av lokala ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden. Vidare var kyrkans inflytande, som Isling och Linné visar, fortsatt starkt då folkskollärarna var administrativt underordnade prästen, utbildades av teologer vid seminariet samt undervisade i katekesen.³⁸ Seminarieutbildningen var ingen akademisk examen, folkskolläraryrket hade relativt låg status, lärarnas arbetsrättsliga ställning var svag och lärarnas inflytande över skolans verksamhet var inte särskilt stark ens på den lokala nivån.

När folkskolläraryrket var nyinrättat var det formellt endast män som tilläts att utbilda sig och arbeta som folkskollärare. Men snart började en feminisering av yrket där Florin urskiljer vad hon kallar för ett fattigmönster och ett stadsmönster.³⁹ Fattigmönstret gällde inrättandet av mindre skolor och småskolor samt ett småskolläraryrke. Florin visar hur utbildningskonservativa drev igenom reformen som ett alternativ till de egentliga folkskolorna för att stävja en rådande skolkris. Etableringen av mindre skolor och småskolor kan förstås som en återgång till, eller ett legitimerande av, en folkutbildning som inte krävde speciella skolhus eller examinerade lärare. Först arbetade ungefär lika många män som kvinnor som småskollärare, men efter bara några få decennier var yrket i det närmaste helt feminiserat. Den största anledningen till detta var att kvinnor var en billig och därmed attraktiv arbetskraft för socknar/församlingar och stat. Valet att anställa kvinnor och inte avkräva någon utbildning av dem var en strategi för att hålla nere småskollärarnas anspråk på löner och arbetsvillkor. Denna nya lärargrupp kom enligt Florin att utgöra ett lärarproletariat med svag utbildning och rättslig ställning samt låg lön. De dåliga villkoren tillsammans med stämpeln som kvinnoyrke var motiv som enligt Florin fick männen att avstå från småskolläraryrket.

Småskollärarinnorna kom ofta från fattiga förhållanden på landsbygden, som exempelvis från torparhem eller småbrukfamiljer. Även personer som fick fattighjälp kunde rekryteras och på så vis kunde

38 Isling 1988; Linné 1996.

39 Florin 1987.

socknen både spara in pengar genom att slippa betala fattighjälp och genom att betala lärarinnan låg lön. Utbildningen av måskollärarinorna skedde ofta av folkskolläraren med uppbackning av skolrådsordföranden, folkskoleinspektören eller landstinget.

Florin talar också om ett stadsmönster vad gäller feminisering av folkskolläraryrket.⁴⁰ En situation av lärarbrist, finansiell kris för folkskolan, många ogifta och oförsörjda medelklasskvinnor och föreställningar om kvinnors speciella lämplighet att arbeta med yngre barn motiverade riksdagen att i slutet av 1850-talet lagstifta om att kvinnor även skulle tillåtas utbilda sig till och arbeta som folkskollärare. Sociala strukturer som ekonomiska och demografiska förhållanden samverkade med andra ord med kulturella föreställningar om kvinnliga egenskaper och jämlikhet vilket sammantaget bäddade för riksdagsbeslutet. Även i andra offentliga sektorer som sjukvården och posten började kvinnor att få och ta plats. Hirdman visar hur den kapitalistiska logiken, dvs. kvinnor som billig arbetskraft, i konjunktion med jämlikhetsargument bidrog till att motivera en transformation av det privata patriarkatet och bana väg för kvinnors utträde i det offentliga arbetslivet.⁴¹

För många kvinnor framstod folkskolläraryrket som attraktivt, och redan i början på 1900-talet var andelen kvinnor i yrket uppe i 40 procent. Folkskolläraryrket utgjorde en möjlig plattform och språngbräda för såväl den manliga ”begåvningsreserven” från landsbygden som för kvinnor från medelklassen, grupper som båda var utestängda från de statliga läroverken. Dessa män och kvinnor fick genom seminarieutbildningen tillgång till en ny social roll, folkskolläraryrket, vilken gav dem rätten att tala i det offentliga och att undervisa och uppföstra folket.

40 Florin 1987.

41 Hirdman 2003.

Figur 6.

Cykel 2. Emergensen av grundskolläraryrket

- Fas 1. Strukturella villkor: organiserad kapitalism, övergång till välfärdsstat och delaktighetskaptalism, offentligt patriarkat, sekularisering, parallella utbildningsnätverk.
- Fas 2. Social interaktion: folkskollärarkåren formerar sig och allierar sig med liberaler och socialdemokrater i arbetet för en bottenskola/enhetsskola. Samorganisering i SAF, men även särorganisering efter kön. Främsta kontrahenten är dock läroverkslärarna som organiserade sig i Läroverkslärarnas riksförbund, sedermera Lärarnas riksförbund. Folkskolläraryrket ansluter sig till TCO, läroverkslärarnas förbund till SACO.
- Fas 3. Strukturell elaboration: integrering av utbildningsnätverken i en centraliserad, dvs. standardiserad och systematiserad grundskola. Emergens av grundskolläraryrket, men de tidigare skolformerna och lärarkategorierna levde kvar i form av en uppdelning i tjänster på lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet.
-

Torstendahl kallar perioden från slutet av 1800-talet och in på 1930-talet för organiserad kapitalism, och det var då som fackföreningsrörelsen konsoliderades.⁴² Även folkskollärarna började formera sig kollektivt och formulera gemensamma intressen. Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförening (SAF) bildades 1880 med syfte att påverka skolans utformning, förbättra andan i kåren och höja lärarnas ställning. Föreningens grundande var ett uttryck för att folkskollärarna mer organiserat och på nationell nivå började driva gemensamma kollektiva yrkesprojekt. Folkskollärarkåren strävade efter att komma bort från det begränsade handlingsutrymme som var en följd av lokalsamhällets och prästerskapets grepp om skolan. Genom att alliera sig med staten och arbeta för ökad central styrning av skolan försökte lärarkåren stärka sin autonomi.

Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförening slog i sin stadga fast att syftet med föreningen var att ”arbeta för den svenska folkskolans och folkbildningens höjande”⁴³, och denna ambition krävde en utbildningspolitisk vision som kunde konkretisera de mål föreningen skulle sträva mot. Isling har visat hur SAF arbetade för att folkskolan skulle

42 Torstendahl 1984.

43 Citerat i Sörensen 1942, s. 336.

uppfattas som en nationell angelägenhet och den utbildningsform där alla elever skulle få sin grundläggande utbildning. Om folkskolan etablerades som en bottenkola för alla samhällsklassers barn skulle dess karaktär av fattigskola upphöra och de privilegierade grupperna i samhället bli mer motiverade att satsa resurser på den gemensamma skolan. Bottenkolprojektet transformerades senare till att gälla en gemensam enhetsskola, dvs. en sammanslagning av skilda skolformer i vilken folkskolan utgjorde basen. I styrelsen för Sveriges allmänna folkskolläraryörening ingick utöver folkskollärare även lärare som gått vidare till positioner inom politiken och skolbyråkratin. På så vis kunde arbetet för att inrätta folkskolan som bottenkola/enhetsskola föras på fler fronter.⁴⁴

I och med utbildningssektorns expansion utökades lärarkåren, något som bidrog till att förstärka dess förhandlingskraft. Antalet lärare i folkskolan ökade från knappt 3,000 i slutet av 1840-talet till över 20,000 vid första världskriget. Ökningen av lärarstyrkan kan förstås utifrån den stora satsning som gjordes på grundläggande utbildning, något som i allt högre utsträckning kommit att betraktas som en medborgerlig rättighet. Folkskollärarna såg sig gärna som samhällsförbättrare i en socialliberal och socialdemokratisk anda. Deras utbildningspolitiska projekt att etablera folkskolan som bottenkola och enhetsskola kan också förstås som ett led i ett större politiskt moderniseringsprojekt präglad av visioner om social jämlikhet, rationalitet och sekularisering. Kårens strävan efter inflytande över yrket och skolan motiverade den att arbeta med opinionsbildning, och lärare deltog som representanter i skolutredningar och kommissioner samt som remissinstans på den politiska arenan. Folkskollärarna drev också skolfrågor politiskt genom personallianser på lokal- och riksnivå. Fridtjuv Berg och Värner Rydén är exempel på kända folkskolläraryrkarprofiler som verkade för folkskolans utveckling i sina roller som politiker och ecklesiastikministrar.

Staten stärkte sitt grepp över folkskolan genom nationella undervisningsplaner, villkorade statsbidrag, läromedelskontroller och statliga inspektörer. Folkskollärarna lösgjordes alltmer från beroendet av kyrkan och lokalsamhället, prästerna var inte längre lärarnas överordnade, och Linné visar hur lärarseminarier och undervisning

44 Isling 1980.

sekulariserades⁴⁵. Från 1937 upprättades ett dubbelt huvudmannaskap för lärarna. De var därefter fortfarande anställda av kommunen, men deras löner inordnades i det statliga löneplanssystemet och staten stod för lönen genom statsbidrag till kommunerna. Det dubbla huvudmannaskapet var åtminstone ett steg i rätt riktning mot det åtrådda målet att bli räknad som statstjänsteman.

Kårens arbete för att etablera folkskolan som en statligt reglerad och finansierad bottenkola och enhetsskola kan förstås utifrån drivkraften att göra en kollektiv social mobilitetsresa, dvs. folkskollärarens arbetsvillkor och status förbättrades i samband med att mer resurser satsades på folkskolan. Därtill utökades förstås också deras arbetsmarknad markant genom utbyggnaden av folkskolan. Men utöver detta självklara egenintresse fanns också något mer. Många folkskollärare var klassresenärer och delade erfarenheter med sina elever av att leva under knappa villkor, något som kunde utgöra en grund för solidaritet. Därtill omfattade projektet också en jämställdhetsaspekt eftersom det innebar att även flickor skulle få samma utbildningsmöjligheter som pojkarna. Inte minst folkskollärarinnorna var aktiva i att driva jämställdhetsfrågor såväl i skolsammanhang som i samhället i övrigt. Lärarnas bakgrund och erfarenheter i det dagliga arbetet tillsammans med eleverna kunde således väcka engagemang för sociala och mänskliga frågor. I bottenkol- och enhetsskolprojektet förenades sålunda Sveriges allmänna folkskolläraryrkeförbund arbete för att förbättra lärarnas ställning och villkor med en utbildningspolitisk vision, och yrkesprojektet kan i likhet med Dahlströms uttryck sägas både ”tjåna folket och tjåna på folket”⁴⁶. Detta ska dock inte tolkas som att lärares och elevers intressen alltid sammanföll, något som inte minst blev tydligt i lärarnas motstånd mot att avskaffa agan.

Folkskollärarna ägnade sig förutom det politiska bottenkol-/enhetsskolprojektet också åt professionella yrkesprojekt. Sveriges allmänna folkskolläraryrkeförbund arbetade för att förbättra lärarnas utbildning. I de egna tidskrifterna och på möten diskuterades pedagogiska frågor och nya läroböcker utvecklades. Ett sådant professionellt agerande var främst förknippat med yrkesutveckling och status, och endast indirekt med bättre materiella villkor. De materiella villkoren, eller om man så vill, de fackliga dimensionerna av kårens arbete, drevs genom

45 Linné 1996.

46 Dahlström 1979, s. 11.

uppvaktningar av regeringsföreträdare och riksdagsmän i samband med revideringar av de nationellt reglerade löne- och anställningsvillkoren. Lärarna hade nämligen som offentligt anställda länge ingen formell förhandlings- eller strejkträtt, utan var hänvisade till opinionsbildning och lobbying.

Florin har visat hur de kvinnor som valde lärarbanan ofta kom från medelklassbakgrund medan deras manliga kollegor i högre utsträckning kom från enklare hemförhållanden på landsbygden. Folkskolläraryrket var i början på förra seklet ett av de få yrken där både kvinnor och män arbetade under förhållandevis jämställda villkor. De manliga och kvinnliga folkskollärarna hade samma seminarieutbildning, samma formella behörighet att undervisa i folkskolan och samma statliga bidrag utbetalades för deras löner. De var också organiserade tillsammans i Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförening. De manliga folkskollärarna välkomnade enligt Florin kvinnorna i yrket och folkskolläraryrkesföreningen, och kvinnorna uppfattades inte som konkurrenter av männen, utan deras medelklassbakgrund och ofta högre grundutbildning sågs snarare som en tillgång för att höja yrkets och folkskolans status. Småskollärarinnorna accepterades också av de manliga folkskollärarna, men inte som jämlikar utan som en underställd yrkesgrupp. Dessa lärarinnor hade redan exkluderats från konkurrensen om undervisningen av de äldre eleverna.⁴⁷

Vid tiden skedde en samhällselig rörelse som med Walbys begrepp kan kallas för en övergång från ett privat till offentligt patriarkalt system⁴⁸. Läraryrket hade tillsammans med en rad andra yrken gjorts tillgängliga för kvinnor, men det offentliga patriarkatet innebar inte att kvinnor tilläts verka på samma villkor som män i den offentliga sfären och på arbetsmarknaden, utan nya diskrimineringsprocesser tog form. Lärarinnorna i folkskolan började allt tydligare att segregeras och underordnas männen på sätt som liknar de Walby, men även Hirdman, påvisar inom andra samhällseliga sektorer.⁴⁹

Florins studie av folkskollärarkårens professionella projekt sträcker sig från 1860–1906, dvs. under den tid då de olika folkskollärargrupperna var enade i Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförening. Men kärvare tider stundade och folkskollärarnas samarbete i den gemen-

47 Florin 1987.

48 Walby 1997.

49 Jmf. Walby 1997; Hirdman 2003.

samma föreningen prövades. Folkskollärarna var stratifierade i olika privilegierade skikt och detta förhållande blev allt tydligare för de inblandade. De manliga folkskollärarna, folkskollärarinorna, småskollärarna och småskollärarinorna hade olika lön och arbetsvillkor, och kvinnorna missgynnades konsekvent.

Lärarinorna var dåligt representerade i folkskolläraryrkeets styrelse, och antagningen till lärarseminarierna var könskvoterad. Vanligtvis var 60 procent av de antagna seminaristerna män trots att de kvinnliga sökandena kunde vara fler och bättre meriterade. Dessa förhållanden började väcka irritation och ilska hos folkskollärarinorna. År 1906 beslöt riksdagen dessutom att frångå den likalönsprincip som gällde för manliga och kvinnliga lärare. Lärarinorna var djupt missnöjda med den passivitet Sveriges allmänna folkskolläraryrkeets uppvisade i frågan, och det var dessutom Fridtjuv Berg, en före detta folkskollärare och styrelsemedlem i folkskolläraryrkeets förening som i rollen som ecklesiastikminister lade fram propositionen om ”lön efter kön”. De argument som framfördes kring varför manliga och kvinnliga lärares löner skulle differentieras var bland annat att de manliga lärarna var familjeförsörjare, men också att man ville säkra att fler manliga lärare skulle söka sig till yrket.

Provocerade folkskolläraryrkeets kvinnor bildade 1906 Sveriges folkskolläraryrkeets kvinnoförbund med syfte att verka för jämställda villkor inom folkskolläraryrket. En period av särorganisering påbörjades och denna intressanta epok i lärarkårens historia är ännu inte särskilt väl beforskad⁵⁰. Folkskolläraryrkeets kvinnoförbundet kämpade bland annat för lika lön och möjlighet att söka samma karriärtjänster som sina manliga kollegor. Solidariteten sträckte sig dock inte till småskolläraryrkeets kvinnor, vilka strävade efter förbättrad utbildning och utökning av undervisningen till bland annat årskurs tre och gärna fyra. Detta uppfattade folkskolläraryrkeets kvinnor som inkräkting på deras jurisdiktion. Småskolläraryrkeets kvinnors missnöje med sin lön, sin utbildning och sitt kompetensområde föranledde dem att 1918 bilda Sveriges småskolläraryrkeets förening, och i föreningen arbetade man aktivt för att genomdriva sina krav.

De manliga folkskollärarna bildade 1920 Sveriges folkskolläraryrkeets förbund. Inte heller de var nöjda med sin lön och de menade att Sveriges allmänna folkskolläraryrkeets förening var alltför präglad av att överordnade

50 Sparrlöf disputerade dock på en avhandling om de manliga folkskollärarnas förbund hösten 2007.

som statsråd, undervisningsråd och folkskoleinspektörer satt med i styrelsen. Utbrytarna ville istället ha ett förbund med en tydligare facklig framtoning. Därtill menade de att ett manligt folkskolläraryrke behövdes som en berättigad motvikt mot lärarinnornas inflytande. Förbundet fruktade nämligen att lärarinnorna skulle bli för många till antalet, men också att deras inflytande skulle innebära att folkskolan feminiserades. Detta riskerade att äventyra yrkets status, men också möjligheten att etablera folkskolan som en bottenkola. Det manliga folkskolläraryrket försökte, som Sparrlöf¹ visar, bland annat utifrån särartsargument att avgränsa lärarinnorna till undervisningen av de yngre eleverna och flickklasserna, vilket de menade var mindre krävande och därför också borde vara sämre betalt.

Det fanns en rad sociala och kulturella mekanismer som samverkade och missgynnade lärarinnorna vid tiden. I den gemensamma organisationen satt nästan bara män i styrelsen, och det fanns också manliga folkskollärare i riksdagen som kunde driva de manliga folkskollärarnas intressen. Kvinnorna hade vid denna tidpunkt vare sig rösträtt eller möjlighet att bli riksdagsledamöter. Genom att hänvisa till kulturella föreställningar om män som familjeförsörjare motiverades löneskillnader mellan män och kvinnor. Löneskillnaden förekom trots att många manliga folkskollärare inte hade någon familj att försörja, och många folkskolläraryrkar utöver sig själv också hade att sörja för föräldrar, syskon och andra släktingar. Men lärarinnorna protesterade mot dessa orättvisor, och de visade prov på starkt engagemang och agentskap när de bildade sitt folkskolläraryrkesförbund. Många lärarinnor var också engagerade i tidens kvinnörelse, och det fackliga arbetet utgjorde en del i ett vidare kvinnoemancipationsprojekt. Läraryrket möjliggjorde för kvinnorna att träna sig i att formulera sig och ta plats i offentliga sammanhang. De kvinnliga nätverken och lärarinnornas "scenvana" utgjorde tillsammans med medelklassbakgrunden och deras förhållandevis höga utbildning väsentliga kulturella och sociala tillgångar vid organisationsbildningen. De "feministiska fröknarnas" arbete för jämställda villkor i läraryrket och samhällslivet i övrigt förtjänar enligt min mening att uppmärksammas och beforskas ytterligare.

Särorganiseringen av de olika folkskolläraryrkeskategorierna försvå-

51 Sparrlöf 2005.

rade för folkskollärarkåren att verka som en homogen och samlad kraft. Kårens splittrades i konkurrerande fraktioner, vilket innebar påfrestningar för sammanhållningen i gemensamma yrkesprojekt. Men även om de olika folkskollärarkategorierna var organiserade i skilda föreningar och förbund, samarbetade de också fortfarande i Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförening. Därtill bör också tilläggas att den största motsättningen trots allt inte förelåg inom folkskollärarkåren, utan i förhållande till de statligt anställda läroverkslärarna. Dessa hade akademisk utbildning samt betydligt högre lön och bättre arbetsvillkor än folkskollärarna. Läroverkslärarna organiserade sig främst i Läroverkslärarnas riksförbund (LR) och detta förbund drev fram till 1960-talet en skolpolitisk linje som i praktiken försvarade ett utbildningssystem bestående av parallella skolformer.

Lärarnas organisering och yrkesprojekt präglades av den pågående centraliseringen av den grundläggande utbildningen och arbetsmarknadsrelationerna. I samband med lagen om förhandlingsrätt för statstjänstemän⁵² i slutet på 1930-talet bildade organisationerna för statligt och kommunalt anställda tjänstemän den topporganisation som var föregångare till Tjänstemännens central organisation (TCO), och hit anslöt sig bland annat Sveriges allmänna folkskolläraryrkesförening, Läroverkslärarnas riksförbund, föregångaren till Lärarnas riksförbund, gick istället med i Statstjänstemännens riksförbund (SR), men bytte senare till Sveriges akademikers centralorganisation (SACO). Anslutningen till de olika topporganisationerna kan förstås som uttryck för de olika lärarkategoriernas skilda utbildning, status, värderingar och i viss mån klassidentitet.

År 1962 fattade riksdagen beslut om att införa en enhetsskola, även om den nu istället benämndes för grundskola. Beslutet bäddade för en genomgripande transformation av läraryrket och den grundläggande utbildningen, och innebar en sammanslagning av olika skolformer till en gemensam grundskola. Här skulle alla barn gå oavsett social bakgrund, kön och geografisk lokalisering. Socialdemokraterna hade en stark politisk position och drev på en långtgående statlig centralisering och kontroll över skolan. Avsikten var att garantera eleverna tillgång till en undervisning av jämn och hög standard som ett led i ett jämlikhetsarbete. Reformen innebar också att lärarkategorier som

52 Kommunal-tjänstemännen fick förhandlingsrätt 1940.

tidigare varit verksamma i skilda skolformer nu blev kollegor i grundskolan. Spår av de tidigare skolformerna levde dock kvar, då småskollärarinnorna blev lågstadielärare i årskurserna 1-3, folkskollärarna och folkskollärarinnorna blev mellanstadielärare i årskurserna 4-6, och vidareutbildade folkskollärare, adjunkter i realskolan och flickskollärarinnor blev ämneslärare i årskurserna 7-9.

Läraryrkets transformering (cirka 1960- till 1990-tal)

Sverige präglades på 1960-talet och en bit in på 1970-talet av vad Torstendahl kallar för delaktighetskaptalism⁵³. Det socialdemokratiska partiet dominerade det politiska fältet, och den fackliga rörelsen stärktes av den nära relationen mellan LO och socialdemokratin.⁵⁴ Grundskolan centraliserades ytterligare, och utbildningens utveckling kan förstås som ett led i det omfattande välfärdsstatliga program som distribuerade offentliga tjänster till medborgarna. Programmet var en del av en reformistisk strategi för att göra arbetarna delaktiga i kapitalismens utveckling och fördelar.

En stark diskurs om jämlikhet präglade den offentliga debatten och bidrog enligt Hirdman även till att det traditionella husmoderskontraktet började ifrågasättas.⁵⁵ Jämställdhetsrörelsen verkade i politiken, vetenskapen och media, och drev frågor om exempelvis kvinnors möjlighet till ekonomiskt oberoende.⁵⁶ Rörelsens intresse av att öka kvinnors förvärvsarbete sammanföll med arbetsgivares intresse av att få tillgång till mer arbetskraft, och inte minst gällde detta staten och kommunerna som var arbetsgivare för den expanderande offentliga sektorn. Processen ökade möjligheterna för kvinnor att förvärvsarbeta och få egen inkomst, men enligt Evertsson bidrog den också till en könssegregering av arbetsmarknaden⁵⁷.

Läraryrket som först varit ett yrke helt vikt för män, blev allt tydligare ett yrke för kvinnor. Antagningen till mellanstadieläraryrket upphörde att vara könskvoterad i början på 1970-talet och därefter ökade andelen kvinnor i yrket fort. Detta kan sättas i relation till hur framställningar av den ”goda läraren” i statliga utrednings-

53 Torstendahl 1984. Torstendahl menar närmare bestämt att perioden av delaktighetskaptalism sträckte sig från 1930-talet till en bit in på 1970-talet (Torstendahl 1984).

54 Hellberg 1997, s. 194.

55 Hirdman 2005.

56 Florin 2005.

57 Evertsson 2000.

texter ändrat kön över tid. Berge och Johansson visar hur den gode läraren i 1940- och 1950-talets utredningar framstod som en allmänbildad auktoritet eller en naturbegåvad handledare, i huvudsak med manlig könskonnotering. Från och med 1970-talet framtonade istället en ny lärartyp som önskvärd i de statliga utredningarna: den gränslösa tjänaren som tjänstvilligt och flexibelt anpassar sig efter andras behov, och läraren började också allt tydligare framställas som en kvinna.⁵⁸

Figur 7.

Cykel 3. Emergensen av ett diversifierat läraryrke

- Fas 1. Strukturella villkor: delaktighetskaptalism, offentligt patriarkat, socialdemokratisk välfärdsstat, centraliserad grundskola.
 - Fas 2. Social interaktion: centralisering av organisationer, fackliga strategier, korporativa fora. Grundskollärarna organiserade i Sveriges lärarförbund, Lärarnas riksförbund och Svenska facklärarförbundet, med delvis skilda yrkesidentiteter, utbildningsvisioner och yrkesprojekt.
 - Fas 3. Strukturell elaboration: uppkomsten av en decentraliserad grundskola präglad av specialisering och differentiering. Diversifierade villkor för lärarna.
-

Förändringarna av relationerna på arbetsmarknaden och av skolans organisation aktualiserade en omorganisering av lärarnas förbund. Därtill hade skillnaderna vad gäller arbetsvillkor för kvinnliga och manliga folkskollärare upphört, och processerna vid reformeringen av skolan fört de skilda lärarförbunden samman. Krafterna för ett samgående mellan förbunden var starka och på hela det fackliga fältet skedde centraliseringar och rationaliseringar av förbund med förhoppningar om att det skulle öka deras slagkraft.

Sammanslagningen av folkskolläraryrkesförbundet och de manliga folkskollärarnas förbund dröjde trots detta, något som kan förstås i ljuset av decennier av inflammerade relationer. Först 1963 gick de båda folkskolläraryrkesförbunden samman och bildade Sveriges lärarförbund (SL). Efter ytterligare fyra år anslöt sig småskollärarnas förbund. Därefter var Sveriges lärarförbund med sina drygt 40,000 medlemmar det största enskilda förbundet inom TCO:s statstjänstemannasektion. Johansson och Fredriksson lyfter fram att sammanslagningarna skedde

58 Berge & Johansson 2002.

för att man ansåg att medlemmarnas intressen kunde tillgodoses bättre av stora förbund med utbyggd utrednings- och informationsverksamhet samt en väl tilltagen strejkkassa.⁵⁹ Storleken på förbunden förbättrade med andra ord möjligheten att kunna hävda sig på den centrala förhandlingsarenan.

Föreställningar om rationalisering och stark tilltro till tillämpad forskning medverkade till att lärare kom att betraktas som implementerare av standardiserade utbildningslösningar. Mest radikalt visade sig detta i de ”lärarsäkra” läromedel som utvecklades. Undervisningen var detaljerat reglerad i nationella planer och makten över lärarnas arbetsvillkor låg i hög utsträckning hos politiska organ och administrativa instanser. Sammantaget innebar detta enligt Carlgren och Marton en deprofessionalisering av lärarna.⁶⁰

Från 1966 fick lärarförbunden i likhet med andra förbund för offentliganställda full förhandlings- och konflikträtt, och lärarkårens tidigare fokus på utbildningspolitik och professionsfrågor försköts mot en tydligare facklig inriktning. Åmark använder begreppet öppna karteller för att peka ut drag som kännetecknar fackliga förbund, och menar att öppna karteller står öppna för alla arbetstagare oavsett om dessa är utbildade eller inte eftersom kartellerna syftar till att undvika underbudskonkurrens mellan de anställda. Detta agerande kan kontrasteras mot professionella organisationer som endast organiserar yrkesutbildade och strävar efter att exkludera utbildade/obehöriga från vad de betraktar som sitt professionella fält.⁶¹ Den fackliga vändningen i Sveriges lärarförbunds arbete visade sig inte minst i 1969 års kongressbeslut om att avskaffa kravet på genomgången lärarutbildning för medlemmar.⁶² Förbundet inriktade allt tydligare sitt arbete på medlemmarnas ekonomiska och sociala rättigheter gentemot arbetsgivaren.

Lärarnas inflytande på de lokala arbetsplatserna framhölls som en viktig facklig fråga. På 1960-talet, och framför allt under 1970-talet, etablerades nya arbetsrättsliga lagar som medbestämmandelagen (MBL) som ett led i demokratiseringen av arbetslivet. Därtill omfattade det fackliga projektet förstås även löneaspekter. Sveriges lärarförbund argumenterade för högre lön utifrån jämlikhetsskäl. TCO inledde ett

59 Johansson & Fredriksson 1993.

60 Carlgren & Marton 2002.

61 Åmark 1989.

62 Johansson & Fredriksson 1993.

samarbete med LO dessa topporganisationer hade medvind eftersom de flesta politiska partier och den allmänna opinionen från slutet av 1960-talet ställde sig positiva till låglönesatsningar och löneutjämning. Lönegapet mellan de olika lärargrupperna minskade, vilket var en seger för Sveriges lärarförbund men en förlust för Lärarnas riksförbund. Förbundens skilda ställningstaganden i frågan är förståeliga med tanke på deras medlemmars respektive positionerade intressen.

Läraryrket utgjorde också fortfarande en politisk kraft på den centrala arenan. De hade möjlighet att påverka skolpolitiken i dess olika led, dvs. i utformningen av besluten, i administrationen av dem samt vid genomförandet av dem. Förbundens visioner skilde sig dock åtskilligt åt. Enligt Lunde förespråkade Sveriges lärarförbund och TCO att undervisningen i högre utsträckning borde präglas av en helhetssyn på eleven snarare än fördjupning i enskilda ämnen, och att lärarnas omsorgsansvar för eleverna skulle öka. Detta konkretiserades i en vision om en ”enhetlärare” i grundskolan, och förbundet arbetade under 1970- och 1980-talet för att utbildningen för alla grundskollärare skulle vara lika lång, att lärarutbildningen skulle organiseras som en linje, och att det endast skulle finnas en form av lärartjänst med behörighet för hela grundskolan. Sveriges lärarförbund argumenterade för att reformeringen av lärarrollen och lärartjänsterna var en naturlig utveckling på och konsekvens av grundskolans införande. Enligt Carle, Kinnander och Salin framhöll Lärarnas riksförbund å andra sidan i högre utsträckning vikten av gedigna ämnesstudier i lärarutbildningen och en tydlig uppdelning av undervisning på lägre och högre stadier.

Sund och Åmark använder begreppet marknadskapitalism för att beteckna det skede som började en bit in på 1970-talet.⁶³ Det ekonomiska fältets makt stärktes då på det politiska bekostnad, och nationalekonomer påbörjade en offensiv vad gäller att införa marknaden som modell även för offentliga tjänster.⁶⁴ Grundskolan hade formats inom ramen för den svenska välfärdsstatens expansion, men som Pierre och Rothstein framhåller, avtog tilltron till att det ”starka samhället” skulle kunna åstadkomma ständiga förbättringar.⁶⁵

Kritik riktades mot grundskolan från såväl den politiska vänstern

63 Sund & Åmark 1990.

64 Hugemark 1994.

65 Pierre & Rothstein 2003.

som högern enligt Lindblad och Lundahl. Från näringsliv och borgerligt håll anmärkte man på att skolan krävde allt för omfattande resurser utan att leva upp till sina mål, medan skolan inom vänstern och socialdemokratin kritiserades för att inte i tillräcklig utsträckning fungera demokratiskt och socialt utjämnande. Minskad detaljreglering och ökat inflytande för lokala agenter lyftes som möjliga handlingsalternativ, något som också föreslogs av utredningen Skolans inre arbete (SIA).⁶⁶ Fler beslut i samma riktning fattades på 1980-talet, och i slutet på decenniet initierade socialdemokraterna tillsammans med vänsterpartiet en kommunalisering av skolan. Denna sågs som en väg att föra besluten närmare de berörda, och i en tid av statsfinansiell kris framstod det också som en god idé att föra över det ekonomiska ansvaret till kommunerna.

Både Sveriges lärarförbund och Lärarnas riksförbund menade att grundskolan var en nationell statlig angelägenhet och att en kommunalisering kunde utgöra ett hot mot en likvärdig skola. Det fanns också oro inom förbunden för att lärarnas villkor skulle kunna komma att försämrats med kommunen som huvudman. I 1989 års avtalsrörelse vände dock Sveriges lärarförbund i frågan och en kommunalisering av lärartjänsterna godtogs. Vändningen kan förstås utifrån att förbundet inte uppfattade några andra reella handlingsmöjligheter, och kommunaliseringen accepterades för att få igenom andra krav som högre lön, lika slutlön för alla lärare i grundskolan och minskad undervisningsskyldighet. Lärarnas riksförbund arbetade ända in i det sista hårt för att förhindra kommunaliseringen, och processen fördjupade konflikten mellan de båda förbunden.

År 1989 fattades det riksdagsbeslut som innebar att grundskolan skulle ställas under kommunalt huvudmannaskap, och från och med 1991 blev grundskollärarna kommunalt anställda. Mellan 1991-1994 satt de borgerliga partierna i regeringsställning. Då genomfördes ytterligare radikala förändringar av skolpolitiken, och bland annat infördes en offentligt finansierad utbildningsmarknad med syfte att öka elevers och föräldrars valfrihet. Fristående skolor gavs ökade möjligheter att etablera sig och en skolpeng knöts till varje elev.⁶⁷ Sammantaget innebar dessa förändringar att en decentraliserad grundskola kan sägas ha emergerat. Med decentraliserad avses i linje med

66 Lindblad & Lundahl 2002.

67 Falkner 1997.

Archers utbildningsteori att skolan kännetecknades av differentiering och specialisering, dvs. att den grundläggande utbildningen stod i beroendeställning till flera olika huvudmän, och att utbildningens innehåll divergerade för att möta huvudmännens och elevernas/föräldrarnas olika intresseinriktningar. Samtidigt fanns också inslag av standardisering och systematisering, vilket bland annat visade sig i nationellt uppställda mål, statlig kontroll av måluppfyllelse och en nationellt utformad lärarutbildning.

Hur påverkades lärarna av decentraliseringen? Carlgren och Marton framhåller att de enskilda lärarnas autonomi blivit större i och med övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning eftersom valmöjligheterna när det gäller undervisningsinnehåll och metoder ökat.⁶⁸ Vidare har förutsättningarna till forskningsanknuten praktik förbättras eftersom det satsats mer forskningsresurser på lärarutbildningen och utbildningsvetenskap. Falkner, Persson och Månsson framhåller å andra sida att arbetsgivarna kommit allt närmare lärarna och därmed fått ökade möjligheter att styra deras arbete, samt att arbetsgivarnas intresse av ekonomiska besparingar i kombination med deras större inflytande förefaller ha ökat intensiteten och belastningen i lärarnas arbete.⁶⁹ Därtill ter sig elevernas och föräldrarnas maktförhållande ha stärkts gentemot lärarna, och villkoren i skolan har diversifierats och olikheten ökat vad gäller lärares arbetssituation. Dessa förhållanden kan förstås utifrån Svensson distinktion mellan individuell professionalism och professionellas organisationsberoende. Lärares möjligheter till individuell professionalism tycks ha ökat, men de förefaller också ha blivit mer beroende av de organisationer där de är anställda.⁷⁰

Lärare idag

I folkskolans barndom på 1840-talet fanns det knappt 3,000 folkskol-lärare. Sedan dess har lärarstyrkan ökat dramatiskt och i den svenska grundskolan finns idag över 80,000 anställda som lärare⁷¹. Vidare var folkskolläraryrket först endast ett yrke för män. Andelen kvinnor i yrket har dock stigit stadigt. I de lägre årskurserna är andelen kvinnliga

68 Carlgren & Marton 2002.

69 Falkner 1997; Persson 2006.

70 Svensson 1998.

71 Skolverket 2006, s. 53. Egentligen gäller siffran heltidstjänster för lärare i grundskolan år 2005/2006, men siffran borde i realiteten vara betydligt högre eftersom många arbetar deltid.

lärare idag cirka 98 procent, och undervisningen av de äldre årskurserna (dvs. det som tidigare kallades mellan- och högstadiet) har gått från att vara manligt dominerad till kvinnligt under de senaste decennierna. Av samtliga lärare i grundskolan är numera tre fjärdedelar kvinnor.⁷²

Kvinnornas närvaro i läraryrket har varit ett tema som varit omgärdat av problematisering, och redan bildandet av Sveriges folkskolläraförbund 1920 var en reaktion mot vad som uppfattades vara lärarinnornas alltför stora inflytande över skolan och den risk för minskad status som detta kunde leda till.⁷³ Även idag uppfattas det ofta som ett problem att så många kvinnor arbetar i skolan. Diskussioner förs om strukturell diskriminering av män och män som "brytare" i ett kvinnodominerat yrke.⁷⁴ I offentliga utredningar framkommer förhoppningar om att män återigen ska söka sig till yrket⁷⁵, och lärare tolkar själva kvinnodominansen i yrket som en orsak till låg status.⁷⁶

Den kvantitativa feminiseringen av yrket, dvs. att andelen kvinnor i yrket ökat, förefaller ha åtföljts av en kvalitativ feminisering av yrket, dvs. att yrket i allt högre utsträckning kommit att bli könsmärkt som kvinnligt. Enligt Britt-Marie Berge och Ulla Johansson präglas statliga texter av normativa förväntningar på lärare att agera som "gränslösa tjänare"⁷⁷ vilka flexibelt och tjänstvilligt anpassar sig efter andra människors behov.

Eva Gannerud visar hur lågstadielärare ger uttryck för en särskild sorts kvinnlighetskonstruktion och omhändertagandekultur. De framhåller de socioemotionella aspekterna av läraryrket som centrala, något som omfattar förmågan att se andra, att vara flexibel och inriktad på ansvar och omsorg.⁷⁸ En sådan orientering bland lågstadielärare kanske inte uppfattas som särskilt överraskande, men det är möjligt att bland annat normativa förväntningar och förändrad arbetsorganisation kan bidra till att ett sådant förhållningssätt även blir vanligare bland lärare som arbetar i senare årskurser. Gannerud framhåller hur lärares inriktning på elevers behov samt strävan efter lyhördhet

72 Skolverket 2006, s. 57. Siffrorna gäller tjänstgörande lärare med pedagogisk högskoleexamen läsåren 2001/2002-2005/2006.

73 Sveriges Folkskolläraförbund 1924.

74 Blank & Palmqvist 1998.

75 Berge & Johansson 2002.

76 Gannerud 2001a; Gannerud 2001b; Blank & Palmqvist 1998.

77 Berge & Johansson 2002.

78 Gannerud 2001a; Gannerud 2001b.

och flexibilitet riskerar att exploateras av arbetsgivare i en skola med knappa resurser och bli ett arbetsmiljöproblem.⁷⁹

Vilka kollektiva yrkesprojekt driver lärare idag, och hur går de tillväga? I samband med kommunaliseringen av lärartjänsterna gick Sveriges lärarförbund och Svenska facklärarförbundet samman och bildade Lärarförbundet. Idag finns således bara två större förbund som organiserar grundskollärare, Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund. Dessa samarbetar i Lärarnas samverkansråd, vilket sköter de båda förbundens centrala avtalsförhandlingar med Kommunförbundet. I mitten på 1990-talet försköts också förbundens strategi från att i huvudsak vara präglad av en facklig logik till att i allt högre utsträckning omfatta en professionell logik. Lärarförbunden svarade med andra ord upp mot den diskussion om lärarprofessionen som politiker, administratörer och forskare hade initierat under 1980-talet, och från att i motvind ha försvarat ett centraliserat ansvar för skolan och centralt satta löner försöker lärarförbunden nu istället att åstadkomma ”en rörelse för professionalisering”⁸⁰. Detta innebär att Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund gemensamt arbetar med att utveckla yrkets kunskapsbas, att förbunden för diskussioner kring lärares yrkesetik och självutvärdering, och även på andra sätt försöker öka lärarnas kompetens för att legitimera den auktorisation som de kämpar för. Auktorisationen ska enligt lärarförbunden innebära att viss yrkesutövning i skolan endast får bedrivas av auktoriserade lärare, dvs. personer med yrkesutbildning och viss yrkeserfarenhet. En auktorisation skulle innebära ett erkännande av lärares specifika kompetens, men utgör också ett sätt att höja yrkets status och lön.

Även om lärarförbundens professionella strategi och arbete numera är påfallande finns även fackliga och politiska inslag i deras yrkesprojekt. Förbunden har fortfarande tillgång till fackliga verktyg som förhandlingar och konflikträtt, och arbetet med professionsfrågor har också inslag av fackligt arbete eftersom det syftar till att uppvärdera läraryrket. Därtill har förbunden även politiska ambitioner, något som bland annat kommer till uttryck i Lärarförbundets vision om ett likvärdigt men mångfaldigt skolsystem med självstyrande skolor där lärares, men även elevs, autonomi är stor. Visionen knyter an till förbundets ideologiska rötter men har också anpassats till rådande samhällsvillkor.

79 Gannerud 2001a; Gannerud 2001b.

80 Lärarförbundet 2005a, s. 7.

Avslutningsvis

Läraryrket och Lärarnas riksförbunds kamp för arbetsvillkor och jurisdiktion fortsätter, och den sker i samförstånd men också i konflikt. Förbunden har funnit varandra i det professionella projektet att inrätta en lärarauktorisering. De är däremot på kollisionskurs bland annat när det gäller den reformering av lärarutbildningen som den borgerliga regeringen nyligen initierade. Reformen innebär en tydligare specialisering och uppdelning av utbildningen för de lärare som ska undervisa i tidigare respektive senare årskurser i grundskolan, en distinktion som välkomnas av Lärarnas riksförbund, medan Läraryrket har startat en motkampanj under parollen ”Klyv inte lärarna”.

Villkoren i skolan har diversifierats och olikheten har ökat vad gäller lärares arbetssituation. Förbundens kollektiva yrkesprojekt som inrättande av lärarauktorisering har också kompletterats med lärares enskilda projekt, betoning på individuell kompetens och differentierad lön. En intressant fråga är hur dessa diversifierings- och individualiseringsprocesser på sikt påverkar förbundens förutsättningar att driva gemensamma kollektiva yrkesprojekt.

Summary

This dissertation is a sociological analysis of teachers' conditions, organization and professional project within the basic compulsory (elementary) education in Sweden from the beginning of the 19th century to the present. It also partly deals with other teacher categories such as secondary grammar school teachers and girls' school teachers, whose work came to be integrated with the elementary school when the compulsory school was established. The focus lies on teachers' collective action, chiefly through the organizations of the Union of Teachers and its two similarly named predecessors. In addition, attention is given to the special organization of female and male elementary-school teachers as well as infant school teachers during the first part of the 20th century.

The dissertation's main purpose is to describe and explain how teachers' conditions, organization and professional project have taken shape in relation to three great restructurings of the basic education, as well as to show how the teaching profession has been a force contributing to shaping these changes. The three transformations discussed are (1) the rise of the elementary school and the elementary-school teacher profession, (2) the rise of a centralized compulsory school and its teacher profession, and (3) the rise of a decentralized compulsory school and diversified conditions for its teachers. A further aim of the dissertation is to introduce and apply Margaret Archer's morphogenetic approach¹ as a way of explaining social change and stability, in this case regarding the teacher profession.

The dissertation takes a critical realistic approach. Reality is understood in line with Roy Bhaskar's ontology as structured, stratified, differentiated and changeable.² The scientific ambition is to provide, in accordance with this, a theoretical clarification of the generative mechanisms, structural properties and forces which as a whole have caused the course of events being studied.

1 Archer 1995; Archer 1996; Archer 2000a; Archer 2003.

2 Bhaskar 1997/1975.

In the analysis of generative mechanisms, retroduction³ is used. The retroductive question for the present dissertation can be formulated thus: how must the social world have been constituted in order for teachers' conditions, organization and professional project to be as they are?

Generative mechanisms, or underlying forces, can be discussed on different levels of abstraction. In Chapter 2, a metatheoretical discussion is conducted in order to expose relevant mechanisms behind social stability and change. Archer's methodology, the morphogenetic approach, serves as a point of departure. The methodology builds upon an analytical distinction between social or cultural structures and agents. Archer emphasizes that structures always precede agents, and that structural elaboration always follows interaction by agents (structural conditions: T₁-T₂ → social interaction: T₂-T₃ → structural elaboration: T₃-T₄).

Metatheoretical concepts, such as structure and agenthood, are concepts at a high level of abstraction and they have been used to guide the theoretical work. To delimit the problems further, however, theoretical concepts are also needed. These have a more restricted analytical scope and are intended to explain relationships in concrete empirical fields. In the theoretical chapter (Chapter 3), theories and research are discussed that can illuminate the dissertation's problems. Particular attention is given to Archer's theory of education about the rise and change of the educational system⁴, research on the teaching profession, and sociological theories⁵ about professional groups' organization, driving forces, projects and conditions.

The dissertation's study has a long time perspective, which necessarily means that the analysis is strongly selective. The aim has not been to make a detailed historical description, or to question earlier analyses with support from extensive new empirical material. On the contrary, a precondition for the study is that there already exists much research on the teaching profession and the basic education in Sweden. This research, together with the teacher corps' own memorial writings, constitutes the main material. Also certain primary materials, such as teacher magazines and union brochures, have nonetheless been used

3 See also Danermark et al. 1997.

4 Archer 1979; Archer 1984.

5 Brante 1987; Castro 1992; Castro 1999; Hellberg 1978; Hellberg 1991; Hellberg 1999; Svensson 1998; Svensson 2002; Svensson 2003.

as a complement. The dissertation's contribution is the clarification of the material which is made on the basis of sociological theories especially about professions and educational systems. In addition, theories about patriarchal gender structures⁶ are applied in the analysis. The theories have served to regulate the selection and analysis of the events that are depicted, and the hope is that such a theoretical systematization and structuring of the material can provide a partially new understanding of the study object.

A synchronic analysis, like that which is made in Chapters 2 and 3 in metatheoretical and theoretical terms, is helpful when it comes to providing relevant concepts and demonstrating possible generative mechanisms that can contribute to explaining the study object. But the dissertation also contains a diachronic analysis of mechanisms in movement causing real and concrete courses of events. Chapters 5, 6 and 7 thus treat teachers' conditions, organization and professional project in three historical periods. These can be understood as freezings of historical proceedings in order to extract the concrete generative mechanisms, i.e. the structures, interactions and agents, which can explain the phenomena. Each period is divided up in a morphogenetic cycle, through which an analysis is made of the dynamic interplay between the educational structure's design, the teaching profession's character and working conditions in relation to the teachers' organization and project.

The formulation of the cycles was based on the emergent structural conditions to be explained (T₃-T₄). This was followed by reconstructing the social interactions (T₂-T₃) and conditioning social and cultural structures (T₁-T₂) which constituted the interactions' causal context. The method is based on the morphogenetic approach, and so are the questions that structure the analysis in the empirical chapters:

1. What sociocultural causal context existed at the beginning of the period, and what were the working conditions of the instructors/teachers?
2. How did the instructors/teachers/teacher corps regard current changes in the educational structure? What involvements/concerns included the teachers, and what were their possible organization and professional project? What alliances were developed and which

6 Walby 1994; Walby 1997. See Hirdman 1992 and Hirdman 2003 on gender contracts.

- agents stood out as opponents? How did the interaction between the educational agents take shape?
3. What were the interaction's consequences for the educational structure, for the teaching profession, and for the teachers' conditions?

The point of departure for the analysis is relational, i.e. the teachers' conditions and actions are analyzed in relation primarily to the church, state and municipality as well as pupils and parents. But the teacher corps has not been homogeneous – different categories of teachers have had different interests and visions, and pursued different professional projects – and their internal relations, in the form of conflicts and collaboration within the teacher corps, are also central.

To clarify the instructors' and teachers' causal context, the empirical chapters position them in a society which moved from a traditional class society to classical industrial capitalism, then to participative capitalism⁷ and further toward market capitalism⁸. The teachers also found themselves in a cultural field of tension characterized by piety, secularization, conservatism, liberalism, social democracy, and new liberalism. Moreover, the teaching profession has been clearly marked by patriarchal gender relations. The teachers' situation was shaped, in addition, by the specific activities they devoted themselves to, and by whether the educational structure consisted of parallel forms of schooling or had the character of a centralized or decentralized educational system⁹. Finally, relations on the labour market influenced teachers' working conditions, organizational possibilities, and available tools for negotiation¹⁰. The structural framework is intended to reveal prominent social and cultural generative mechanisms which, in conjunction with each other, operated jointly or in opposition, strengthened or restricted, and acted as motivations or hindrances for teachers and other agents.

Yet just as social and cultural structures influenced teachers, teachers constituted a generative mechanism with respect to structures such as the educational system and the teacher role. Teachers as a generative mechanism are conceptualized in the dissertation in terms of teachers as primary and corporate agents. In particular, teachers are focused

7 Torstendahl 1984.

8 Sund & Åmark 1990.

9 Archer 1979; Archer 1984.

10 Åmark 1989.

upon as a corporate mechanism in the form of their common strategic and organized actions in associations and unions. The teachers, through their organizations, have for example taken part as representatives in state inquiries and in corporate forums¹¹; they have participated in the circulation of inquiries and in deliberations at central and local levels with assigners and employers. Besides the teachers' corporate agenthood, they also contributed teachers as primary agents, i.e. individual teachers' overall actions and efforts, to the formation of the teaching profession, the school and the wider social landscape¹². The power of teachers' individual agenthood can be understood, for example, from whether they possessed strategic positions in politics, media, teacher organizations and/or bureaucracy.

The empirical evidence shows that the teachers' strivings arose from numerous relationships and concerns. Structural relationships influenced which issues the teachers found urgent to pursue, as well as how they chose to conduct their affairs. The teachers' professional project was also conditioned by patriarchal gender relations and class relations¹³, and additionally by experiences they acquired regarding the pupils in the educational form they were working with. By using reflexivity, creativity and drive, the teachers transformed and channelled their commitment into individual and collective projects for shaping the situations and relationships that they experienced to be either satisfying or in need of change. Their actions were motivated and accompanied by feelings of anger, joy, pride, shame, frustration, satisfaction, physical misery and physical well-being.

The professional projects that the teachers' organizations formulated and conducted took form in the field of tension between social conditions, cultural ideas, and the teachers' individual and collective concerns, as well as in the interaction with other agents in the educational arena. The leadership in the teacher organizations tried to formulate projects that arose from issues which the teachers found important, something that was a prerequisite for attracting and keeping members. At the same time, the organizations also needed to gain sympathy for the projects externally among, for example, influential agents such as political parties, school bureaucracy and the scientific

11 Rothstein 1986; Rothstein 1992.

12 Isling 1980; Isling 1988.

13 Florin 1987.

community. Hence, the professional projects were formulated and conducted so that they connected with what were regarded as more general social interests and lay in line with the tools that were available to the organizations.

Chapter 5 describes the rise of the elementary school and the elementary-school teacher profession (1800s–1840s). During this period, and in connection with the establishment of elementary schools, instruction became a profession with its own education, role structure, content and material framing, which at least partly differed from those of the church. The period did result in the rise of the elementary-school teacher profession, but there was still not yet any stably organized professional corps – the teachers worked mainly as primary (non-organized) agents. In line with a private patriarchal logic, women were formally excluded from giving elementary instruction when it acquired a clearer public status and began to be conducted in special schoolhouses separate from home environments.

The educational structure during the period was strongly heterogeneous, with parallel forms of schooling for pupils from different social groups, and partly also for girls and boys. The school forms had different principals, aims, content, and access to resources. This diversity, of course, characterized the teachers' conditions as well. The teachers of boys from privileged families enjoyed the highest status and best working conditions, which can be contrasted with the shabby conditions that characterized everyday work for the elementary-school teachers.

Chapter 6 deals with the elementary-school teachers' conditions, collective formation, and professional project related to the contemporary structural conditions (spanning roughly the 1840s–1960s). Initially, the elementary-school teacher profession was formally reserved for men, but in the middle and end of the 19th century a social movement was started which, in Walby's terms¹⁴, can be called a transition from a private to an official patriarchal system. This meant, among much else, that the teacher profession in the basic education was opened to women and a quantitative feminization of the elementary-school teacher profession began.

During this period the elementary-school teachers developed a

14 Walby 1997.

corporate agenthood which, for instance, was expressed in national organizing and in commitment to promoting the elementary school as a state-owned, secularized, basic and unitary school¹⁵. For a long time the teachers, as public employees, had no rights of negotiation or conflict. Instead they had to rely on working far-sightedly to improve their professional practice, raise their and the elementary school's status, and try to build opinion in connection with the Parliament's regulation of salaries. Individual teachers also engaged in politics and supported the interests of the corps and the elementary school.

But the corps was not entirely united; different groups in it came into conflict with each other and pursued their own projects in separate organizations. The profession had indeed been opened up to women, but not fully on the same conditions as for men – new processes of discrimination¹⁶ emerged. The elementary schoolmistresses began ever more clearly to be segregated and subordinated to their male colleagues. Relations between the male and female elementary-school teachers, as well as infant school teachers, became inflamed. The conflicts arose from a struggle about working conditions, jurisdiction, status, and work opportunities. At the same time, however, the different elementary-school teacher groups collaborated in a joint organization, the Swedish Association of Elementary-School Teachers (SAF), and the greatest conflicts actually occurred with another group, the secondary grammar school teachers.

The period is concluded with the rise of the compulsory school teacher profession and the establishment of an organizationally united, centralized compulsory school that included all Swedish citizens.¹⁷ The basic education was standardized and made more uniform, as part of a political project to make the society more egalitarian. The rise of the elementary-school teacher profession also led to more homogeneous conditions for the teachers who previously had been working in different forms of schooling but who now worked in the same compulsory school.

Chapter 7 describes the compulsory school teachers' conditions, organization and professional project in relation to the actual causal context (during roughly the 1960s–1990s). At the beginning of this

15 Isling 1980.

16 Rohdin & Larsson-Utas 1998.

17 Lindensjö & Lundgren 2000.

period, the compulsory school and the labour market were characterized by centralized relations. Sweden was distinguished by participative capitalism, and the worker movement had a strong influence manifested in long-term government by the Social Democratic party. Social Democracy was clearly anchored in the union movement, and public employees like teachers were given full rights of negotiation and conflict. The teachers' economic and social issues were focused upon in the union work, but the unions¹⁸ also took part – as did other interest organizations – in, for example, corporate forums so as to shape welfare-state arrangements such as the compulsory school.

Throughout the union field, consolidations of unions went on in order to assert the members' interests. Differences in working conditions between female and male teachers had decreased, and the collaboration for introducing the compulsory school meant that special organizations within the elementary-school teacher corps approached one another. As a whole, these processes prepared the organizations to merge during the 1960s into the Swedish Union of Teachers (SL).¹⁹ Former secondary grammar school teachers and girls' school teachers, who since the compulsory school's introduction were subject teachers in its senior level, organized themselves instead mainly in the National Federation of Teachers (LR).²⁰ SL was associated with a top organization, the Confederation of Professional Employees (TCO), while LR belonged to the Confederation of Professional Associations (SACO). This state of affairs can be understood in the light of the teacher groups' different traditions, educations, interests, values, visions and, to some extent, class identities. The two teacher unions and top organizations pursued different professional projects regarding, for instance, principles of salary-setting and jurisdiction. SL worked for smaller salary gaps between teacher categories and for establishing a unit teacher in the compulsory school, whereas LR advocated differentiation of salaries, depth in subject knowledge, and a distinction between teachers as instructing younger or older pupils.

In the mid-1970s began a right-wing wave and a movement toward market capitalism.²¹ Centralization and collective solutions started to

18 Johansson & Fredriksson, eds., 1993; Carle, Kinnander & Salin 2000.

19 Johansson & Fredriksson, eds., 1993; Rohdin & Larsson-Utas 1998.

20 Carle, Kinnander & Salin 2000.

21 Boréus 1994; Sund & Åmark 1990.

be challenged²², with the result that the compulsory school and labour market relations were decentralized during the 1980s and 1990s and the preconditions worsened for the teacher corps to pursue collective projects such as standardized collective agreements.²³ The period led to a decentralized educational system²⁴, a development that the teacher unions had long opposed. Today, although the education is still publicly financed, the municipal influence has grown and more principals are active in the educational arena. Schools try to recruit pupils by competing on the educational market through, for example, attractive profiles and marketing. The transformation of the educational system brought more diversified conditions for the teachers. Moreover, the preconditions for teachers' individual professionalism appear to have improved, but they have also become largely dependent on the organizations where they are employed²⁵.

Chapter 7 ends with an epilogue in which the teacher corps' movement toward a professional project is outlined. Along with the introduction of individual salary-setting, the terrain was prepared for a professional strategy. Today, the more purely collective agenthood that the associations pursued in their traditional union work seems to have been toned down. Both the teacher unions and the employers now maintain a professional orientation where individual qualification and salary-setting are emphasized. The processes have increased the importance of individual teachers' primary agenthood, which risks occurring at the cost of the corporative agenthood.

22 Pierre & Rothstein 2003.

23 Cf. Elvander 2006.

24 Cf. Archer 1979; Archer 1984.

25 Svensson 1998.

Referenser

Bearbetningar och forskning

- Aili, Carola (2002): *Autonomi, styrning och jurisdiktion: barnmorskors tal om arbetet i mödrahälsovården*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, universitetet.
- Aili, Carola, Persson, Håkan & Persson, Kerstin (2003): *Mentorskap: att organisera möte med nya lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Aléx, Peder (2002): ”Skolkökslärarinnorna och kunskapen om hemmet”, i Hatje, Ann-Katrin (red.): *Sekelskiftets utmaningar: essäer om välfärd, utbildning och nationell identitet vid sekelskiftet 1900*. Stockholm: Carlsson.
- Alexandersson, Mikael (1995): ”Profession och reflektion”, i *Lärarprofessionalism: om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Alsterdal, Lotte (red.) (2006): *Rapporter från ett skolgolv: tio lärare om dilemman och glädjeämnen i skolan*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet; Malmö: Liber.
- Allvin, Michael m.fl. (2006): *Gränslöst arbete: socialpsykologiska perspektiv på det nya arbetslivet*. Malmö: Liber.
- Althusser, Louis & Balibar, Étienne (1970): *Att läsa kapitalet*. Staffans-torp: Cavefors.
- Anderson, Benedict (1993): *Den föreställda gemenskapen: reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Andersson, Lars M. & Zander, Ulf (1997): ”Inledning”, i Andersson, Lars M. & Zander, Ulf (red.): *In med historien! Fem historiker om korta och långa perspektiv i samtidshistorien*. Lund: Historiska media; Historiska institutionen, universitetet.
- Andersson, Lennart (1993): ”Förhandlingsverksamheten”, i Johansson, Karin & Fredriksson, Ulf (red.) (1993): *Sveriges lärarförbund 1967-1990*. Stockholm: Lärarförbundet/Lärarförlaget.
- Anderson, Robert D. (1986): ”Sociology and history: M.S. Archer’s *Social origins of educational systems*”, in *European journal of sociology*, vol. 27, pp. 149-156.
- Andrae, Daniel (1992): ”Den liberala pressen”, i Cornell, Jan m.fl.

- (red.): *Den svenska historien: de första Bernadotterna, vårt moderna stats-skick växer fram*. Band 12. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Aquilonius, Klas (1942): *Svenska folkskolans historia: det svenska folkundervisningsväsendet 1809-1860*. Del II. Stockholm: Albert Bonnier.
- Archer, Margaret S. (1979): *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- Archer, Margaret S. (1982): "Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action", in *The British journal of sociology*, vol. 33, no. 4, pp. 455-483.
- Archer, Margaret S. (1984): *Social origins of educational systems*. University edition. London: Sage.
- Archer, Margaret S. (1995): *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. (1996/1988): *Culture and agency: the place of culture in social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. (2000a): *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. (2000b): "For structure: its reality, properties and powers: a reply to Anthony King", in *Sociological review*, vol. 48, no. 3, pp. 464-472.
- Archer, Margaret S. (2000c): "Homo economicus, homo sociologicus and homo sentiens", in Archer, Margaret S. & Tritter, Jonathan Q. (eds.): *Rational choice theory: resisting colonization*. London and New York: Routledge.
- Archer, Margaret S. (2002): "Realism and the problem of agency", in *Journal of critical realism*, vol. 5, no. 1, pp. 11-20.
- Archer, Margaret S. (2003): *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. & Tritter, Jonathan Q. (2000): "Introduction", in Archer, Margaret S. & Tritter, Jonathan Q. (eds.): *Rational choice theory: resisting colonization*. London and New York: Routledge.
- Arfwedson, Gerhard (1984): *Det är inte lärarutbildarnas fel: resultat och slutsatser från SKARP-projektets enkät med lärarkandidater vt 1981*. Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning.
- Arfwedson, Gerhard (red.) (1996): *Lärarhögskolan i Stockholm 1956-1996*. Stockholm: HLS.

- Arfwedson, Gerhard (2001): *Nyare forskning om lärare: presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga läraryrkning*. Stockholm: HLS.
- Arfwedson, Gerhard, Arfwedson, Gerd & Haglund, Stefan (1983): *På väg mot katedern: en bok för lärarutbildare/handledare och för blivande och nyblivna lärare*. Stockholm: Liber utbildningsförlag.
- Arfwedson, Gerhard & Lundman, Lars (1980): *Det är inte lärarnas fel: rapport från ett forskningsprojekt om lärarnas arbetsituation*. Stockholm: Liber utbildningsförlag: Skolöverstyrelsen.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1986): *Olika för olika: aspekter på svensk utbildningspolitik*. Lund: Arkiv.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (red.) (1987): *Barns villkor - samhällets spegel*. Stockholm: Allmänna barnhuset; Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, Jonas (2003): *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan: en interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund, Johan (1987): *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, Johan (2002): *Avhandlingens språkdräkt*. Göteborg: Korpen.
- Becker, Howard S. (1998): *Tricks of the trade: how to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bengtsson, Eva-Lena & Werkmäster, Barbro (2004): *Kvinna och konstnär i 1800-talets Sverige*. Lund: Signum.
- Berg, Gunnar (2003): *Att förstå skola: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berge, Britt Marie & Johansson, Ulla (2002): "I framtidens tjänst? Den goda läraren i statliga utredningstexter", i *Framtider*, nr. 3, s. 16–20.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1998): *Kunskaps sociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: W&W.
- Berglund, Gösta W. (1992): "Hemmet och skolan", i Richardson, Gunnar (red.): *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842-1992*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Bergman, Monica (1995): "Lärare för åldern 1-15 år", i *Lärarprofessionalism: om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Bergström, Carin (2000): *Skolmostrar och läsmästare: lärare på landet före folkskolereformen 1842*. Stockholm: Nordiska museet.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*, vol. 1. London: Routledge.
- Berntsson, Gert A. (1998): Recension av Åke Islings bok *DAKS 10 år*,

- i *Utbildningshistoria 1998*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 188. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Berntsson, Paula (2006): *Läraryrket, förskollärare och statshöjande strategier: ett könsperspektiv på professionaliseringen*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Bertilsson, Margareta (1990): "The welfare state, the professions and citizens", in Torstendahl, Rolf & Burrage, Michael (eds.): *The formation of professions: knowledge, state and strategy*. London: Sage.
- Bhaskar, Roy (1997/1975): *A realist theory of science*. London: Verso.
- Bhaskar, Roy (1998/1989): "Societies", in Archer, Margaret S. et.al. (eds.): *Critical realism: essential readings*. London: Routledge.
- Bhaskar, Roy & Danermark, Berth (2006): "Metatheory, interdisciplinarity and disability research: a critical realist perspective", in *Scandinavian journal of disability research*, vol. 8, no. 4, pp. 278-297.
- Björkenlid, Bertil (1982): *Kvinnokrav i manssamhälle: rösträttskvinnorna och deras metoder som opinionsbildare och påtryckargrupp i Sverige 1902-21*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi, Litteraturvetenskapliga institutionen, universitetet: Lundequistska bokhandeln.
- Björnsson (1992): "Fem decennier, fem partier, fem politiker", i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: våra dagars Sverige*. Band 15. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Blank, Anders & Palmqvist, Hans (1998): *Vilken man vill bli lärare?!* Stockholm: HLS.
- Blau, Peter M. (1996/1964): *Exchange and power in social life*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Blomqvist, Paula & Rothstein, Bo (2000): *Välfärdsstatens nya ansikte: demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Blumer, Herbert (1969): *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Boglund, Anders, Eliaeson, Sven & Månsson, Per (1995): *Kapital, rationalitet och social sammanhållning: en introduktion till klassisk samhällsteori*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Boréus, Kristina (1994): *Högervåg: nyliberalism och kampen om språket i svensk offentlig debatt 1969-1989*. Stockholm: Tiden.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990/1970): *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

- Brante, Göran & Persson, Sofia (kommande): "Bortom förklara eller förstå: att analysera läraryrket genom en kritisk realistisk ansats", kapitel i antologi om lärares arbete. Stockholm: Lärarförbundet.
- Brante, Thomas (1980): *Vetenskapens struktur och förändring*. Lund: Doxa.
- Brante, Thomas (1987): "Sociologiska föreställningar om professioner", i Bergryd, Ulla (red.): *Den sociologiska fantasin: teorier om samhället*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Brante, Thomas, Andersen, Heine & Korsnes, Olav (red.) (1998): *Sociologiskt lexikon*. Stockholm: Universitetsforlaget.
- Brante, Thomas (1999): "Professional waves and state objectives: a macro-sociological model of the origin and development of continental profession, illustrated by the case of Sweden", in Hellberg, Inga, Saks, Mike & Benoit, Cecilia (eds.): *Professional identities in transition: cross-cultural dimensions*. Göteborg: Department of Sociology, University; Södertälje: Almqvist & Wiksell International.
- Broadly, Donald (1982): *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion.
- Broadly, Donald (1985): "Bourdieu som empiriker", i Broadly, Donald (red.): *Kultur och utbildning: om Pierre Bourdieus sociologi*. Stockholm: UHÄ, FoU-enheten.
- Bruce, N.O. (1940): *Svenska folkskolans historia: det svenska folkundervisningsväsendet 1900-1920*. Del IV. Stockholm: Albert Bonnier.
- Bruun, Niklas (1997): "Fackliga roller i Europa", i Johansson, Anders L. (red.): *Fackliga organisationsstrategier*. Solna: Arbetslivsinstitutet; Stockholm: TCO.
- Bryant, Joseph M. (2000): "On sources and narratives in historical social science: a realist critique of positivist and postmodernist epistemologies", in *British journal of sociology*, vol. 51, issue 3, pp. 489-523.
- Buckley, Walter (1967): *Sociology and modern systems theory*. New York: Prentice-Hall.
- Butterfield, Herbert (1981): *The origins of history*. Ed. with an introduction by Adam Watson. London: Eyre Methuen.
- Callewaert, Staf & Nilsson, Bengt A. (1976): "Skolans inre arbete i relation till skolans roll i samhället", i Lundberg, Svante, Selander, Staffan & Öhnlund, Ulf (red.): *Jämlikhetsmyt och klassherravälde: en antologi om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*. Lund: Cavefors.

- Callewaert, Staf & Nilsson, Bengt A. (1979): *Samhället och skolan och skolans inre arbete*. Lund: Lunds bok och tidskrifts AB.
- Carlgren, Ingrid (1995): "Professionalism som reflektion i lärarnas arbete", i *Lärarprofessionalism: om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlgren, Ingrid (1998): "Where did blackboard writing go?", in *Journal of curriculum studies*, vol. 30, no. 6, pp. 613-617.
- Carlgren, Ingrid, Handal, Gunnar & Vaage, Sveinung (eds.) (1994): *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002): *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlsson, Sten (1992a): "Konservativ reformpolitik", i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: de första Bernadotterna, vårt moderna statskick växer fram*. Band 12. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Carlsson, Sten (1992b): "Oppositionen 1815-1840", i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: de första Bernadotterna, vårt moderna statskick växer fram*. Band 12. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Carlsson, Sten (1992c): "Liberal genombrott", i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: de första Bernadotterna, vårt moderna statskick växer fram*. Band 12. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Carlsson, Sten (1992e): "Tvåkamarsystemets slutskede: övergången till enkamarsystem", i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: våra dagars Sverige*. Band 15. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Carlsson, Sten (1992f): "Representationsfrågan", i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: de första Bernadotterna, vårt moderna statskick växer fram*. Band 12. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Castro, Freddy Winston (1992): *Bortom den nya medelklassen: Durkheim och de moderna professionella yrkesgrupperna*. Stockholm: Stehag: Symposium graduale.
- Castro, Freddy Winston (1999): "After the wave: the welfare state professionals in Sweden", in Hellberg, Inga, Saks, Mike & Benoit, Cecilia (eds.): *Professional identities in transition: cross-cultural dimensions*. Göteborg: Department of Sociology, University; Södertälje: Almqvist & Wiksell International.
- Castro, Freddy Winston (2002): "Explaining society: critical realism in the social sciences", in *Acta Sociologica*, vol. 45, no. 3, pp. 244-245.

- Cederberg, Meta (2006): *Utifrån sett: inifrån upplevt: några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Malmö: Lärarutbildningen, högskolan.
- Colnerud, Gunnel (1995): "Yrkesetiska aspekter på lärarprofessionalism", i *Lärarprofessionalism: om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Colnerud, Ingrid & Granström, Kjell (1993): *Respekt för lärare: om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS.
- Coniavitis, Thomas (1984): *Metodologisk pluralism: till kritiken av den existerande sociologin*. Uppsala: universitetet; Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Cruickshank, Justin (2002): "Underlabouring and unemployment: notes for developing a critical realist approach to the agency of the cronically unemployed", paper presenterat vid kritisk realistisk konferens i Bradford, Storbritannien den 15-18 aug. 2002.
- Dahlström, Edmund (1979): *Arbetsdelning, klasskiktning och kunskapsutveckling*. Stockholm: UHÄ.
- Dahr, Elisabeth (1980): *Sveriges högre flickskolors lärarförbund och dess föregångare: en historik*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 146. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Danermark, Berth m.fl. (1997): *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Danermark, Berth (2002): "Interdisciplinary research and critical realism: the example of disability research", in *Journal of critical realism*, vol. 5, no. 1, pp. 56-64.
- Dellgran, Peter & Höijer, Staffan (2000): *Kunskapsbildning, akademisering och professionalisering i socialt arbete*. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, universitetet.
- Durkheim, Emile (2002): *Moral education*. By Emile Durkheim, translated and with a preface by Everett K. Wilson and Herman Schnur. Mineola, New York: Dover publications.
- Egidius, Henry (2001): *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (1982): *Kulturanalys: ett etnologiskt perspektiv*. Malmö: Gleerup.

- Eile, Ditte (2005): *Stämningsskapande processer i klassrummet*, paper framlagt vid Skolliv, Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Einarsdottir, Torgerdur (1997): *Läkaryrket i förändring: en studie av den medicinska professionens heterogenisering och könsdifferentiering*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Einarsdottir, Torgerdur (1999): "The gendering of status and status of gender: the case of the Swedish medical profession", in Hellberg, Inga, Saks, Mike & Benoit, Cecilia (eds.): *Professional identities in transition: cross-cultural dimensions*. Göteborg: Department of Sociology, University; Södertälje: Almqvist & Wiksell International.
- Ekholm, Mats (1995): "Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet", i *Lärarprofessionalism: om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Ekström, Mats (1992): "Causal explanation of social action: the contribution of Max Weber and of critical realism to a generative view of causal explanation in social science", in *Acta Sociologica*, vol. 35, no. 2, pp. 107-122.
- Elgqvist-Saltzman, Inga (1993): *Lärlarinna, kvinna, människa*. Stockholm: Carlsson.
- Elgqvist-Saltzman, Inga (1996): "Kvinnor och lärarroll: lärlarinneprofessionen i lokalhistorisk och internationell belysning", i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, vol. 182. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Elster, Jon (1976): *Stat, organisasjon, klasse: noen hovedretninger i moderne politisk filosofi*. Oslo: Pax.
- Elvander, Nils (2006): "Kommunal löneemarknad under hundra år", i *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, årg. 12, nr. 4, s. 191-205.
- Emanuelsson, Agnetha (1990): *Pionjärer i vitt: professionella och fackliga strategier bland svenska sjuksköterskor och sjukvårdsbiträden 1851-1936*. Huddinge: Svenska hälso- och sjukvårdens tjänstemannaförbund.
- Englund, Tomas (1986): *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Kap 5-8. Uppsala: Pedagogiska institutionen, universitetet.
- Englund, Tomas (1992): "Tidsanda och skolkunskap", i Richardson, Gunnar (red.): *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842-1992*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Englund, Tomas (1995a): "Professionella lärare?", i *Lärarprofessionalism: om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.

- Englund, Tomas (1995b): "Utbildning som 'public good' eller 'private good'", i Englund, Tomas (red.): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS.
- Englund, Tomas (2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Ericsson, Tom (1983): *Den andra fackföreningsrörelsen: tjänstemän och tjänstemannaorganisationer i Sverige före första världskriget*. Umeå: Historiska institutionen, universitetet.
- Eriksson, Ylva Ulfsdotter (2006): *Yrke, status & genus: en sociologisk studie om yrken på en segregerad arbetsmarknad*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Eskilsson, Lena (1991): *Drömmen om kamratsamhället: kvinnliga medborgarskolan på Fogelstad*. Stockholm: Carlsson.
- Evertsson, Lars (2000): "The Swedish welfare state and the emergence of female welfare state occupations", in *Gender, work and organization*, vol. 7, no. 4, pp. 230-241.
- Eyerman, Ron & Jamison, Andrew (1991): *Social movements: a cognitive approach*. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell.
- Falkner, Kajsa (1996): *Lärarprofessionalitet och skolverklighet: en diskussion om professionaliseringssträvanden i det senmoderna samhället*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, universitetet.
- Falkner, Kajsa (1997): *Lärare och skolans omstrukturering: ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan*. Uppsala: universitetet; Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Florin, Christina (1987): *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Umeå: universitetet; Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Florin, Christina (2003): "Historia - en väg till framtiden?", i Florin, Christina & Lundqvist, Torbjörn (red.): *Historia - en väg till framtiden?: perspektiv på det förflutnas roll i framtidsstudier*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Florin, Christina (2004): "'Väjningsplikten': samtidens könsrelationer i ett framtidsperspektiv", i Florin, Christina & Bergqvist, Christina (red.): *Framtiden i samtiden: könsrelationer i förändring i Sverige och omvärlden*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.

- Florin, Christina (2005): "Visionära byråkrater: jämställdhetens politisering under 1960- och 1970-talen", i Hirdman, Anja (red.): *Revolution på svenska: ett vittnesseminarium om jämställdhetens institutionalisering, politisering och expansion 1972-1976: vittnesseminarium 9 oktober 2002*. Huddinge: Samtidshistoriska institutet, Södertörns högskola.
- Florin, Christina (2006): *Kvinnor får röst: kön, känslor och politisk kultur i kvinnors rösträttsrörelse*. Stockholm: Atlas.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993): "Där de härliga lagrarna gro": kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914. Stockholm: Tiden.
- Florin, Christina & Kvarnström, Lars (2001): "Kvinnor på gränsen till medborgarskap", i Florin, Christina & Kvarnström, Lars (red.): *Kvinnor på gränsen till medborgarskap: genus, politik och offentlighet 1800-1950*. Stockholm: Atlas akademi.
- Florin, Christina & Nilsson, Bengt (2000): "Något som liknar en oblodig revolution": jämställdhetens politisering under 1960-70-talen. Umeå: Jämställdhetskommittén, universitetet.
- Fournier, Valérie (1999): "The appeal to 'professionalism' as a disciplinary mechanism", in *The Sociological review*, vol. 47, no. 2, pp. 280-307.
- Frykman, Jonas (1998): *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.
- Furu, Eli Moksnes (2004): "Den andre dansen", i Tiller, Tom (red.): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: HöyskoleForlaget.
- Furu, Eli Moksnes (2007): *Rak laererrygg: aksjonslaering i skolen*. Tromsø: Samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og laererdanning, universitetet.
- Fransson, Göran (2006): *Att se varandra i handling: en jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare*. Stockholm: HLS, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, LHS.
- Fransson, Göran & Morberg, Åsa (red.) (2001): *De första ljuva åren: lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson, Anders (2007): "Läraryrket och den politiska styrningen av skolan", i Pierre, Jon (red.): *Skolan som politisk organisation*. Lund: Gleerup.
- Fredriksson, Ingrid (1969): *Könsroller i läroböcker: en undersökning utförd*

- år 1968 på uppdrag av Arbetsmarknadens kvinnonämnd. Stockholm: Arbetsmarknadens kvinnonämnd.
- Fredriksson, Viktor m.fl. (1971): *Svenska folkskolans historia: skolutvecklingen 1942-1962*. Del VI. Stockholm: Stiftelsen för förvaltning av Sveriges allmänna folkskolläraförbunds tillgångar.
- Gabriellsson, Åke & Paulsson, Margareta (2004): *Individ och agenskap i strategiska processer: en syntetisk och handlingslogisk ansats*. Umeå: Företagsekonomiska institutionen, universitetet.
- Gannerud, Eva (2001a): *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Gannerud, Eva (2001b): "A gender perspective on the work and lives of woman primary school teachers", in *Scandinavian journal of educational research*, vol. 45, no. 1, pp. 55-70.
- Gesser, Bengt (1985): *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv.
- Giddens, Anthony (1976): *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Giddens, Anthony (2003): *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gonäs, Lena (2001): "Könssegregering på arbetsmarknaden", i Gonäs, Lena, Lindgren, Gerd & Bildt, Carina (red.): *Könssegregering i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Goodson, Ivor F. (1996): *Att stärka lärarnas röster: sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete*. Stockholm: HLS.
- Goodson, Ivor F. & Numan, Ulf (2003): *Livshistoria och professionsutveckling: berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, Kjell (1994): *Katedern: en möbel laddad med många symboliska betydelser*. FOG-rapport nr. 18. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, universitetet.
- Granström, Kjell (1995): "Om svårigheten att tacka ja till professionell utveckling", i *Lärarprofessionalism: om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Greiff, Mats (1992): *Kontoristen: från chefens högra hand till proletär: proletarisering, feminisering och facklig organisering bland svenska industritjänstemän 1840-1950*. Lund: Mendocino.
- Göransson, Anita (2000): "Kön som analytisk kategori i historievetenskapen", i Qvarsell, Roger & Sandin, Bengt (red.): *Den mångfaldiga historien: tio historiker om forskningen inför framtiden*. Lund: Historiska media.

- Halsey, A. H. (ed.) (1997): *Education: culture, economy and society*. Oxford and New York: Oxford University press.
- Hagemann, Gro (1992): *Skolefolk: laerernes historie i Norge*. Ad Notam Gyldendal.
- Hammar, Elisabet (1994): "Inledning", i *Utbildningshistoria 1994*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 176. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hammar, Elisabet (1996): "Privatskolor och hemundervisning", i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria under 75 år*, vol. 183. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hammar, Inger (2001): "Kvinnokall och kvinnosak: några nedslag i 1800-talets debatt om genus, medborgarskap och offentlighet", i Florin, Christina & Kvarnström, Lars (red.): *Kvinnor på gränsen till medborgarskap: genus, politik och offentlighet 1800-1950*. Stockholm: Atlas akademi.
- Hansen, Erik Jorgen (1980): "Book review of *Social origin of educational systems*", in *Acta Sociologica* 1980, vol. 23, no. 1-2, pp. 195-196.
- Hargreaves, Andy (1994): *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hasselgren, Biörn (red.) (1995): *Lära till lärare: en vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS.
- Hasselgren, Biörn & Lindblad, Sverker (1986): "Mot ett bättre tänkande och en ökad professionalism?" i Vaage, Sveinung, Handal, Gunnar & Jordell, Karl Øyvind (red.): *Skolas till lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Sven G. (1995): *Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande vetande nr. 28. Linköping: universitetet.
- Hatje, Ann-Katrin (1999): *Från treklang till triangeldrama: barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen*. Lund: Historiska media.
- Hellberg, Inga (1978): *Studier i professionell organisation: en professionsteori med tillämpning på veterinäryrket*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Hellberg, Inga (1989): "Könsutjämning och könspolarisering inom professionerna på dagens svenska arbetsmarknad", i Selander, Staffan (red.): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Hellberg, Inga (1991): *Professionalisering och modernisering: en studie av nordiska akademiker i offentlig tjänst*. Stockholm: Brevskolan.
- Hellberg, Inga (1995): "Det professionella tjänstesamhället", i Svensson, Lennart G. & Orban, Pal (red.): *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellberg, Inga (1997): *Det fackliga förtroendet: en studie av ombudsmän och experter 1950-1991*. Stockholm: Atlas.
- Hellberg, Inga (1999a) "Professionalism som kollektiv och individuell strategi: en forskningsöversikt", i *Jubileumsföreläsningar: Sociologiska institutionens 40-årsjubileum i oktober 1999*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Hellberg, Inga (1999b): "Altruism and utility: two logics of professional action", in Hellberg, Inga, Saks, Mike & Benoit, Cecilia (eds.): *Professional identities in transition: cross-cultural dimensions*. Göteborg: Department of Sociology, University; Södertälje: Almqvist & Wiksell International.
- Hellberg, Inga, Saks, Mike & Benoit, Cecilia (1999): "Introduction", in Hellberg, Inga, Saks, Mike & Benoit, Cecilia (eds.): *Professional identities in transition: cross-cultural dimensions*. Göteborg: Department of Sociology, University; Södertälje: Almqvist & Wiksell International.
- Henschen, Helena M. (red.) (1985): "Ära vare gud i höjden, detta har jag gjort i slöjden", i *Skolbarn: en folkundervisning växer fram*. Stockholm: Folksam; Stockholms stadsmuseum: Tiden.
- Hirdman, Anja (red.) (2005): *Revolution på svenska: ett vittnesseminarium om jämställdhetens institutionalisering, politisering och expansion 1972-1976: vittnesseminarium 9 oktober 2002*. Huddinge: Samtidshistoriska institutet, Södertörns högskola.
- Hirdman, Yvonne (1992): "Kvinnorna i den svenska välfärdsstaten", i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: våra dagars Sverige*. Band 15. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Hirdman, Yvonne (2003): *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hirdman, Yvonne (2005): "Revolution på svenska: den svenska genuspolitiken under efterkrigstiden", i Hirdman, Anja (red.): *Revolution på svenska: ett vittnesseminarium om jämställdhetens institutionalisering, politisering och expansion 1972-1976: vittnesseminarium 9 oktober 2002*. Huddinge: Samtidshistoriska institutet, Södertörns högskola.

- Hirdman, Yvonne (2006): *Det tänkande hjärtat: boken om Alva Myrdal*. Stockholm: Ordfront.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997): *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Howell, Martha & Prevenier, Walter (2001): *From reliable sources: an introduction to historical methods*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Hugemark, Agneta (1994): *Den fängslade marknaden: ekonomiska experter om välfärdsstaten*. Lund: Arkiv.
- Husén, Torsten (1948): *Fridtjuv Berg och enhetsskolan*. Pedagogiska skrifter nr. 199. Stockholm: Svensk Läraretidnings förlag.
- Husén, Torsten (1988): *Skolreformerna och forskningen: psykologisk pedagogik under pionjäråren*. Stockholm: Verbum Gothia.
- Husén, Torsten (1994): *Skola och universitet inför 2000-talet: en utbildningsforskares perspektiv*. Stockholm: Atlantis.
- Husén, Torsten & Härnqvist, Kjell (2000): *Begåvningsreserven: en återblick på ett halvsekels forskning och debatt*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 193. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hyman, Richard (1997): "Hur har vi kommit fram till dagens fackliga organisationsformer?", i Johansson, Anders L. (red.): *Fackliga organisationsstrategier*. Solna: Arbetslivsinstitutet; Stockholm: TCO.
- Håstad, Elis (1958): *Sveriges historia under 1900-talet*. Stockholm: Bonniers.
- Härnsten, Gunilla (1988): *Ett decennium av SOL i Sverige: socialistisk lärarorganisering på 1970-talet i Sverige, med jämförande exempel från några andra länder*. Lund: Pedagogiska institutionen, universitetet.
- Isling, Åke (1980): *Kampen för och mot en demokratiska skola 1: samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober.
- Isling, Åke (1988): *Kampen för och mot en demokratisk skola 2: det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober.
- Isling, Åke (1992a) (red.): *Lärare i litteraturen: en antologi till folkskolans 150-årsminne*. Stockholm: Lärarförbundet: Stiftelsen Sveriges allmänna folkskolläraryrkeförening: Sober.
- Isling, Åke (1992b): "Lärarna organiserar sig", i Richardson, Gunnar (red.): *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842-1992*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Isling, Åke (1992c): "Arbetsformer och arbetsätt", i Richardson, Gunnar (red.): *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842-1992*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Isling, Åke (1996): "Bilder från folkskolan", i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria under 75 år*, vol. 183. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Jacobsen, Liselotte & Karlsson, Jan Ch. (1993): *Arbete och kärlek: en utveckling av livsformsanalys*. Lund: Arkiv.
- Jarl, Maria (2003): "Och då skruvar man sig i andra änden och vet inte riktigt vart man ska ta vägen...: om brukarinflytande och representativ demokrati", i Pierre, Jon & Rothstein, Bo (red.): *Välfärdsstat i otakt: om politikens oväntade, oavsiktliga och oönskade effekter*. Malmö: Liber ekonomi.
- Jarl, Maria, Kjellgren, Hanna & Quennerstedt, Ann (2007): "Förändringar i skolans organisation och styrning", i Pierre, Jon (red.): *Skolan som politisk organisation*. Lund: Gleerup.
- Jarrick, Arne (2000): "Historieforskningen inför framtiden: en återblick juni 1998", i Qvarsell, Roger & Sandin, Bengt (red.): *Den mångfaldiga historien: tio historiker om forskningen inför framtiden*. Lund: Historiska media.
- Jersdal, Marinne (1994): "Skapt som en guvernant: något om guvernanter i Sverige ca 1740-1940", i *Utbildningshistoria 1994*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 176. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Johannesson, Anna-Maja (1989): *Lärarnas villkor i de första decenniernas folkskola (1850-1880): ett hörn av verkligheten sett genom brev och sockenpapper*. Stockholm: HLS.
- Johansson, Egil (1988): "Kontinuitet och förändring", recension av Bengt Sandins avhandling: *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan*, i *Utbildningshistoria 1988*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 162. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Johansson, Henning (1985): *Elevernas eller skolans kultur och samhälle?: sammanfattning av ett projekt i norra Norrbotten*. Umeå: Pedagogiska institutionen, universitetet.
- Johansson, Ulla (2000): *Normalitet, kön och klass: liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960*. Tavelsjö: Johansson: <http://www.books-on-demand.com>

- Johansson, Ulla & Florin, Christina (1996): "Tre kulturer – tre historier: läroverk, flickskola och folkskola i ett klass- och könsperspektiv", i *Utbildningshistoria 1996*, Årsböcker i svensk utbildningshistoria, vol. 182. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Jonsson, Jan O. (1988): *Utbildning, social reproduktion och social skiktning*. Stockholm: Institutet för social forskning, universitetet; Almqvist & Wiksell International.
- Jönsson, Ingrid m.fl. (1993): *Skola - fritid - framtid: en studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Ingrid (2003): *Könsgestaltningar i skolan: om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, universitetet.
- Karlsson, Jan Ch. (1981): *Anläggarna, BA-branchen och facket*. Karlstad: Högskolan.
- Karlsson, Jan Ch. (1983): "Fackliga organisationer", i Karlsson, Jan Ch. (red.): *Om lönearbete: en bok i arbetssociologi*. Stockholm: Norstedt.
- Kindeberg, Ulla, Persson, Anders & Wallin, Gunhild (2006): "Vanmakt ett arbetsmiljöproblem: om missnöjda lärare med meningsfulla jobb", i Kindeberg, Ulla, Persson, Anders & Wallin, Gunhild: *Skolliv: om skolan som arbetsplats*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet; Malmö: Liber.
- King, Anthony (1999): "Against structure: a critique of morphogenetic social theory", in *Sociological review*, vol. 47, no. 2, pp. 199-227.
- Kjellberg, Anders (1997): "Hur formades de svenska tjänstemännens organisationsmönster?", i Johansson, Anders L. (red.): *Fackliga organisationsstrategier*. Solna: Arbetslivsinstitutet; Stockholm: TCO.
- Kristenson, Hjärdis (2005): *Skolhuset: idé och form*. Lund: Signum.
- Kuhn, Thomas S. (1996/1962): *The structure of scientific revolutions*. Chicago and London: University of Chicago press.
- Kyle, Gunhild (1972): *Svensk flickskola under 1800-talet*. Göteborg: Kvinnohistoriskt arkiv.
- Lacey, Colin (1977): *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Landahl, Joakim (2006): *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Larson, Magali Sarfatti (1977): *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley, California: University of California Press.

- Larsson, Esbjörn (2002): *Det svenska utbildningssystemets uppkomst: om olika perspektiv på det svenska läroverkets framväxt under främst 1800-talets första hälft*. Opublicerat papper. Uppsala: Historiska institutonen och institutionen för lärarutbildning, universitetet.
- Larsson, Esbjörn (2005): "Temaintroduktion: trender inom utbildningshistorisk forskning", i *Studies in educational policy and educational philosophy*. E-tidskrift <http://www.upi.artisan.se/> vol. 3, s. 1-7.
- Laursen, Per Fibaek (1986): "Danske gymnasielaereres professionelle identitet", i Vaage, Sveinung, Handal, Gunnar & Jordell, Karl Øyvind (red.): *Skolas till lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (1993): *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, Sven-Eric (2001): *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Lind, Steffan (2000): *Lärares professionaliseringssträvanden vid skolutveckling: handlingsalternativen stängning och allians*. Umeå: Pedagogiska institutionen, universitetet.
- Lindblad, Sverker (1994): *Lärarna: samhällets och skolans utveckling*. Stockholm: HLS.
- Lindblad, Sverker (1995): "Läraryrke, levnadsbana och livserfarenhet", i Hasselgren, Biörn (red.): *Lära till lärare: en vänbok till Karl-George Ahlström*. Stockholm: HLS.
- Lindblad, Sverker (1997): "Imposed professionalization: on teachers' work and experiences of deregulation of education in Sweden", in Nilsson, Ingrid & Lundahl, Lisbeth (eds.): *Teachers, curriculum and policy: critical perspectives in educational research*. Umeå: University.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS.
- Lindqvist, K. G. (1992a): "Den moderna skolbyggnaden tar form", i Richardson (red.): *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842-1992*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Lindqvist, Ola (1992b): "Social nöd och sociala hjälpåtgärder", i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: de första Bernadotterna, vårt moderna statskick växer fram*. Band 12. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Linné, Agneta (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen?: en studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm: HLS.

- Linné, Agneta (1998): "Utbildning av lärare som ett statens styrinstrument för skolan", i *Utbildningshistoria 1998. Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, vol. 188. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Linné, Agneta (1999): "Om ramfaktorteorin och historisk förändring: noteringar utifrån en läroplanshistorisk studie", i *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 4, nr. 1, s. 59-71.
- Linné, Agneta (2006): *Folkskollärarinnor i Stockholm: strategi, arbete, offentlighet*, paper presenterat vid konferensen Pedagogiskhistorisk forskning – kultur, makt och utbildning, Lärarhögskolan i Stockholm den 28-29 sept. 2006.
- Lipton, Peter (1991): *Inference to the best explanation*. London: Routledge.
- Lockwood, David (1991/1964): "Social integration and system integration", in Lash, Scott (ed.): *Post-structuralist and post-modernist sociology*. Aldershot: Elgar.
- Loeb, Ingrid Henning (2006): *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning: en yrkeslivshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, universitetet.
- Lopez, Silbano de (2002): "Kungliga Högre lärarinneseminariet och flickskolans framväxt", i Hatje, Ann-Katrin (red.): *Sekelskiftets utmaningar: essäer om välfärd, utbildning och nationell identitet vid sekelskiftet 1900*. Stockholm: Carlsson.
- Lortie, Dan C. (1975): *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundahl, Lisbeth (2001): "Governance of education and its social consequences: interviews with Swedish politicians and administrators", in Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S. (eds.): *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion: a report from the EGSIE project*. Uppsala: Department of education: University.
- Lundgren, Ulf P. (1990): "Educational policy-making, decentralisation and evaluation", in Granheim, Marit, Kogan, Maurice & Lundgren, Ulf P. (eds.): *Evaluation as policymaking: introducing evaluation into a national decentralised educational system*. London: Kingsley.
- Lundgren, Ulf P. (red.) (1996): *Pedagogisk uppslagsbok: från A till Ö utan pekpinnar*. Stockholm: Lärarförbundet: Informationsförlaget.

- Lundgren, Ulf P. (2003): "Om pedagogik som vetenskap: några historiska reflektioner", i Selander, Staffan (red.): *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Maltén, Arne (1981): *Vad är kunskap?* Malmö: Gleerup.
- Maltén, Arne (1995): *Lärarkompetens: i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, Lars (1997): *Sveriges ekonomiska historia*. Stockholm: Prisma.
- Marklund, Sixten (1984): *Skolan förr och nu: 50 år av utveckling*. Stockholm: Liber utbildningsförlag.
- Marklund, Sixten (1992a): "Läraren i skolan; utbildning och yrkesambitioner", i Richardson, Gunnar (red.): *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842-1992*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Marklund, Sixten (1992b): "Från parallellskolesystem till enhetskola", i Richardson, Gunnar (red.): *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842-1992*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Marklund, Sixten (1997): *Profiler i folkundervisningens historia*. Föreningen för folkundervisningens befrämjande, jubileumsskrift. Stockholm: HLS.
- Marx, Karl (1978): "Den politiska ekonomins totalprocess", i *Kapitalet: kritik av den politiska ekonomin*, vol. 3. Staffanstorps, Solna: Bo Cavefors.
- Melin, Anne-Charlotte (1992): "Från ABC till ADB: om skolornas utrustning och läromedel", i Richardson, Gunnar (red.): *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842-1992*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Mellberg, Margareta (1996): *Pedagogen och det skrivna ordet: skrivkonst och folkskollärare i Sverige 1870-1920*. Göteborg: Historiska institutonen, universitetet.
- Michels, Robert (1983/1911): *Organisationer och demokrati: en sociologisk studie av de oligarkiska tendenserna i vår demokrati*. Stockholm: Ratio.
- Mills, C. Wright (1948): *The new men of power: americas labor leaders*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Mills, C. Wright (1997/1957): *Den sociologiska visionen*. Lund: Arkiv.
- Mcdonald, Keith M. (1995): *The sociology of the professions*. London: Sage.

- Muel-Dreyfus, Francine (1983): ”Utbildning, yrkesförväntningar och grusade förhoppningar” i översättning och bearbetning av Hultqvist, Elisabeth (1985), i Broady, Donald (red.): *Kultur och utbildning: om Pierre Bourdieus sociologi*. Stockholm: UHÄ, FoU-enheten.
- Månsson, Eva (2004): ”Dagens lärare – klämd mellan oförenliga krav?”, i *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv: resultat från nio skolforskningsprojekt vid Arbetslivsinstitutet i Malmö*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet; Katrineholm: Hellman.
- Månsson, Eva & Persson, Anders (2004): ”Meningsfullt arbetet i krävande arbetsmiljö: lärare i skolan”, i Gustafsson, Rolf Å. & Lundberg, Ingvar (red.): *Arbetsliv och hälsa 2004*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Månsson, Per (2000): *Båten i parken: introduktion till samhällsstudier*. Stockholm: Prisma.
- Naeslund, Lars (1991): *Läraryntentioner och skolverklighet: explorativa studier av uppgiftsutformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. Uppsala; Stockholm: HLS.
- Neunsinger, Silke (2001): ”I nationens intresse: svenska och tyska kvinnors strid för rätten att arbeta”, i Florin, Christina & Kvarnström, Lars (red.): *Kvinnor på gränsen till medborgarskap: genus, politik och offentlighet 1800-1950*. Stockholm: Atlas akademi.
- Nias, Jennifer (1986): *Teacher socialisation: the individual in the system*. Deakin University.
- Nilsson, Bengt (1996): *Kvinnor i statens tjänst: från biträden till tjänstemän: en aktörsinriktad undersökning av kvinnliga statstjänstemäns organisering, strategier och kamp under 1900-talets första hälft*. Uppsala: universitetet; Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Nilsson, Bengt (1997): ”Kön och fack - folkskollärarna som exempel”, i *TAM-Revyn*, nr. 2, s. 6-32.
- Nilsson, Tommy (1985): *Från kamratföreningar till facklig rörelse: de svenska tjänstemännens organisationsutveckling 1900-1980*. Lund: Arkiv avhandlingsserie.
- Nordin, Thor (1973): *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 130. Stockholm.
- Norstedts svenska ordbok (1990): Stockholm: Norstedt: Albert Bonnier.
- Nordström, Marie (1987): *Pojkskola, flickskola, samskola: samundervis-*

- ningens utveckling i Sverige 1866-1962*. Lund: universitetet.
- Nordström, Marie (1996): "Flickskolemonografier", i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria under 75 år*, vol. 183. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Norris, Christopher: *Roy Bhaskar interviewed*, den 12/2-01: http://www.raggedclaws.com/criticalrealism/archive/rbhaskar_rbi.html
- Nytell, Hans (2006): *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim: om statlig styrning av skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, universitetsbiblioteket.
- Odén, Birgitta (1978): "Annales-skolan och det svenska forskarsamhället", i Goff, J. Le & Nora, P. (red.): *Att skriva historia: nya infallsvinklar och objekt*. Stockholm: PAN/Norstedt.
- Odén, Birgitta (2000): "Historia och framtid: föredrag vid Lunds universitetshistoriska sällskaps årsmöte", i Qvarsell, Roger & Sandin, Bengt (red.): *Den mångfaldiga historien: tio historiker om forskningen inför framtiden*. Lund: Historiska media.
- Ohlander, Ann-Sofie (2000): "Historikern och den bortträngda verkligheten: några synpunkter på psykoanalys och historia", i Qvarsell, Roger & Sandin, Bengt (red.): *Den mångfaldiga historien: tio historiker om forskningen inför framtiden*. Lund: Historiska media.
- Olofsson, Sten-Sture (1996): *Kvinnor i svensk skola: en studie av kvinnliga lärare och skolledare*. Malmö: Pedagogiska punkten.
- Parding, Karolina & Ringarp, Johanna (kommande): "Förändrade arbetsvillkor?", kapitel i antologi om lärares arbete. Stockholm: Lärarförbundet.
- Parker, John (2000): *Structuration*. Buckingham: Open University Press.
- Parkin, Frank (1979): *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. London: Tavistock.
- Parsons, Talcott (1939): "The professions and social structure", in *Social forces*, vol. XVII, no. 4, pp 457-467.
- Paulsson, Solveig (1998): "Lärarna och skolans styrning", i *Utbildningshistoria 1998*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 188. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Persson, Anders (1994): *Skola och makt: om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvänget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson.
- Persson, Anders (1996): "Fängelser, marknad, fria studier: skolans

- institutionella ansikten och utvecklingstendenser”, i *Socialvetenskaplig tidskrift*, årgång 3, nr. 4, s. 272–285.
- Persson, Anders, Andersson, Gunnar & Nilsson Lindström, Margareta (2003): ”Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser”, i Persson, Anders (red.): *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Anders (2006): ”Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje”, i Petersson, Harry m.fl. (red.): *Villkor i arbete med människor: en antologi om human servicearbete*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Persson, Sofia (2007): ”Lärarkåren som agent på skolarenan”, i Pierre, Jon (red.) *Skolan som politisk organisation*. Lund: Gleerup.
- Pettersson, Lars (2003): ”Pedagogik och historia: en komplicerad förbindelse”, i Selander, Staffan (red.): *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Pierre, Jon & Rothstein, Bo (red.) (2003): *Välfärdsstat i otakt: om politikens oväntade, oavsiktliga och oönskade effekter*. Malmö: Liber ekonomi.
- Porpora, Douglas V. (1998): ”Four concepts of social structure”, in Archer, Margaret S. et.al. (eds.): *Critical realism: essential readings*. London: Routledge.
- Quennerstedt, Ann (2006): *Kommunen: en part i utbildningspolitiken?* Örebro: universitetsbiblioteket.
- Qvist, Gunnar (1992): ”Kvinnan, hemmet och yrkeslivet”, i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: de första Bernadotterna, vårt moderna statskick växer fram*. Band 12. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Repstad, Pål (1999): *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rhöse, Eva (2003): *Läraridentitet och lärararbete: fem livsberättelser*. Karlstad: Avdelningen för pedagogik, Institutionen för utbildningsvetenskap, universitetet.
- Richardson, Gunnar (1992a): ”En gemensam barndomsskola”, i Richardson, Gunnar (red.): *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842-1992*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Richardson, Gunnar (1992b): ”Samhällsförbättrarna”, i Richardson, Gunnar (red.): *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år: 1842-1992*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Richardson, Gunnar (1996): "ÅSU-seriens tillkomst", i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria under 75 år*, vol. 183. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Richardson, Gunnar (1999): *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Richardson, Gunnar, Lönnström, Paul & Smedberg, Staffan (1984): *Utbildningshistorisk forskning: problem, källmaterial, metodik*. Uppsala: universitetet; Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Rhode, Edvard (1940): "Den svenska skolans förhistoria särskilt under medeltiden", i Warne, Albin (red.): *Den svenska folkskolan: den svenska folkundervisningen från reformationen till 1809*. Del I. Stockholm: Albert Bonnier.
- Rolandsson, Bertil (2003): *Facket, informationsteknologin och politiken: strategier och perspektiv inom LO 1976-1996*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Rosengren, Björn (1997): "Inledning", i Johansson, Anders L. (red.): *Fackliga organisationsstrategier*. Solna: Arbetslivsinstitutet; Stockholm: TCO.
- Rothstein, Bo (1986): *Den socialdemokratiska staten: reformer och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Arkiv.
- Rothstein, Bo (1992): *Den korporativa staten: intresseorganisationer och statsförvaltning i svensk politik*. Stockholm: Norstedts juridik: Allmänna förlaget.
- Rothstein, Bo (1997): "Den svenska modellens institutionella arv", i Johansson, Anders L. (red.): *Fackliga organisationsstrategier*. Solna: Arbetslivsinstitutet; Stockholm: TCO.
- SFH: *Svenska folkskolans historia*, vol. I-VI, Fredriksson, Viktor (red.). Stockholm: Stiftelsen SAF (se även under respektive författare):
 Del I: Från reformationen till 1809 av Warne, Albin (red.) (1940).
 Del II: 1809-1860 av Aquilonius, Klas (1942).
 Del III: 1860-1900 av Sörensen, Anna (1942).
 Del IV: 1900-1920 av Bruce, N.O. (1940).
 Del V: 1920-1942 av Fredriksson, Viktor; Hofstedt, Lars & Paradis, Sigurd (1950).
 Del VI: 1942-1962 av Fredriksson, Viktor m.fl. (1971)
- Sandin, Bengt (1986): *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Lund: Arkivs avhandlingsserie.

- Sandin, Bengt (1987): "Skola och samhälle: socialpolitik och kunskapskrav", i Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (red.): *Barns villkor - samhällets spegel*. Stockholm: Allmänna barnhuset; Lund: Studentlitteratur.
- Sandin, Bengt (2003): "Skolan, barnen och samhället: i ett historiskt perspektiv", i Selander, Staffan (red.): *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Sayer, Andrew (1992): *Method in social science: a realist approach*. London: Routledge.
- Sayer, Andrew (1999): "Bourdieu, Smith and disinterested judgement", in *Sociological review*, vol. 47, no. 3, pp. 403-431.
- Sayer, Andrew (2000): *Realism and social science*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Sayer, Andrew (2005): "Class, moral worth and recognition", in *Sociology*, vol. 39, no. 5, pp. 947-963.
- Schüllerqvist, Ulf (1995): "Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet", i Englund, Tomas (red.): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS.
- Schånberg, Ingela (2001): *Genus och utbildning: ekonomisk-historiska studier i kvinnors utbildning ca. 1870-1970*. Lund: universitetet; Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Schånberg, Ingela (2004): *De dubbla budskapen: kvinnors bildning och utbildning i Sverige under 1800- och 1900-talen*. Lund: Studentlitteratur.
- Scott, David (2000): *Realism and educational research: new perspectives and possibilities*. London; New York: Falmer Press.
- Selander, Staffan (1989): "Förvetenskapligande av yrken och professionaliseringsstrategier", i Selander, Staffan (red.): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Sven-Åke (1994): "Husfaderns ansvar: privatundervisning i ett kyrkligt perspektiv", i *Utbildningshistoria 1994*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 176. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Selander, Sven-Åke (1996): "Skola och kyrka", i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria under 75 år*, volym 183. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

- Seldén, Daniel (2005): *Om det som är: ontologins metodologiska relevans inom positivism, relativism och kritisk realism*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Sjöberg, Lars-Olof (1994): "Vad blev det av de enskilda skolorna?", i *utbildningshistoria 1994*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 176. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Sjöberg, Mats (1998): "Centrala skolreformer och lokala livsformer: motstånd och rationalitet kring halvtidsläsningens bevarande i landsbygdsmiljö kring 1920", i *Utbildningshistoria 1998*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 188. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Sjöberg, Mats (2006a): "Den gode folkskolläraren: självbild och identitet inom den manliga folkskollärarkåren 1930-1960", i Sjöberg, Mats (red.): *"Goda lärare": läraridentitet och lärararbete i förändring*. Linköping: universitetet.
- Sjöberg, Mats (2006b): "Prövad - granskad - godkänd", i Sjöberg, Mats (red.): *"Goda lärare": läraridentitet och lärararbete i förändring*. Linköping: universitetet.
- Sjögren, Mikael (2003): "Statsrådet och genusordningen: Ulla Lindström 1954-1966", i *Historisk tidskrift*, vol. 1, s. 5- 28. <http://www.historisktidsskrift.se/documents/Historisk-Tidskrift-fulltext-2003-1.pdf>
- Sjöstrand, Wilhelm (1965): *Pedagogikens historia*. Del III:2. Lund: Gleerup.
- Sjöstrand, Wilhelm (1992): "Skola, universitet och vetenskaper", i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: de första Bernadotterna, vårt moderna statskick växer fram*. Band 12. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Skinningrud, Tone (2005): "Realist social theorising and the emergence of state educational systems", in *Journal of critical realism*, vol. 2, no. 4, pp. 339-365.
- Skjelmo, Randi (2006a): "Margaret Archers realismeposisjon og teori om framveks og endring av statlige utdanningssystem", opublicerat paper. Tromsø: Samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og laererutdanning, universitetet.
- Skjelmo, Randi (2006b): "Historisk sosiologisk tilnaerming til analysen av desentralisert allmennlaererutdanning", opublicerat paper. Tromsø: Samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og laererutdanning, universitetet.

- Skejlmo, Randi (2007): *Endringer i norsk allmennlaererutdanning: mot en sterkere enhetlighet: desentralisert allmennlaererutdanning i Nord-Norge 1979-2006*. Tromsø: Samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og laererutdanning, universitetet.
- Skog-Östlin, Kerstin (1984): *Pedagogisk kontroll och auktoritet: en studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskolläraryrket, läroverksutbildningen och lärarhögskolan*. Malmö: Liber/Gleerup.
- Slunga, Nils (1998): "Inspektion och examenskontroll som statliga styrinstrument", i *Utbildningshistoria 1998*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 188. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Sommestad, Lena (1992): *Från mejerska till mejerist: en studie av mejeriyrkets maskuliniseringsprocess*. Lund: Arkiv.
- Sparrlöf, Göran (2005): "Sveriges folkskolläraryrke och klassificeringsstriden 1926-1927", i Erixon, Per Olof (red.): *Forskningsarbete pågår: nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete* (NaPa). Umeå: universitetet.
- Sparrlöf, Göran (2006a): "Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om det professionella fältet", i *TAM-Revyn*, nr. 3, s. 7-10.
- Sparrlöf, Göran (2006b): "Lärare och lärarinnor i kamp om det professionella fältet", paper presenterat vid konferensen Pedagogiskhistorisk forskning - kultur, makt och utbildning, Lärarhögskolan i Stockholm den 28-29 sept. 2006.
- Sparrlöf, Göran (2007): *"Vi manliga lärare": folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920-1963*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, universitetet.
- Stones, Rob (2001): "Refusing the realism-structuration divide", in *European journal of social theory*, vol. 4, no. 2, pp. 177-197.
- Strömberg, Barbro (1994): *Läraryrket - en profession?: en överblick och några funderingar i anslutning till professionsforskning*. Mölndal: Institutionen för vårdlärarutbildning, universitetet.
- Sund, Bill & Åmark, Klas (1990): *Makt och arbetsskador under 1900-talet*. Stockholm: Carlsson.
- Sundgren, Gunnar (1992): "Är lärare professionella", i Carlgren, Ingrid m.fl.: *Lärarprofessionalism - vad är det?: tre artiklar om läraryrkets innehåll och villkor*. Stockholm: Didaktikcentrum.
- Svensson, Lennart G. (1995): "Utbildning, skola och lärare", i Svens-

- son, Lennart G. & Orban, Pal (red.): *Människan i tjänstesamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Lennart G. (1998): *Professionalism och politisk decentralisering: en sociologisk studie av skola och socialtjänsten i en kommunaldelsreform*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Svensson, Lennart G. (2002): *Professionella villkor och värderingar: en sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Svensson, Lennart G. (2003): "Yrkes- och professionssociologi", i Blomsterberg, Marianne & Soidre, Tiiu (red.): *Reflektioner: perspektiv i forskning om arbetsliv och arbetsmarknad: en vänbok till Bengt Furåker*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Swahn, Urban (1992): "De stora organisationerna", i Cornell, Jan m.fl. (red.): *Den svenska historien: våra dagars Sverige*. Band 15. Stockholm: Bonniers lexikon.
- Söderberg, Ingrid Hartman (2003): "*Vidunder till kvinnor*": sju systrar som pionjärer i yrkesliv och offentlighet 1860-1935. Örebro: Historiska institutionen, universitetet.
- Söderberg, Ingrid Hartman (2006): "Folkskolläraryrket: ett nytt kvinnligt livsmönster i privatsfär och offentlighet", paper presenterat vid konferensen Pedagogikhistorisk forskning - kultur, makt och utbildning, Lärarhögskolan i Stockholm den 28-29 sept. 2006.
- Sörensen, Anna (1942): *Den svenska folkskolans historia: det svenska folkundervisningsväsendet 1860-1900*. Del III. Stockholm: Albert Bonnier.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2002): *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002): *Likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Statens skolverk: Fritzes.
- Tergel, Alf (1989): *Från Jesus till Moder Teresa: kristenhetens historia*. Stockholm: Verbum.
- Torstendahl, Rolf (1984): "Technology in development of society 1850-1980: four phases of industrial capitalism in Western Europe", in *History and Technology* 1984, vol. 1, pp. 157-174.
- Thurén, Torsten (1997): *Källkritik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Thörn, Kerstin (2002): "Vita Bandet: filantropi för välfärd", i Hatje, Ann-Katrin (red.): *Sekelskiftets utmaningar: essäer om välfärd, utbildning och nationell identitet vid sekelskiftet 1900*. Stockholm: Carlsson.
- Tiller, Tom (1999): *Aktionslärande: forskande partnerskap i skolan*. Häs-selby: Runa.
- Tiller, Tom (red.) (2004): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristian-sand S.: HöyskoleForlaget.
- Tozzi, Verónica (2000): "Past reality and multiple interpretations in historical investigation", in *Studies in social and political thought*, no. 2, pp. 41-57.
- Trondman, Mats (1994): *Bilden av en klassresa: sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlsson.
- Turner, Jonathan H. (1997): "Review of realist social theory: the morphogenetic approach by Margaret S. Archer", in *Social forces*, vol. 76, issue 1, pp. 355.
- Törnqvist, Rolf (1998): "Historiskt konkretiserande sociologi", i Månsson, Per (red.): *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Ullman, Annika (1997): *Rektorn: en studie av titeln och dess bärare*. Stock-holm: HLS.
- Ursing, Anna Maria (2004): *Fantastiska fröknar: studier av lärarinnege-stalter i svensk skönlitteratur*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag, Symposion.
- Vaage, Sveinung, Handal, Gunnar & Jordell, Karl Øyvind (red.) (1986): *Skolas till lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Vaughan, Diane (1992): "Theory elaboration: the heuristics of case analysis", in Ragin, Charles C. & Becker, Howard S. (eds.): *What is a case?: exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge: Cam-bridge University Press.
- Vaughan, Michalina & Archer, Margaret S. (1971): *Social conflict and educational change in England and France 1789-1848*. Cambridge Uni-versity Press.
- Vilar, Pierre (1978): "Marxistisk historia, en vetenskap under upp-byggnad: försök till dialog med Alhusser", i Goff, J. Le & Nora, P. (red.): *Att skriva historia: nya infallsvinklar och objekt*. Stockholm: PAN/Norstedt.

- von Platen, Magnus (1994): "Informatorn", i *Utbildningshistoria 1994. Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, vol. 176. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- von Wright, Moira (1997): *Socialisationsprocessen: metaforer och synsätt hos blivande lärare*. Stockholm: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.
- Walby, Sylvia (1994): "Patriarkatet som system och olika strukturer", i Jonasdottir, Anna G. & Björk, Gunnela (red.): *Teorier om patriarkatet: betydelser, begränsningar och utvecklingslinjer*. Kvinnovetenskapligt forum, högskolan.
- Walby, Sylvia (1997): *Gender transformations*. London: Routledge.
- Wallin, Erik (2006): "Svensk utbildningsteknologi - dess uppgång och nedgång åren 1960-1980", i *Studies in educational policy and educational philosophy*. E-tidskrift, <http://www.upi.artisan.se/>. Vol. 1, s. 1-7.
- Wallner, Johan (1938): *Folkskolans organisation och förvaltning i Sverige under perioden 1842-1861*. Lund: Håkan Olssons boktryckeri.
- Warne, Albin (1940): *Svenska folkskolans historia: den svenska folkundervisningens historia från reformationen till 1809*. Del I. Stockholm: Albert Bonnier.
- Webb, Beatrice & Webb, Sidney (1897): *Industrial democracy*, vol. 1 och 2. London: Longman, Green.
- Wenneberg, Sören Barlebo (2001): *Socialkonstruktivism: position, problem och perspektiv*. Malmö: Liber ekonomi.
- Wennerström, Ulla-Britt (2003): *Den kvinnliga klassresan*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Wennås, Olof (1998): "Skolans styrning genom tiderna: en översikt", i *Utbildningshistoria 1998. Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, vol. 188. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Westberg, Hanna (2001): "Könsmärkningsprocessen", i Gonäs, Lena, Lindgren, Gerd & Bildt, Carina (red.): *Könssegregering i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Westerberg, Bengt (2001): "Förord", i Gonäs, Lena, Lindgren, Gerd & Bildt, Carina (red.): *Könssegregering i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Wikander, Ulla (1994a): "Sekelskiftet 1900: konstruktion av en nygammal kvinnlighet", i Wikander, Ulla m.fl. (red.): *Det evigt kvinnliga: en historia om förändring*. Stockholm: Tiden.

- Wikander, Ulla (1994b): "En utopisk jämlikhet: internationella kvinnokongresser 1878-1914", i Wikander, Ulla m.fl. (red.): *Det evigt kvinnliga: en historia om förändring*. Stockholm: Tiden.
- Whitty, Geoff (1997): "Marketization, the state, and the re-formation of the teaching profession", in Halsey, A. H. (eds.): *Education: culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Paul (1991/1977): *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Willmott, Robert (2002): *Education policy and realist social theory*. London, New York: Routledge.
- Wingfors, Stina S. (2004): *Sociomyrkets professionalisering*. Göteborg: Sociologiska institutionen, universitetet.
- Witz, Anne (1992): *Professions and patriarchy*. London, New York: Routledge.
- Zeuner, Lilli (1999): "Margaret Archer on structural and cultural morphogenesis", in *Acta Sociologica*. vol. 42, no. 1, s. 79-86.
- Åmark, Klas (1989): "Öppna karteller och sociala inhägnader", i Selander, Staffan (red): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: professionaliseringens sociala grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Ås, Berit (1981): *Kvinner i alle land...: håndbok i frigjøring*. Oslo.
- Ås, Berit (1992): *De fem härskarteknikerna: en teori om maktens språk*, videoinspelning med föredrag av Berit Ås. Växjö: kommunens jämställdhetskommitté.
- Öberg, Lisa (1997): *Barnmorskan och läkaren: kompetens och konflikt i svensk förlossningsvård 1870-1920*. Stockholm: Ordfront.
- Ödman, Per-Johan (1995): *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Prisma.
- Östberg, Kjell (1997): *Efter rösträtten: kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet*. Stockholm/Stehag: Brutus Östling, Symposium.
- Österberg, Eva (2000): "Historikern och vår kulturella mångfald", i Qvarsell, Roger & Sandin, Bengt (red.): *Den mångfaldiga historien: tio historiker om forskningen inför framtiden*. Lund: Historiska media.
- Österling, Olle (1996): "Läroutbildningen i belysning av ÅSU-serien", i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria under 75 år*, vol. 183. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Officiellt tryck

- Folkskolestadga (1844/1842): *Kong. Maj:ts nådiga stadga angående folk-
undervisningen i riket; gifven Stockholms slott den 18 juni 1842*. Falun:
J.F. Åkerbloms Bokjtryckeri.
- Lpo 94: Lpf 94: Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga
skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1950:70: Kungl. Maj:t proposition till riksdagen angående
riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm:
Ecklesiastikdepartementet.
- Proposition 1999/2000:135: *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm.
- SOU 1948:27: *1946 års skolmissions betänkande med förslag till
riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm:
Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961:30: *Grundskolan: betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*.
Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1992:94: *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommit-
tén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1999:63: *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveck-
ling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*, [http://utbildning.
regeringen.se/sb/d/108/a/24676](http://utbildning.regeringen.se/sb/d/108/a/24676) den 30/1-08.
- Skolverket (2006): *Skolverkets lägesbedömning 2006: förskola, skola och
vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.

Artiklar och inlägg i dagstidningar och tidskrifter

- Alvesson, Mats (2006a): "Auktorisation av yrken skenlösning i makt-
kamp", i *DN* [http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/o/jsp/
print.jsp?&a=515049](http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/o/jsp/print.jsp?&a=515049) den 22/1-06.
- Alvesson, Mats (2006b): "Om professionaliseringsförsök och högsko-
lisering av allt mera", i *Universitetsläraren*, nr. 14, s. 16.
- Preiz, Eva-Lis (2004): "Lärare får sköta städningen", i *DN:s nätupplaga*
den 16/3-04.
- Fjelkner, Metta (2007): "Det behövs en totalöversyn av svensk lärar-
utbildning", i *DN:s nätupplaga* den 13/2-07.
- Fjelkner, Metta & Preiz, Eva-Lis (2007): "Vårt utbildningssystem hål-
ler på att haverera", i *DN:s nätupplaga* den 16/10-07.

- Rylander, Anna (1908): "Lika arbete, lika lön!", i *Dagny: tidning för svenska kvinnorörelsen*, nr. 2, s. 22-23.
- Svensson, Lennart G. (2006): "Jakten på professionalism och status", i *Universitetsläraren*, nr. 17, s. 16.
- Ösgård, Ingela (2006): "De kvinnliga lärarnas kamp under 1900-talet", intervju med Gunvor Larsson Utas i *TAM-REVYN*, nr. 2, s. 7-9.

Artiklar och inlägg i lärar- och skoltidskrifter etc.

- Bauer, Mette & Borg, Karin (1977): "Vad lär man sig egentligen i skolan?", i bearbetning av KRUT-redaktionen, *Krut*, nr. 1, s. 4-31.
- Fejan Ljunghill, Lena (2000): "Porträtt av Åke Isling", i *Pedagogiska magasinet*, nr. 3 <http://www.lararforbundet.se> den 25/7-00.
- Lindblad, Sverker & Lisbeth Lundahl (2002): "Var finns drömmen om en ny skola?", i *Pedagogiska magasinet*, nr. 3, s. 24-31.
- Lärarnas tidning* (2004): "Flexibel lönepolitik skulle ge lärarna uppvärdering på sikt", i nätupplagan den 16/8-04.
- Richardson, Gunnar (2002): "Skolan i partipolitiken", i *Pedagogiska magasinet*, nr. 3, s. 8-15.
- Sjöholm, Gottfrid (1958): "Sveriges första folkskollärrinna", i *Svensk skoltidning*, nr. 1-2, s. 18-19.

Folkskollärarnas tidning år 1926: nr. 6, 45, 46, 47, 50.

Lärlarinneförbundet år 1922: nr. 1, 3, 4, 5, 6-7; år 1926: nr. 4-5; år 1927: nr. 3B; år 1935: nr. 16, 25; år 1936: nr. 16, 17, 20, 21, 25, 33, 49; år 1937: nr. 11, 17; år 1938: nr. 7, 41, 43, 44, 51-52.

Svensk Lärartidning år 1938: nr. 43.

Svensk Skoltidning år 1958: nr. 1-2, 24-25, 46.

Vita Bandet år 1923, nr. 10.

Skildringar av lärarorganisationer och andra utbildningsagenter etc.

(I vissa fall återgivna i senare sammanställningar, eller i nytryck)

Berg, Fridtjuf (1992/1883): *Folkskolan såsom bottenskola: ett inlägg i en viktig samhällsfråga*. Stockholm: Lärarförbundet.

Carle, Torbjörn; Kinnander, Sven & Salin, Sven (2000): *Lärarnas*

- Riksförbund 1884-2000: ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv.* Stockholm: Informationsförlaget.
- Dahm, O. E. L. (1995/1846): *Skolmästarkonst: antydningar för lärare och skolinspektörer.* Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 181. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Flemström, A. O. (1883): *Om folkbildningen och folkskollärarens inflytande derpå: ett ord till Sveriges folkskollärare.* Upsala: R. Almqvist & J. Wiksell's boktryckeri.
- Franzén, J. (1930): *Sveriges allmänna folkskollärarförening 1880-1930: minnesskrift.* Stockholm.
- Harrie, Ivar (1936): *Tjugotalet in memoriam.* Stockholm: Hugo Geber.
- Isling, Åke (1997): *DAKS: Föreningen för en demokratiserande och aktiverande skola: 10 år speglade i minnen och dokument.* Norsborg: Föreningen.
- Johansson, Karin & Fredriksson, Ulf (red.) (1993): *Sveriges lärarförbund 1967-1990.* Stockholm: Lärarförbundet/Lärarförlaget.
- Johansson, Karin & Fredriksson, Ulf (1993): "Sveriges lärarförbund 1967-1990", i Johansson, Karin & Fredriksson, Ulf (red.) (1993): *Sveriges lärarförbund 1967-1990.* Stockholm: Lärarförbundet/Lärarförlaget.
- Larsson-Utas, Gunvor (1993): "Skolpolitisk utveckling 1967-1990", i Johansson, Karin & Fredriksson, Ulf (red.): *Sveriges lärarförbund 1967-1990.* Stockholm: Lärarförbundet/Lärarförlaget.
- Linder, Ruth (red.) (1945): *Sveriges småskollärarynnor i ord och bild.* Stockholm: Biografiskt galleri.
- Lirén, Gösta (1986): *Facklärarynnor i skolans och arbetsmarknadens perspektiv: en kamp för jämlika villkor.* Del 1: 1800-1950. Stockholm: Svenska facklärarynnorförbundet.
- Lunde, Ingrid (1993): "Lärarynnorutbildningen", i Johansson, Karin & Fredriksson, Ulf (red.): *Sveriges lärarförbund 1967-1990.* Stockholm: Lärarförbundet/Lärarförlaget.
- Luther, Martin (1991): *Folkskolans katekes: Dokt. Mårt. Luthers Lilla katekes: med förklaring af Ol. Swebelius (omarbetad och förbättrad af Jac. Ax. Lindblom).* Nytryck. Stockholm: HLS.
- Moberg, Eva (1961): "Kvinnans villkorliga frigivning", i Hederberg, Hans (red.): *Unga liberaler: nio inlägg i idédebatten.* Stockholm: Bonnier.
- Myrdal, Alva & Myrdal, Gunnar (1997/1934): *Kris i befolkningsfrågan.* Nora: Nya Doxa.

- Nylund, Sven (1942): *Småskollärarytbildningen i Sverige: några blad ur vår folkundervisnings historia under hundra år*. Stockholm: Svenska kyrkans diakonistyrkelse.
- Olsson, Karl & Larsson-Utas, Gunvor (1988): *Sveriges allmänna folkskollära-förening, SAF: föreningen, federationen, stiftelsen*. Stockholm: Stiftelsen för förvaltning av SAF:s tillgångar.
- Palme, Olof (1997/1968): ”Ett instrument för ökad jämlikhet”, utdrag ur riksdagsanförande återgivet i Richardson, Gunnar red. (1997): *Spjutspets mot framtiden: skolministrar, riksdagsmän och SÖ-chefer om skola och skolpolitik*. Stockholm: Carlsson.
- Rohdin, Viola & Larsson-Utas, Gunvor (1998): *Alla tiders folkskollärarinnor: pionjärer och förbund*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Richardson, Gunnar (red.) (1997): *Spjutspets mot framtiden: skolministrar, riksdagsmän och SÖ-chefer om skola och skolpolitik*. Stockholm: Carlsson.
- Åberg, Gertrud (1978): *Sveriges småskollärare och deras förbund 1918-1966*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Westling, Rolf (1993): ”Arbetsrättens förändringar och deras betydelse för det lokala fackliga arbetet”, i Johansson, Karin & Fredriksson, Ulf (red.): *Sveriges lärarförbund 1967-1990*. Stockholm: Lärarförbundet/Lärarförlaget.
- Lärarförbundet (2002): *Framtidens lärande: utbildningspolitiskt program*.
- Lärarförbundet (2004): *Lärare sätter spår i framtiden - strategier för yrkesutveckling*. Broschyr.
- Lärarförbundet (2005a): *Makten över läraryrket: tankar om yrkesansvar och uppvärdering*. Broschyr.
- Lärarförbundet (2005b): *Lön, tid och makt: måldokument för Lärarförbundet*. Broschyr.
- Lärarförbundet (2005c): *Lönesamtalet: ett tillfälle att påverka*. Broschyr.
- Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbund: *Alla har rätt till utbildade lärare!* Broschyr.
- Lärarförbundet (2006): *Lärarförbundet: för alla lärare*. Stockholm: Lärarförbundet. Broschyr.
- Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbund (2006a): *Lärares yrkesetik*.
- Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbund (2006b): *Yrkesetik i vardagen: ett fördjupningsmaterial*. Broschyr.
- Sverges Folkskollärarytförbund: *de manliga folkskollärarnas grupporganisation: en återblick på dess femåriga värksamhet (1924)*. Broschyr.

Memoarer, brev och individuella minnesteckningar

- Holm, Rut & Elgqvist-Saltzman, Inga (1991): *Ruts bok*. Arbetsrapport nr. 8 i Rostadprojektet. Högskolan i Kalmar; Universitetet i Umeå.
- Johansson, Annelie (red.) (2001): *Från folkskola till grundskola: lärare berättar*. Stockholm: TAM-Arkiv: Stiftelsen Sveriges allmänna folkskolläraryörening: Lärarförbundet.
- Lagerlöf, Selma (1992): *Du lär mig att bli fri: Selma Lagerlöf skriver till Sophie Elkan/urval och kommentarer av Ying Toijer-Nilsson*. Stockholm: Bonnier i samband med Selma Lagerlöfsällskapet.
- Lindström, Ulla (1969): *I regeringen: ur min politiska dagbok 1954-1959*. Stockholm: Bonnier.
- Lindström, Ulla (1970): *Och regeringen satt kvar: ur min politiska dagbok 1960-1967*. Stockholm: Bonnier.
- Martinelle, J. P. (2002/1900): *En utnött folkskollärares anteckningar och minnen*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 196. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Persson, Ellen (2000): *Minnesbilder från min barndom: nedtecknat i Rydsgård hösten 2000*. Opublicerad skrift.

Skönlitteratur, bilder/illustrationer och artiklar om författare

- Bondeson, August (1992/1897, 1904): "Skollärare John Chronsoughs memoarer", i Isling, Åke (red.): *Lärare i litteraturen: en antologi till folkskolans 150-årsminne*. Stockholm: Lärarförbundet: Stiftelsen Sveriges allmänna folkskolläraryörening: Sober.
- Ersgård, Stefan (1998): "Hjalmar och Ivar Harrie trogna vänner", i *Arbetet* <http://web.telia.com/~u40117525/arbetet/hjalmare.html> den 2/5-98.
- Isling, Åke (1992a) (red.): *Lärare i litteraturen: en antologi till folkskolans 150-årsminne*. Stockholm: Lärarförbundet: Stiftelsen Sveriges allmänna folkskolläraryörening: Sober.
- Lagerlöf, Selma (1934): *Kristuslegender/Kejsaren av Portugalien*. Stockholm: Bonnier.
- Lagerlöf, Selma (1947): *Nils Holgerssons underbara resa*. Stockholm: Albert Bonnier.
- Leijonhielm, Christer (1992): *Skolan i skrattspegeln: skämtbilder om skolan*

- under femton decennier*, urval och kommentarer av Christer Leijonhielm. Stockholm: Carlsson.
- Lindén, Staffan (1970): *Skolstollar*. Stockholm: Askild & Kärnekull.
- Lundgren, Karl Hjalmar (1914): *Från den politiska rännarbanan: brev till hemmet av riksdagsmannen Johannes Bengtzén*. Stockholm: E. Lundquist.
- Lundgren, Karl Hjalmar (1992/1918): "Ur Johannes Bengtzéns sjä-laskatt", i Isling, Åke (red.): *Lärare i litteraturen: en antologi till folkskolans 150-årsminne*. Stockholm: Lärarförbundet: Stiftelsen Sveriges allmänna folkskolläraryörening: Sober.
- Niemi, Mikael (2000): *Populärmusik från Vittula*. Stockholm: Norstedt.
- Roos, Mathilda (1930/1907): *Vit ljung*. Stockholm: Albert Bonnier.
- Sjödén, Stellan (1996): *Uno: skolans lag*. Västerås: Författarhuset.
- Sannerman, Klas-Göran (2006): "Staffans Stollar i minnesutställning", i *Ljusnan* <http://www.ljusnan.se/article.jsp?article=13374> den 5/6-06.

Internetadresser

- Arbetsförmedlingens hemsida: <http://www.ams.se>
- Fogelstad: <http://www.ub.gu.se/kvinn/portaler/kunskap/fogelstad/> den 8/2-08.
- Föreningen för svensk undervisningshistoria: <http://www.undervisningshistoria.se/> den 8/2-08.
- Lärarförbundets hemsida: www.lararforbundet.se
- Lärarnas riksförbunds hemsida: www.lr.se
- Lärarnas tidning*: www.lararnastidning.se
- Margaret S. Archer: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/staff/expertise/archer/msarcher/research/> den 8/2-08.
- Merriam-Webster Online Dictionary: <http://www.m-w.com>
- Mikael Niemi: <http://www.norrbottensforfattare.se/MikaelNiemi/om.shtm> den 8/2-08.
- Skolporten: www.skolporten.com

